

**Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ajatuksia
monikielisyydestä**

Neea Pennanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pennanen, Neea. 2024. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ajatuksia monikielisyydestä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 62 sivua.

Monikielisuus on kasvava ilmiö varhaiskasvatuksessa. Siksi tulevien varhaiskasvatuksen opettajien tulisi omata tarpeeksi tietoa monikielisten lasten kanssa työskentelystä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ymmärtävät monikielisyyden käsitteenä ja millaisia mielikuvia heillä on monikielisyydestä. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli mahdolliset erot kielitietoiseen ja monikieliseen pedagogiikkaan erikoistuneiden eli KiMo- opiskelijoiden ja tavallisen varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen toteutuksen opiskelijoiden välillä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena teemahaastattelua hyödyntäen. Tutkimukseen osallistui kahdeksan varhaiskasvatustieteen opiskelijaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tekstimuotoon. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä analyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on paljon tietoa monikielisyydestä. Monikielisuus käsitteenä ymmärrettiin kompleksisena ja siihen liitettiin useamman kielen osaaminen ja erilaiset kielenkäyttökontekstit. Opiskelijat nostivat monikielisyyden hyödyiksi monipuolisemat vuorovaikutustaidot ja elämän sekä tietovarannon rikastuttamisen. Haittoiksi opiskelijat nostivat kielten asemat, negatiiviset asenteet sekä ennakkoluulot. Lisäksi monikielisyteen liitettiin identiteetti ja kulttuuri oppiminen. Opiskelijat nostivat esille myös pärjäämisen tulevaisuuden monikielisessä työympäristössä, mutta osasivat kuitenkin nimetä paljon erilaisia työkaluja siellä toimimiseen.

Asiasanat: monikielisuus, kielitietoisuus, käsitykset, varhaiskasvatuksen opettajan koulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 KIELI	8
2.1 Kieli yleisesti.....	8
2.2 Kieli-ideologiat ja kieliasteet	9
3 MONIKIELISYYS	11
3.1 Monikielisuuden määritelmää	11
3.2 Monikielisyys varhaiskasvatuksessa	13
3.3 Monikielisyys ja kielitietoisuus Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen opinnoissa	16
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	19
5.2 Tutkittavat.....	19
5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineiston keruu	20
5.4 Aineiston analyysi	21
5.5 Eettiset ratkaisut.....	24
6 TULOKSET	26
6.1 Monikielisyys käsitteenä.....	26
6.2 Mielikuvat monikielisyydestä.....	34
7 POHDINTA	48
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	53
LÄHTEET	55
LIITTEET	60

1 JOHDANTO

Useamman kuin yhden kielen osaaminen on hyvin yleistä, ja tätä onkin lisännyt viime vuosien lisääntynyt globalisaatio sekä maahanmuutto (Alisaari, Vigren & Mäkelä, 2019b). Suomessa asui vuoden 2022 lopussa 495 992 vieraskielistä asukasta, joiden kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Suomen virallinen tilasto, 2024). Monikielisyys kasvu on luonnollisesti lisännyt kielellistä moninaisuutta ja sen näkyvyyttä myös varhaiskasvatuksen kentällä. Yhä useampi päiväkodin aloittava lapsi puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea (Korpi-lahti, 2007). Näiden yhteiskunnallisten rakenteellisten muutosten myötä monikielisyys ja kielitietoisuus ovatkin nykyään vahvasti esillä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. Vaikka ohjaavissa dokumenteissa onkin siirrytty kielitietoisempaan suuntaan, on matka kielellisesti responsiiviseen pedagogiikkaan vielä monesta näkökulmasta ottaen kesken (Piippo, 2021).

Hongon ja Mustosen (2018a) mukaan opettajien ja kasvattajien asenteilla monikielisyyttä kohtaan on merkitystä, sillä niin rohkaiseva kuin lannistavakin palaute voi toimia itseään toteuttavana ennusteena ja vaikuttaa sekä oppijoiden hyvinvointiin että koulumenestykseen. Lisäksi monikielisten käytäntöjen tukeminen johtaa monikielisten oppijoiden parempiin oppimistuloksiin (García & Hesson, 2015). Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on siis suuri rooli siinä, millaista tukea ja kasvatusta monikielinen lapsi tulee saamaan varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi tukea monipuolisin työtavoin monikielisten lasten kielitaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettien kehittymistä (Opetushallitus, 2020).

Nämä tavoitteet voidaan toteuttaa vain, jos opettajat ovat hyvin valmistautuneita ja osaavat erilaisia menetelmiä sekä työkaluja edistää monikielisen opetuksen vuorovaikutusta mielekkäällä tavalla (Szabó, Repo, Kekki & Skinnari 2021). Varhaiskasvatuksen opinnoista tulisikin saada monipuolisia työtapoja,

joilla tukea monikielisiä oppijoita varhaiskasvatuksessa. Taustalla tulisi olla myös teoreettinen tieto monikielisydestä ja siihen liittyvistä ilmiöistä.

Monikielisyys luokkahuoneissa tuo uusia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia jokaiselle opettajalle. Monikielisten oppijoiden koko kielellinen repertuaari tulisi nähdä arvokkaana oppimisresurssina (Opetushallitus, 2022) sekä opetus tulisi suunnitella ja rakentaa sen ympärille. Monikielisyuden ollessa hyvinkin yleinen ilmiö, toteutettava pedagogiikka on silti edelleen pääosin yksikielistä (Gorter & Cenoz, 2017) ja päätökset opetuksessa tehdään vanhentuneiden käsitysten varassa (Martin, 2016). Koulu, joka ei arvosta ja tue oppilaan monikielistä identiteettiä, voi huomaamatta rakentaa sukupolvien välille syvää kuilua (Honko & Mustonen 2018a).

Vaikka opettajien uskomukset monikielisyttä kohtaan ovat usein positiivisia sekä vastaanottavia, heidän käytännön työtavat heijastelevat usein yksikielisiä ideologioita, koska heillä ei välttämättä ole kokemusta ja asiantuntemusta monikielisen pedagogiikan käytännön toteuttamisesta (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019a; Lundberg, 2019). Kentällä tarvitaan ammatillista kehitystä vahvistamaan sekä kielellistä monimuotoisuutta arvostavia asenteita että pedagogisia käytäntöjä monikielisyttä kohtaan (Honko & Mustonen 2021; Honko & Mustonen 2020; Alisaari ym. 2019b). Lisäksi jo opintojen aikana olisi tärkeää tutustua monikielisyuden monimutkaiseen ilmiöön (Lundberg, 2019) ja oppia monikielisyuden arvostamista sekä erilaisia monikielisen pedagogiikan työkaluja (Alisaari ym. 2019a).

Jyväskylän yliopisto on pyrkinyt vastaamaan tähän kasvavaan monikielisyuden tukemisen tarpeeseen opettajankoulutuksessa. Kielitietoinen ja monikielinen pedagogiikka eli KiMo- opintosuunta perustettiin syyslukukaudella 2018, joka koostuu 25 opintopisteestä ja toteutetaan yhteistyössä luokanopettajan, aineenopettajan sekä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kanssa. KiMon tarkoituksena on antaa tuleville opettajille työkaluja monikielisten oppijoiden tukemiseen ja osallistamiseen, kehittää laaja osaaminen monikielisyyspedagogiikasta sekä monikielisen ja -kulttuurisen toimintakulttuurin muovaamisesta (Aalto, Koivula, Skinnari, Szabó 2018).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen KiMo- ja tavallisen varhaiskasvatuksen toteutuksen opiskelijoilla on monikielisydestä käsitteenä ja millaisia mielikuvia opiskelijoilla on monikielisyydestä. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on se, saavatko varhaiskasvatustieteen opiskelijat tarpeeksi tietoa yliopisto-opinnoista työelämässä monikielisten lasten kanssa toimiseen ja onko KiMo- opinnoilla ollut vaikutusta asiantuntijuuden kehittymiseen.

2 KIELI

2.1 Kieli yleisesti

Useimmille ihmisille kieli on mitä puhumme, kuulemme, luemme ja kirjoitamme jokapäiväisessä elämässämme (Garcia & Wei, 2014). Sanalla ”kieli” usein viitataan kansalliseen kieleen ja se voidaan myös nähdä yksittäisenä kokonaisuutena ja suljettuna järjestelmänä (Dufva, Suni, Aro & Salo, 2011). Kielet halutaan myös usein nähdä selvärajaisina, puhtaina tai virheellisinä ja mieluiten muuttumattomina (Martin, 2016). Monologisesti suuntautunut kielen kuvaus irrottaa kielen kielenkäytöstä ja kuvaakin sitä yhtenä abstraktina järjestelmänä ja muodollisina sääntöinä ja osasina (Dufva ym. 2011).

Kieltä on kuitenkin alettu näkemään enemmän puhujien sosiaalisina käytäntöinä ja toimina sosiaalisissa sekä kognitiivisissa konteksteissa (Garcia & Wei, 2014). Kieli ei siis ole vain rakennejärjestelmä tai iso kasa kielioppisääntöjä, vaan se on toimintaa, joka kytkeytyy kieltä käyttävään yhteisöön ja sen tapoihin hahmottaa ja arvottaa ympäröivää maailmaa (Piippo, 2018). Kieli voidaankin nähdä resurssina, jota voi käyttää eri tilanteissa, eri tavoin ja myös eri kieliä yhdistellen (Dufva & Nikula, 2010).

Burckin (2011) mukaan kielen käytöllä ja monien kielten ja kulttuurien ympärillä eläminen vaikuttaa merkittävästi yksilön identiteettiin. Korpilahden mukaan (2007) kieli on minuuden tunnistamista. Kieli vahvistaa kulttuurista identiteettiä, oman kulttuurin tuntemusta ja siteitä omaan kieliyhteisöön (Mäkelä, 2007). Lisäksi kielellisen identiteetin rakentuminen on tiivisti sidoksissa yhteiskunnalliseen sekä poliittiseen kontekstiinsa ja yhteisöllisiin puhetapoihin (Dufva & Pietikäinen, 2009). Lisäksi erilaiset kieliin liittyvät kokemukset vaikuttavat paljon yksilön identiteettiin (Burck, 2011). Miten kielestä puhutaan ja miten siihen suhtaudutaan voi vaikuttaa suuresti siihen, miten yksilön kielellinen identiteetti kehittyy.

Oma äidinkieli voi olla "tunnekieli", ja sillä tunteiden ilmaiseminenkin on usein helpompaa ja luonnollisempaa (Korpilahti, 2007). Kielellä voi myös olla tunneside omaan kotimaahan. Mäkelän (2007) mukaan omalla äidinkielellä voi myös olla suuri merkitys lapsen ja vanhemman välisessä kommunikoinnissa tai kotimaahan yhteyden pitämisessä.

2.2 Kieli-ideologiat ja kieliasteet

Kieli-ideologia on monimutkainen käsite, joka sisältää puhujien kielenkäyttöön liittyvät arvot, käytännöt ja uskomukset (Blackledge, 2008). Saviniemen (2015) mukaan kieli-ideologiaa voidaan pitää yläkäsitteenä, joka pitää sisällään kielikäsitteet sekä kieliasteet. Kieli-ideologiat muovaavat siis käsitystämme siitä, miten näemme kielen, miten sitä käytetään sekä miten se jäsentyy.

Kieli-ideologiat ovat järjestelmällistä ymmärrystä ja uskomuksia kielten ja kielellisten käytäntöjen arvosta, normeista ja käytöstä (Mäntynen, Halonen & Pietikäinen, 2012). Kieli-ideologiat edustavat myös kielen ja sen diskurssin käsitystä, joka on rakennettu tietyn sosiaalisen tai kulttuurisen ryhmän eduksi (Kroskrity, 2000). Kuten muutkin ideologiat, kieli-ideologiatkin palvelevat aina jonkin ryhmän etuja (Mäntynen ym. 2012). Kieli-ideologiat eivät ole luonteeltaan neutraaleja.

Kielenkäyttö sitoutuu aina johonkin kieli-ideologiaan (Mäntynen ym., 2012 s.329) ja kielenkäytön monimuotoisuuden ja vaihtelun vuoksi kieli-ideologioita on useita, ja ne muuttuvat sekä vaihtavat muotoaan elämämme aikana (Blackledge, 2008; Mäntynen ym., 2012). Kielenkäyttäjillä on myös erilaisia tietoisuuden tasoja omaista kieli-ideologioistaan (Kroskrity, 2000) ja osa niistä voikin olla tiedostamattomia.

Opetuksessa luontaisesti näkyvät erilaiset kieliasteet ja kieli-ideologiat. Tällaisia ovat opettajan oman kielikuvan lisäksi esimerkiksi oppimateriaalit, opetussuunnitelmat sekä vanhempien odotukset, joihin kaikkiin lukeutuu myös käsityksiä kielestä, sen käytöstä, oppimisesta ja eri rekisterien arvostuksesta

(Piippo, 2021). Se, miten eri kieliä nähdään koulutuksen kontekstissa, liittyy opettajien asenteisiin ja uskomuksiin monikielisyydestä (Alisaari ym. 2019a).

Keskeisintä olisikin ymmärtää, että monia kieliä on mahdollista käyttää elämässä rinnakkain ja että kielten käyttö liittyy aina arvoihin ja ideologioihin (Honko & Mustonen 2018b). Opettajana on tärkeää ymmärtää omien arvojen sekä ideologioiden näkyminen omassa työssä ja siellä tehtävissä valinnoissa. Kieliasenteisiin vaikuttaminen edellyttää herkkyyttä arjessa eli avointa keskustelua olemassa olevista käytänteistä, niiden taustoista ja mahdollisista seurauksista (Honko & Mustonen 2018a).

3 MONIKIELISYYS

3.1 Monikielisuuden määritelmiä

Sana kieli viittaa usein kansalliseen kieleen ja tällä tavoin kieli nähdään yksittäisenä kokonaisuutena, suljettuna järjestelmänä (Dufva ym., 2011), ja se liitetään yhteen kansaan ja yhtenäiseen kieleen (Dufva & Pietikäinen, 2009). Monikielisyydellä tarkoitetaan perinteisesti näiden erilaisten kansallisvaltioiden rajaamien kielten yhteiselo (Honko & Mustonen 2018b). Ennen kaksikieliseksi yksilöksi määriteltiin ne, jotka oppivat kahta kieltä kotonaan ja osasivat puhua kieltä sujuvasti kuin syntyperäinen puhuja (Martin, 2016). Lisäksi yksikielisyyttä pidettiin tavallisena ja monikielisyyttä taas poikkeamana (Dufva & Pietikäinen, 2009). Nykyisin puhumme kuitenkin enemmän monikielisydestä kuin kaksikielisydestä määrittelemättä tarkemmin kielten määrää (Piippo, 2021; Martin, 2016).

Monikielisuuden määrittely on usein kontekstista riippuvaista ja se voidaan nähdä sosiaalisena ilmiönä, yksilön kielenkäyttönä ja kielitaitona (Pitkänen-Huhta, 2021). Monikielisyydellä viitataan yleisesti useamman kuin kahden kielen osaamista ja käyttöä (Garcia & Wei, 2014). Samoin myös Sekä Okal (2014) että Euroopan Komissio (2007) määrittelevät monikielisuuden kyvyksi käyttää enemmän kuin yhtä kieltä päivittäisessä elämässä.

Usein monikielisydestä puhuttaessa ajattelemme edelleen sen tarkoittavan kahden kielen täydellistä hallintaa (Dufva & Pietikäinen, 2009). Perinteisen monikielisuuden käsitteellistämisen rinnalle tutkijat ovat tarjonneet uusia käsitteitä, jotka korostavat muun muassa kielen näkemistä yksilön ja yhteiskunnan resurssina, monikielisuuden heterogeenisyyttä sekä yksilöiden elinympäristön vaikutusta kieleen (Lähtenmäki, Varis & Leppänen, 2011). 2000-luvulla voidaan nähdä, kuinka monikielinen käänne (*Multilingual turn*) on vaikuttanut käsityksiin monikielisydestä. Nämä uudet näkemykset kritisoivat aiempaa monologista kieli- ja kielitaitokäsitystä ja niissä näkyy yhteiskunnallinen tiedostavuus (Suuriniemi, 2023). Lisäksi niissä näkyy kritiikin lisäksi vaihtoehtoiset tavat tarkastella kieltä ja kieltenoppimista (Gorter & Cenoz, 2017).

Monikielisyttä ei siis enää ajatella vain kahden tai useamman kielen rinnakkaiselona ja vuorottaisena käyttönä yhden ihmisen tai yhteisön elämässä (Martin, 2016). vaan kielten monipuolisena, limittäisenä käyttönä erilaisissa käyttökonteksteissa (Garcia & Wei, 2015; Dufva ym., 2011). Kun siis poistutaan täydellisen kielitaidon ajatuksesta, yhä useampi onkin monikielinen, koska heidän kielirepertuaarista löytyy aina joitain resursseja useammilla kielillä (Piippo, 2021).

Tätä näkemystä mukailee muun muassa ajatus funktionaalisesta kielikäsitystä, jossa korostuu tilannekohtaisuus ja kielen käyttö omien resurssien mukaan (Dufva & Pietikäinen, 2009). Lisäksi myös ajatus kielten limittäisestä käytöstä (*translanguaging*) mukailee uutta ajatusvirtaa monikielisen yksilön kielenkäytöstä (Garcia & Wei, 2013; Dufva & Pietikäinen, 2013).

Dufvan ym. (2011) mukaan kieli on itsessään jo pohjimmiltaan monikielistä. Kieli voidaan nähdä jo itsessään kerrostuneena moniäänisenä ilmaisuna ja tulkintana (Honko & Mustonen, 2018b). Monikielisyys terminä sisältää ajatuksen siitä, että sekä yksilöiden että yhteisöjen kielenkäytössä on läsnä aina lukuisia kieliä ja kielimuotoja (Dufva & Pietikäinen, 2009). Ihmisen ei siis tarvitsisi osata puhua montaa kieltä ollakseen monikielinen (Honko & Mustonen 2018a; Dufva ym. 2011; Latomaa 2007). Näin ollen monikielisyys voidaan pitää myös yksilöiden kykyä vaihdella erilaisia murteita ja kielen variantteja (Dufva & Pietikäinen, 2009).

Voidaankin siis ajatella, että ei ole yhtä ainoa oikeaa tapaa olla monikielinen ja yksilön monikielisyttä ei voida määritellä luettelemalla, mitä kieliä yksilö osaa tai yhteisössä käytetään (Honko & Mustonen 2018a). Yksilöt tulevat nykyään monikieliseksi eri tavoin kuten esimerkiksi altistumalla useille kielille syntymästä asti tai muille kielille myöhemmässä elämässä (Genoz, 2013). Monikieliseksi voi siis myös nykykäsityksen mukaan oppia vaikka opiskelemalla vierasta kieltä (Lundberg, 2019).

Monikielisyttä on yksilötasolla pidetty jopa uhkana lapsen kielen kehitykselle ja sen on ajateltu johtavan yksikielisyyteen (Honko & Mustonen, 2018a) tai puolikielisyyteen (Dufva & Pietikäinen 2009). Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi

oppisi kielen vain puoliksi, ja kielitaito jäisi puolikkaaksi. Monikielisyyden tukeminen johtaa kuitenkin tutkimusten mukaan parempiin oppimistuloksiin monikielisillä oppijoilla (Honko & Mustonen, 2018a; García & Hesson, 2015; Halme, 2011). He pärjäävät myös paremmin tarkkaavuutta ja luovuutta vaativissa tehtävissä sekä oppivat yleensä helpommin vieraita kieliä (Honko & Mustonen, 2018a). Lundbergin (2019) mukaan monikielisyydellä on myös positiivisia vaikutuksia oppilaiden kouluympäristöön ja sosiaalisiin taitoihin.

Korpilahti (2007) on havainnut, että monikielisissä perheissä jo kolmen vuoden ikäinen lapsi hallitsee perheessä käytetyt kielet ja tietää mitä kieltä puhutaan kenenkin kanssa. Kahden kielen samanaikainen oppiminen saattaa näyttäytyä kielenkehityksellisesti hitaammalta kuin yksikielisellä lapsella, mutta todellisuudessa kielenkehityksen kulku tasoittuu myöhemmin ja sanavarastollisesti sanoja on yhtä paljon (Halme, 2011).

Kielten tilastoinnilla on ollut keskeinen asema Suomen väestötiedoissa, sillä maan viralliseen kaksikielisyyteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet perustuvat suomen- ja ruotsinpuhujien määrään (Latomaa, 2012). Suomessa on edelleen mahdollista ilmoittaa vain yksi äidinkieli, joka voi olla haaste monikielisessä perheessä, jossa on monta kieltä käytössä päivittäin. Latomaan (2007) mukaan tämä on suuri haaste, sillä se voi aiheuttaa hämmennystä monessakin tilanteessa.

3.2 Monikielisyyden varhaiskasvatuksessa

Pohja lapsen vahvalle kieli-identiteetille luodaan jo varhaislapsuudessa (Teiss, 2007) ja varhaiskasvatuksen henkilöstö onkin avainasemassa siinä, minkälaista tukea monikielinen lapsi identiteetilleen saa. (Honko & Mustonen 2020). Aktiivinen kielten tukeminen tarvitsee kasvualustakseen myönteisen, äidinkieltä arvostavan ilmapiirin (Mäkelä, 2007) ja monikielisiä käytäntöjä tulisi tukea sekä mikro- että makrotasolla (García & Hesson, 2015). Tämä tarkoittaa sitä, miten tuki tulisi näkyä sekä opettajien pedagogisissa käytännöissä mutta myös päiväkotien organisaatio- ja johtotasolla.

Suomessa varhaiskasvatukseen vuonna 2022 osallistuneista lapsista 12 % oli vieraskielisiä (Tilastokeskus, 2022). Luku on kasvanut, verrattuna esimerkiksi 20 vuoden takaisin lukuihin. Luonnollisesti tämä yhteiskunnallinen muutos vaikuttaa varhaiskasvatuksen ryhmien kielirepertuaariin ja puhuttuihin kieliin. Monikielisyys onkin huomioitu kattavammin uusissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Monikielisyden ohella kielellinen identiteetti ja kulttuurinen moninaisuus on enemmän esillä ja ne liitetään yhteen punoutuvaksi ilmiöksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa jatkuvasti (Opetushallitus, 2022). Oppimista tapahtuu siis kaikkialla koko ajan. Kielen avulla lapsi ottaa haltuun erilaisia tilanteita ja asioita sekä toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ilmaisee itseään ja hankkii tietoa (Opetushallitus, 2022). Kieli nähdään sekä oppimisen kohteena että välineenä (Opetushallitus, 2022; Honko & Mustonen, 2018b).

Monikielisyyttä tarkastellaan varhaiskasvatuksessa usein kielitietoisuuden näkökulmasta. Kieli on mukana kaikessa toiminnassa ja sen merkitys ymmärretään. Kielitietoinen pedagogiikka pitää sisällään myös ymmärryksen kielen oppimisen luonteesta. (Honko & Mustonen 2018b). Kielitietoisuuden keskeinen tavoite on lapsen osallisuuden mahdollistaminen (Honko & Mustonen 2020). sekä se, että oppija nähdään toimijana, ei opetuksen kohteena. Varhaiskasvatuksen tehtävä onkin vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä (Opetushallitus, 2022).

Kielitietoisuus ei ole siis rajallinen tietopaketti kielestä vaan kehittyvä ymmärrys kielenkäytöstä ja sen moniäänisestä luonteesta (Honko & Mustonen 2018b). Kielitietoisuudessa on kyse kielenkäyttötavoista, kielenoppimisesta ja kielitaidon merkityksistä sekä eri kieliin ja kieltenpuhujiin kohdistuvista asenteista (Suurinniemi, 2023). On tärkeää ymmärtää, että kielitietoinen pedagogiikka tukee kaikkien oppimista, kyseessä ei siis ole "S2- pedagogiikka"

(Honko & Mustonen 2018b). Kielitietoisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa tukee sekä äidinkielenään että toisena kielenä suomea puhuvia.

Kielellisiä taitojen ja valmiuksien kehittymistä tuetaan varhaiskasvatuksessa päivittäin vuorovaikutuksen ja monipuolisen kieliympäristön kautta (Opetushallitus, 2022). Henkilöstön tulee tiedostaa, että he ovat lapsille kielellisiä malleja, ja kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöönsä sekä tukea kielellistä kehitystä tietoisesti (Opetushallitus, 2022). Kielen kehitystä tukee esimerkiksi laululeikkien, lorujen, satujen ja kiireettömän keskustelun käyttö arjessa sekä asioiden nimeäminen ja kuvaavien sanojen käyttäminen. (Opetushallitus, 2022). Lisäksi voidaan järjestää leikki-, satu-, peli-, ja laulutuokiota samaa kieltä puhuville lapsille omalla kielellään tai tutustua ryhmässä oleviin kieliin laulutuokioiden ja erilaisten arjen fraasien avulla (Halme, 2011).

Varhaiskasvattajien arvostava asenne tukee ylpeyttä omista juurista ja kasvattaa lapsia kohti tasa-arvoisempaa ja moninaisuutta ymmärtävää yhteiskuntaa, jossa kaikki kielelliset identiteetit ovat esillä. (Honko & Mustonen 2021). Lapset myös saavat mahdollisuuden kokea arvostusta omaa kieltä ja itseään kohtaan, kun äidinkielet ja kulttuurit kuuluvat ja näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä (Halme, 2011). Arvostava asenne edellyttää henkilöstöltä taitoa nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta ja asettua toisen asemaan (Opetushallitus, 2022). Lisäksi asenteen lisäksi tarvitaan pedagogisia toimintatapoja, jotka tukevat monikielisen lapsen kehitystä.

Huolimatta monikielisen koulutuksen laajasta ja kannustavasta keskustelusta, suomalaiset päättäjät ja kouluttajat eivät välttämättä selvitä, kenen monikielisyydestä on kysymys ja ketä pitäisi tukea monikielisillä käytännöillä (Szabó ym., 2021). Tutkimusten mukaan maahanmuuttajaopiskelijoiden kieliä ei aina pidetä yhtä arvokkaana kuin esimerkiksi kouluissa opittuja vieraita kieliä (Alisaari ym. 2019a). Sekä opettajat että tutkijat viittaavat melko usein vain maahanmuuttajataustaisten ihmisten monikielisyyteen ja tämä lähestymistapa heijastelee yhteiskunnallisia käsityksiä ja oletuksia sekä eri kielten epätasa-arvoista asemaa (Szabó ym., 2021). On siis vielä tehtävä työtä sen varmistamiseksi, että

kaikilla opettajilla on tietoa ja työkaluja oppijoidensa kielirepertuaarin hyödyntämiseen ja taitoa tukea kielellistä monimuotoisuutta arvostavia ja hyödyntäviä ideologioita (Alisaari ym. 2019a).

3.3 Monikielisyys ja kielitietoisuus Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen opinnoissa

Varhaiskasvatuksen opettajan kandidaattiohjelmassa on kaksi opintojaksoa, joiden osaamistavoitteissa mainitaan monikielisyys jollakin tapaa. Näitä ovat VAAM1350- kieli ja XYHK1001- Monikielinen vuorovaikutus opintojaksot (Jyväskylän Yliopiston opinto-opas, 10.3.2024). Kieli-opintojaksolla monikielisyyttä lähestytään enemmän lapsen tuen sekä pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta, kun taas Monikielinen vuorovaikutus opintojaksolla keskitytään enemmän monikieliseen viestintään akateemisissa ja ammatillisissa tilanteissa. Lisäksi opiskelijoilla on mahdollisuus valita opintoihin monikielisyyden ja kielitietoisuuden teemoja käsitteleviä kursseja. Näitä ovat muun muassa suomi toisena kielenä opinnot tai niistä koostuvat moduulit.

KiMo- eli kielitietoisen ja monikielisen pedagogiikan suuntautumisvaihtoehto käsittelee nimensä mukaisesti kielitietosuutta sekä monikielisyyttä. Se aloitettiin Jyväskylän yliopistossa vuoden 2018 syksyllä ja joka syksy siihen valitaan 20 varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa hakemusten perusteella (Szabó ym., 2021). KiMossa tehdään paljon monialaista yhteistyötä varhaiskasvatuksen-, luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden kanssa. KiMo haastaakin tutkimaan kielitietoisuuden ja monikielisyyden ilmiöitä sekä yli koulutuksen nivelvaiheiden että tiedekuntarajojen (Skinnari & Mård-Miettinen, 2020).

KiMo- opinnoissa opiskelijalle kehittyvä laaja osaaminen monikielisyyspedagogiikasta sekä monikielisen ja -kulttuurisen toimintakulttuurin muovaamisesta (Aalto, Koivula, Skinnari, Szabó 2018). Tämä on tärkeä tulevaisuuden työelämän taito, sillä yhteiskunnan kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt (Skinnari & Mård-Miettinen 2020). Monikielisyys tulisikin nähdä vahvuutena ja voimavarana sen sijaan, että se nähtäisiin ongelmana tai esteenä (Szabó ym., 2021), ja tämän voidaankin ajatella olevan KiMon keskeisin ajatus.

KiMon tarkoituksena ei ole antaa vaan teoreettista tietoa vaan myös pedagogisia toimintatapoja ja tukikeinoja tulevaisuuden työelämään moninaisissa ympäristöissä (Skinnari & Mård-Miettinen, 2020). Teoriaa ja käytäntöä yhdistellään, kun KiMo- opiskelijat pääsevät tutkimaan arkisia ilmiöitä ja käsitteellistämään niitä (Aalto ym. 2018). Lisäksi erilaiset monipuoliset ja käytännönläheiset tehtävät auttavat kielitietoisien sekä monikielisen ajattelutavan kehittämisessä (Szabó ym. 2021). Kimossa tuetaan myös opettajaopiskelijoiden opettajuutta ja ammatti-identiteetin kehittymistä kohti laajaa monikielisyyspedagogiikan ja kielitietoisuuden teemojen osaamista (Skinnari & Mård-Miettinen 2020). Erityisesti varhaiskasvatustieteessä KiMo- opiskelijoita kannustetaan hyödyntämään omaa osaamista muun muassa harjoitteluissa ja lapsiryhmädemoilla. Lisäksi opiskelijoita kannustetaan tekemään opinnäytetyöt KiMoon liittyvistä aiheista (Szabó ym. 2021).

KiMo-opinnot ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä, joista 15 on integroitu kasvatustieteen perusopintoihin ja loput 10 opintopistettä muodostuvat kahdesta eri KiMo- kurssista (Szabó ym. 2021). Perusopintoihin kuuluvat kurssit käydään KiMo- näkökulmasta katsoen eli niin sanotusti kimottaen. KiMo- kursseilla taas syvennyttään yleisesti ottaen siihen, mitä monikielisyys ja kielitietoisuus on sekä mitä ne tarkoittavat yksilölle ja yhteisölle. Kursseilla kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökulmasta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen käsitys varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevilla on monikielisyydestä käsitteenä sekä millaisia mielikuvia heillä on monikielisyydestä. Lisäksi tavoitteena on selvittää miten KiMo-opiskelijoiden vastaukset eroavat tavallisen opintokokonaisuuden suorittavista opiskelijoista.

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ymmärtävät monikielisyyden käsitteenä?
2. Millaisia mielikuvia varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on liittyen monikielisyyteen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle. Tutkimusaineisto kerättiin hyödyntäen puolistrukturoituja eli teemahaastatteluja. Pattonin (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ihmisten ajatuksia, toimintatapoja, tietoa tai tuntemuksia. Laadullisen tutkimuksen on myös tarkoitus tuottaa tietoa, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä paremmin (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimus mukailee fenomenografista tutkimusperinnettä, sillä tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Marton 1981, Kettusen, 2024 mukaan). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää millaisia käsityksiä ja ajatuksia varhaiskasvatustieteen opiskelijoilla on monikielisydestä. Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena on luoda kuva tutkittavien käsityksen variaatiosta (Kettunen, 2024).

5.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan vuonna 2020 opintonsa aloittanutta varhaiskasvatustieteen opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Tutkittavista neljä opiskeli Kimo-opintosuunnassa (kts. s. 16), jossa opinnot painottuvat monikieliseen sekä kielitietoiseen pedagogiikkaan. Toiset neljä opiskelivat tavallisen toteutuksen mukaan. Pattonin (2002) mukaan on tärkeää haastatella sellaisia henkilöitä, jotka ovat itse kokeneet tapahtuman, eivätkä välitä tutkijoille ”toisen käden” tietoa. Tämän takia tutkimuksessa haastateltiin vain kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, joilla on opinnot lähes suoritettuna ja kokemusta aiheesta. Lisäksi oli tärkeää saada tutkimukseen sekä KiMo- että tavallisen toteutuksen opiskelijoita, jotta pystyttiin vertailemaan kahden eri ryhmän vastauksia.

Tutkittavat valikoitiin niin sanotulla lumipallo-otannalla. Otin ensin yhteyttä yhteen kolmannen vuosikurssin henkilöön ja pyysin lähettämään tutkimuskutsun eteenpäin. Henkilöt, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen, ottivat minuun yhteyttä ja sovimme haastatteluajan. Tätä tapaa hyödyntäen saatiin kerättyä kaikki tutkimuksen osallistuneet haastateltavat. Kaikille tutkittaville annettiin pseudonyymit haastattelun numeron perusteella sekä olivatko he KiMo-opiskelijoita (Haastattelu yksi ja KiMo-opiskelija = H1K tai haastattelu kaksi ja ei-KiMo = H2)

Vaikka tässä tutkimuksessa tutkittavia on vähän, sen ei ajatella heikentävän sen laatua, koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus saada aikaan tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus saada käsitys tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtää ilmiötä paremmin. Tutkijana minulla on myös käsitys tutkimuksen ilmiöstä, sillä olen itse opiskellut KiMo-opinnot.

5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimusaineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoituja haastatteluja. Haastattelu on tutkijan aloitteesta muodostunut tilanne, jossa tutkija ohjaa haastattelun suuntaa tiettyihin puheenaiheisiin (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Teemahaastattelun etuna on sen joustavuus ja mahdollisuus tarkentaville, syventäville kysymyksille (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja tila spontaanille sekä vapaammalle kerronnalle (Patton, 2002). Teemahaastattelu valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi sen luonteen ja joustavuuden takia. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jotta jokaisen yksilöllinen näkökulma tulisi esille.

Aineisto on kerätty Zoom-videoyhteydellä maaliskuussa vuonna 2023. Jokaiselle tutkittavalle lähetettiin etukäteen tiedot tutkimuksesta sekä tietosuojailmoitus. Ennen jokaista haastattelua käytiin läpi mahdolliset kysymykset tietosuojaan tai yleisesti tutkimukseen osallistumisesta koskien. Lisäksi tutkittavilta

kysyttiin suullinen lupa haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin riippuen tutkittavien vastauksista. Tutkittavat eivät saaneet haastattelukysymyksiä etukäteen, sillä se olisi voinut vaikuttaa heidän vastauksiensa aitouteen. Jokaiselle tutkittavalle esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä haastattelurungon mukaan. Kuitenkin osaa kysymyksistä ei kysytty kaikilta tutkittavilta, jos vastaus kysymykseen oli jo tullut selkeästi esille edellisessä vastauksessa. Haastattelussa pyrittiin varmistamaan, että haastateltavat ymmärsivät kysymykset niin kuin ne oli tarkoitettu. Apuna käytettiin lisäksi tarkentavia kysymyksiä tai kysymys toistettiin tarvittaessa uudestaan.

Kaikki haastattelut äänitettiin, ja se mahdollisti haastatteluihin palaamisen myöhemmin. Äänitteiden avulla saadaan taltioitua monipuolisempaa ja oikeampaa tietoa aiheesta, kuin esimerkiksi kirjaamalla vastaukset ylös (Patton, 2002). Lisäksi äänittämisellä pystytään varmistamaan se, että epäolennainen tieto tunnistetaan ja karsitaan pois, mutta myös se, että olennainen ja tärkeä tieto tallentuu nauhurille (Patton 2002).

Litterointi on hyvä tapa tutustua omaan aineistoon sekä myös samalla saada etäisyyttä haastattelutilanteeseen (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Haastatteluiden jälkeen haastattelut litteroitiin sanasta sanaan. Litteroinnin tarkkuustasoon vaikuttaa keskeisesti tutkimuskysymys sekä se, mitä halutaan tutkia (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Tämän tutkimuksen kannalta esimerkiksi äänenpainoilla tai huokauksilla ei ollut merkitystä. Litteroinnissa keskityttiin enemmän haastatteluiden sisältöön ja esimerkiksi äänenpainoja tai puheen taukoja ei merkitty litteraatteihin. Liiterointivaiheessa tutkittavien tunnistetiedot pseudonymisoitiin, jolloin henkilöä ei voida tunnistaa ilman erillään säilytettävää lisä tietoa. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 94 sivua (fontti: Times New Roman, 12, 1,5).

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä analyysia. Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on luoda teoreettinen tiivis kokonaisuus

tutkimusaineistosta nousevien analyysiyksikköjen avulla tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena oli päästä sisälle opiskelijoiden ajatuksiin sekä huomioida ilmiön tuottamat erilaiset näkemykset. Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää ja tiedostaa tutkijan asema sekä mahdolliset ennako-odotukset ja mielipiteet ilmiöön liittyen.

Analyysi aloitettiin litteroimalla äänitetty aineisto sanalliseen muotoon. Pattonin (2002) mukaan aineiston lukeminen moneen kertaan voi olla hyödyllistä. Litteroitu aineisto luettiin huolellisesti moneen kertaan ja siihen tutustuttiin syvällisesti. Aineistosta tehdyt havainnot merkittiin aineistoon alleviivauksin. Pattonin (2002) mukaan värikoodien käyttö voi helpottaa ilmausten liittämistä tiettyihin teemoihin. Alleviivauksia alettiin värikoodaamaan tutkimustehtävän mukaan, niin että ne vastasivat siihen mistä tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän jälkeen alleviivaukset siirrettiin toiseen tiedostoon taulukkoon, jossa ilmauksia lähdettiin pelkistämään Taulukon 1 mukaisesti. Tässä tutkimuksessa pelkistetyt ilmaukset olivat analyysiyksiköiltään pidempiä, jotta ne eivät menettäisi asiayhteyttä. Osa alleviivatuista ilmauksista sisälsi myös useamman pelkistetyn ilmauksen.

Taulukko 1

Pelkistettyjen ilmausten muodostuminen

Aineistoesimerkki	<i>Pelkistetty ilmaus</i>
"no esimerkiksi vaikka sellaisia tilanteessa että kotona puhuu jotain tiettyä kieltä ja sitten kodin ulkopuolella käyttää jotain toista kieltä" (H2)	Kotona ja kodin ulkopuolella eri kielet
"onhan siitä hurjasti hyötyä kuitenkin globalisointumisen on ihan nykypäivää ja esimerkiksi maahanmuutto lisääntyy ihan koko ajan niin siis onhan se niinku todella todella tärkeätä että että pysyy just ilmaisemaan itsensä monilla eri kielillä se on siis todella todella tärkeätä" (H2)	Kyky ilmaista itseä monilla kielillä
"se että sitten koska on montaa eri kieltä niin sitten tulee se tai niinku syntyy sellaisia erilaisia asemia niille kielille että joku jotain kieltä voidaan pitää hienoimpana ja tärkeämpänä kuin jotain toista" (H3K)	Kielten erilaiset valta-asemat

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen ilmauksista alettiin muodostamaan erilaisia luokkia. Tämä on tutkimuksen analyysin kriittisin vaihe, sillä tässä kohtaa tutkijan tulkinta määrää millaisia kategorioita muodostuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysia jatkettiin jäsentämällä alaluokkia ja alaluokista yläluokkia ja niistä edelleen pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen ilmauksia alettiin jäsentämään yläluokkiin. Pelkistettyjä ilmauksia alettiin kokoamaan tutkimustehtävän ja värikoodauksen mukaan yhteen sekä etsimään niistä nousevia eroja ja yhtäläisyyksiä. Yhtenevistä pelkistetyistä ilmauksista alettiin muodostamaan alaluokkia ja niistä edelleen yläluokkia. Kaikkien luokkien jäsentelyssä käytettiin apuna muun muassa taulukoita, muistilappuja sekä ajatuskarttoja kokonaisuuksien hahmottamiseksi.

Analyysivaiheessa alaluokkia muodostui 41 ja yläluokkia 12. Lopuksi yläluokista muodostettiin kaksi pääluokkaa, jotka nimettiin tutkimustehtävän mu-

kaan: *Monikielisyys käsitteenä ja mielikuvat monikielisydestä*. Esimerkki pääluokkien muodostumisesta ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan on kuvattuna taulukossa 2.

Taulukko 2

Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokkien muodostumisesta.

Yläluokka	Pääluokka
Kielen luonne	
Käytettyjen kielten määrä	
Kielenkäyttö	Monikielisyys käsitteenä
Kielitaito	
Kokemus omasta monikielisydestä	
Hyödyt	
Haitat	
Tunteet	
Oppiminen	Mielikuvat monikielisydestä
Monikielisyys työelämässä	
Identiteetti	
Kulttuuri	

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa, jos tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Eettisyys on tärkeä tutkimuksen osa-alue, sillä se vaikuttaa myös tutkimuksen laatuun (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, rehellinen, huolellinen ja tarkka tutkimuksen toteutus ja tietoaineistojen oikeanmukainen säilytys (TENK, 2023).

Jo haastatteluita suunnitellessa on hyvä pohtia tiettyjen tunnistetietojen tarpeellisuutta tutkimuksen tarpeisiin nähden (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tässä

tutkimuksessa esimerkiksi sukunimellä, sukupuolella tai iällä ei ollut merkitystä, ja siksi tunnistetietoja kerättiin mahdollisimman vähän. Epäsuoraksi tunnistetiedoksi voidaan lukea esimerkiksi haastateltavan koulutustausta (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tässä tutkimuksessa erityisesti koulutustaustalla oli tutkimuksen toteuttamisen kannalta suuri merkitys. Haastatteluissa saattoi myös tulla ilmi sellaisia henkilötietoja kuten asuinpaikka, joita ei ollut tarkoitus kerätä. Nämä henkilötiedot jätettiin pois analyysivaiheessa pois, jotta tutkittavien anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin. KiMo-opiskelijoita tutkiessa on kyse pienestä tutkimusjoukosta, joten heidän yksityisyydensuojaan tulee kiinnittää erityisesti huomiota, jotta heitä ei tunnistettaisi tutkimuksesta.

Jokaiselle tutkittavalle lähetettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus ennen haastatteluun osallistumista, jossa kävi ilmi, miten heidän tietojansa käsitellään, miten kauan aineistoa säilytetään ja kenellä on pääsy aineistoon. Tutkittaville kerrottiin myös heidän vapaaehtoisuudesta osallistua tutkimukseen sekä heidän mahdollisuudesta jättäytyä pois milloin vain. Rannan & Kuula-Luumin (2012) mukaan itsemääräämisoikeuteen liittyvä vapaaehtoisuuden periaate voidaan liittää myös siihen, että tutkittava voi halutessaan jättää vastaamatta joihinkin haastattelukysymyksiin. Tässä tutkimuksessa kukaan tutkittavista ei kuitenkaan keskeyttänyt tutkimukseen osallistumista tai kieltäytynyt vastaamasta haastattelukysymyksiin.

Aineistoa säilytettiin myös hyvien eettisten periaatteiden mukaan. Aineistoa säilytettiin salasanalla suojattuna tietokoneella, ja kukaan muu ei päässyt siihen käsiksi. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhottiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

6 TULOKSET

Tulokset esitellään kahdessa eri alaluvussa tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ymmärrystä monikielisyydestä käsitteenä. Toinen tutkimuskysymys taas käsitteli varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ajatuksia yleisesti monikielisyteen liittyen. Tuloksista kävi ilmi, että monikielisyys nähtiin moniulotteisena käsitteenä sekä ilmiönä, ja siitä löydettiin monia eri näkökulmia. Monikielisyydestä puhuttaessa nousi esille positiivisuus ja kunnioitus eri kieliä kohtaan. Kuitenkin osassa vastauksissa nousi myös jonkin verran huolta yhdenvertaisuudesta sekä kielten eri asemista.

6.1 Monikielisyys käsitteenä

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ymmärtävät monikielisuuden käsitteenä. Vastauksista muodostui aineistopohjaisen analyysin perusteella viisi erilaista yläluokkaa, jotka kuvasivat opiskelijoiden käsityksiä. Näitä luokkia olivat: *Kielen luonne, käytettyjen kielten määrä, kielenkäyttö, kielitaito ja kokemus omasta monikielisyydestä.*

Taulukko 2. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsitykset monikielisyydestä käsitteenä

Monikielisyys käsitteenä

Kielen luonne	Kielen moniäänisyys Kieli kommunikoinnin välineenä Kielen sosiaalinen luonne Kirjaimet Sanastot
Käytettyjen kielten määrä	Kaksi kieltä Kolme kieltä Yksi kieli

Monikielisyys käsitteenä

	Ei osaa sanoa
Kielen käyttö	Eri kielet eri paikoissa Kielen käytön määrä Kielen valinta kielenkäyttökontekstin mukaan Kielen valinta kielitaidon mukaan Kielten käyttö lomittain
Kielitaito	Sosiaalinen konteksti Ymmärretyksi tuleminen Molemminpuolinen vuorovaikutus Rohkeus käyttää kieltä Useiden kielten osaaminen
Kokemus omasta monikielisyysydestä	Kokee olevansa monikielinen Ei koe olevansa monikielinen

Kielen luonne

Ensimmäinen luokka *kielen luonne* kuvaa sitä, millaisena opiskelijat ymmärtävät kielen itsessään, sillä se vaikuttaa heidän käsityksiinsä monikielisyysydestä. Kieli nähtiin kommunikoinnin välineenä, ei ainoastaan kielioppijärjestelmänä ”-- se kieli ei tavallaan ole pelkästään sanoja tai lauseita vaan se on ihan ylipäätään sellaista kommunikointia (H2)” ”(Monikielisyys) -- se on niinku eri kielillä ja eri tavoilla kommunikointia ja viestintää (H3K). Osa opiskelijoista ei nähnyt monikielisyttä ainoastaan vain useiden kielten osaamisena, vaan he toivat esille sitä, kuinka kieli itsessään on jo moniulotteisempaa.

Osa opiskelijoista ei nähnyt monikielisyttä ainoastaan vain useiden kielten osaamisena, vaan he toivat esille sitä, kuinka monikielisyys on osa kielen luonnetta. Itsessään jo siis monikielisyys nähtiin monipuolisena tapana kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa. Yksi opiskelija toi haastattelussa esille näkemystään siitä, kuinka kokee monikielisyysyden muun muassa non-verbaalisena viestintänä, eleinä, ilmeinä ja kehon liikkeinä. Opiskelijoiden vastauksissa korostuu kielen sosiaalinen luonne ja kieli sosiaalisena konstruktiona. ”-- tulee myös

mieleen semmoinen niin kun monikielisyys siinä mielessä että sä voit viestiä verbaalisesti tai ei verbaalisesti eli sitten kaikki eleet ilmeet tunteet jne liikkeet” (H3K)

Opiskelijat tekivät huomiota myös siitä, miten kieli ja kielijärjestelmä voi olla erilainen eri kielissä. ”kaikissa kielissä kuitenkin niinku kirjaimetkaan ei ole samanlaisia kuin meillä täällä suomessa (H1)”. Opiskelija tuo esimerkissä esille eroa suomen kielen ja arabian kielen välillä. Lisäksi yksi opiskelija toi ilmi myös sen kuinka eri kielissä on eri tavoin synonyymeja ja vastaavia sanoja. ”eri kielissä on eri sanoja vaikka eri tavalla vaikka synonyymejä sun muuta” (H3). Eri kielen eri piirteet nähtiin osana monikielisyyttä.

Käytettyjen kielten määrä

Haastatteluissa seitsemän opiskelijaa vastasi, että ollakseen monikielinen olisi puhuttava ainakin kahta eri kieltä. Osassa vastauksia korostui äidinkielen ja siihen lisäksi vieraan kielen osaaminen, osassa taas ylipäättänsä kielten osaaminen. ”kai se voisi olla ihan niin kun kaksikin kieltä silleen tää äidinkieli ja joku vieraskieli” (H1). Yhdessä vastauksessa taas korostui se, että kieli voisi myös koulussa tai olla oman kiinnostuksen kohteen kautta opittu. ”no mun mielestä monikielinen ihminen osaa vähintään jotain toista kieltä kun äidinkieltään oli se sitten mikä tahansa koulussa opetettu kieli tai sitten omalla vapaa ajalla joku mistä on kiinnostunut muuten vaan ja se sit opettelu” (H6K)

Moni opiskelija ilmaisi vastauksissaan epätarkkuutta ja epäröintiä käytettävien kielten suhteen ” no ehkä ehkä useampaa kuin yhtä tai ainakin kahta” (H7). Monikielisyyden määritelmä oli osalle haastateltavista haastavaa tuoda esille. ”no koska öö jos vaikka puhuu vaan yhtä kieltä nii sit olisi yksi kielen mutta toisaalta sitten kun on niin joo no joo monikielinen niin kahta kieltä puhuu tai enemmän” (H5K)

Yksi opiskelija vastasi ensin monikielisen puhuvan kahta kieltä ja sen jälkeen muuttikin vastaustaan kolmeen kieleen ”joo kahta kieltä nyt ainakin -- tai no nyt ku mä rupesin miettii nii onkse sittenkin et kolmea tai useampaa joo kyllä”

(H4). Yksi opiskelija taas toi vastauksessaan esille näkökulman, ettei tarvitsisi puhua montaa kieltä ollakseen monikielinen.”no mun mielest 2 tai useampaa että no kai joidenkin määritelmien mukaan se voidaan nähdä vielä että ei tarvitse puhua montaa kieltä ollakseen monikielinen mutta mun mielestä se on kuitenkin ehkä kahta kahta kieltä” (H8K)

Kielenkäyttö

Yläluokka *kielenkäyttö* kuvaa sitä, millaisena opiskelijat näkevät monikielisen yksilön kielenkäytön sekä kielenkäyttökontekstit. Opiskelijat toivat haastatteluissa esille sitä, miten monipuolisesti monikielinen kielenkäyttäjä voi kieltä käyttää. Opiskelijat näkevät, että eri kielet voivat olla mukana arjessa, mutta niitä ei tarvitse kuitenkaan käyttää aktiivisesti joka päivä. Kielet voivat vaikuttaa taustalla ja olla sitä kautta mukana monikielisen yksilön elämässä.

” -- sitten niinku voi olla sitten että arjessaan käyttää hyvin monenlaisia kieliä tai jotain muuta kieltä tai ehkä tarvitse olla mitenkään niinku sitä että sä nyt joka päivä sitten käytät mutta osaat jonkun verran useampaa kuin yhtä kieltä” (H1)

”-- varmasti ihan riippuu ihmisestä ja silleen en mä ajattele että se on välttämättä että sen tarvitsee olla mitenkään hirveän aktiivista se kielenkäyttö tai sit että niin kuin että etenkin joo että niinku että että siis varmasti sitä omaa kieltä se käyttää niissä arjen tilanteessa mutta siellä taustalla voin tietysti vaikuttaa niiku toiset kielet” (H4)

Opiskelijat toivat myös haastatteluissa esille sitä, missä monikielinen yksilö käyttää mitäkin kieltä. Useat opiskelijat näkivät monikielisen yksilön käyttävän eri kieltä kotona ja toista kodin ulkopuolella. ”kotona puhuu jotain tiettyä kieltä ja sitten kodin ulkopuolella käyttää jotain toista kieltä” (H2) Eri kielten käyttö nähtiin myös kontekstisidonnaisena kouluun, harrastuksiin, maassa käytettävään kieleen, työpaikkaan, perheeseen ja ystäväpiiriin. Lisäksi sosiaalinen media nähtiin myös yhtenä kielenkäyttökontekstina.

”no ehkä tälleen monikieliselä on silleen kotona yksi kieli tai tai riippuen siitä mitä siellä kotona puhutaan ja sitten vaikka koulussa tai töissä työelämässä tai muuten sitten sen kodin ulkopuolella ehkä sitten saattaa käyttää sitä maan kieltä siellä tai sit eri ystäväpiireissä tai harrastuksissa voi olla eri kieliä” (H5K)

”se varmaan no vähän riippuu siitä että millaisissa ympäristöissä liikkuu niinku arjessa mut varmaan niinku käyttää aina sitä kieltä jolla tulee sillä hetkellä niinku ymmärretyksi sitten voisin kuvitella että varmaan esimerkiks kotona mielellään sit käyttää sitä niinku kotikieltä jos se on vaikka eri kun se jos asut vaikka suomessa ja se ei ole sun äidinkieli ja sit kotona puhutte jotain muuta kieltä niin ehkä voisin kuvitella että sit se olisi kotona niinku kiva saada vähän hengähtää ja puhua sitä niinku itselle tutuinta kieltä” (H7)

”ne kielet on vahvasti mukana siellä arjessa että toisessa konteksteissa tulee käytettyä vaikka vaan sitä omaa äidinkieltä esim kotona ja sitten jos menee vaikka kouluun tai töihin niin sitten siellä käytetään no vaikka esimerkiksi nyt sitä suomea ja sitten jossain sukulaisten kanssa voi olla vielä vaikka yksi uusi kieli tai jos menee ulkomaille niin sitten siellä on se maan kieli että varmaan se on tosi monipuolisesti ne ne kielet näkyy siellä sen arjessa” (H8K)

”mutta sitten nyt paljolti ehkä tällaisen sosiaalisen median kuluttaminen esimerkiksi monilla kielillä ja tai niinku erikielisen mikä se on kontentin katsominen ja niinku sisällön tavallaan mikä se on no omaksumista” (H6K)

Opiskelijat toivat myös esille sitä, miten monikielinen yksilö valitsee tiettyjen kielten käyttöä. Tietyn kielen valintaa perusteltiin muun muassa sen osaamisella ja parhaiten toimeen tulemisella. Yksilö siis valitsisi kielen hänen oman kielitaitonsa perusteella. ”se riippuu varmasti tietysti tosi paljon niistä niin kun hänen niinku kielitaidoista yhtä kieltä kohtaan” (H1) Esille tuotiin myös monikielisen kielenkäyttäjän kielen valinnasta ymmärretyksi tulemisen näkökulmasta. Yksilö valitsisi käyttämänsä kielen sen mukaan, millä hän tulisi parhaiten ymmärretyksi. ”(Monikielinen yksilö) hän varmaan silleen ehkä joutuu käyttää itselleen heikompia kieliä siellä arjessa jossa valtakieli ei ole hänen äidinkieli ” (H1)

”todennäköisesti sä haluat käyttää sitä kieltä jolla sä tulet parhaiten toimeen ja ymmärretyks että ehkä se on sitten semmoista tasapainottelua tulee käytettyä vähän niinku useampaa kieltä ristiin aina vähän tilanteen mukaan” (H7)

Lisäksi opiskelijat toivat esille ajatuksen kielten käyttämisestä lomittain ja jopa sen vaihtamisesta toiseen samassa kielenkäyttökontekstissa. Kieliä voidaan yhdistellä sekaisin eri kielten kanssa oman kielivarannon mukaan esimerkiksi suomea ja englantia ”finglishin” muodossa.

”no monikielinen ihminen käyttää kieliä arjessa silleen tosi vaihtelevasti erilaisissa niissä tilanteissa se osaa vaihtaa kielestä toiseen tai sitten se käyttää niitä kieliä jopa limittäin esimerkiksi vaikka joku finglish” (H8K)

”ja ehkä se semmoinen niinku kielten limittäin lomittain käyttö varsinkin kellä on useamman kielen taustaa ja on jo saanut käyttää montaa kieltä samanaikaisesti niin semmoinen kielten välinen vaihtelu” (H6K)

Kaksi opiskelijaa toi esille myös kielitaidon ja kielenkäytön kontekstin riippuvaisuutta. ”se riippuu varmasti -- että mikä on niinku se valtakieli siellä missä hän toimii” (H1). Toinen opiskelija tuo esille sitä, kuinka valtakieli vaikuttaa siihen, miten ja millaisia kieliä kielenkäyttäjät valitsee. Kielenkäytön konteksti vaikuttaa siis millaisia kielivalintoja monikielinen yksilö tekee. Toinen taas tuo esille sitä, kuinka kielenkäyttöä varten tulisi olla jo olemassa konteksti, johon monikielinen yksilö tuo oman kielivarantonsa. ”se riippuu varmasti tietysti tosi paljon niistä niin kun hänen niinku kielitaidoista yhtä kieltä kohtaan ja se että mikä on niinku se valtakieli siellä missä hän on ” (H1)

” silleen arkielämän puolesta niin ehkä sillee kielen näkökulmasta se vaatii sen että sit sitä kieltä tavallaan pitää olla siellä jo valmiiksi siellä missä sitten ikinä onkaan mikä se konteksti ikinä onkaan tai se tarkoitus mutta sitten taas silleen jos miettii muulla tavalla monikielisyyttä niin mun mielestä se tulee niinku jatkuvasti esiin” (H3K)

Kielitaito

Yläluokka *kielitaito* kuvaa sitä, millaisina opiskelijat näkevät monikielisen yksilön kielenkäyttöresurssit ja kielitaidon tason. Opiskelijoilta kysyttiin haastattelussa pitivätkö he tärkeämpänä kielen osaamista erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa vai kielen täydellistä rakenteen hallintaa. Kaikki opiskelijat vastasivat kielen osaamisen erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Lisäksi ymmärretyksi tuleminen ja keskusteluun osallistuminen oman taitotason mukaan nähtiin tärkeänä osana kielitaitoa. Yksi opiskelija toi myös esille rohkeuden käyttää kieltä oman taitotason mukaan.

”mä en niinku pidä sitä että jos sä osaat jotain kieltä kieliopillisesti täydellisesti että se on ainoa oikea tapa olla hyvä tai niinku omata hyvä kielitaito vaan mun mielestä se että sä olet ymmärrettävä ja pystyt käymään niinku sellaisia jonkun sorttisia keskusteluja sillä” (H6K)

”itse olen ainakin huomannut sen että vaikka tavallaan osaa englantiakin tosi hyvin niin jos tulee tilanne missä sanat menee ihan solmuun niin mä koen et siinä on kuitenkin ehdottomasti tärkeämpää että mä saan tavallaan mun asian sanottuun kun se että mä takerruin joihinkin kielioppiasioihin” (H1)

”että niinku ei välittäis nii paljoa vaikka siitä että meneekö kaikki sanamuodot ja sellaiset niinku ihan prikulleen oikein vaan en et uskaltaisi just käyttää sitä ja sitten no tulee ymmärretyksi kuitenkin vaikka kaikki ei olisi kieliopillisesti ihan niinku niin super oikein niin ehkä se semmoinen rohkeus että jotenkin” (H7)

Opiskelijat toivat esille sitä, että ainoastaan kielen ymmärtäminen ei ollut hyvää kielitaitoa. Kielenkäyttäjän tulisi myös pystyä osallistumaan molemminpuoliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi haastatteluissa tuotiin esille ajatusta, että kieltä ei tulisi osata äidinkielen tasolla, vaan tärkeintä olisi tulla ymmärretyksi ja osallistua vuorovaikutteiseen keskusteluun.

”että ei niinku ehkä riitä se että sä vaan ymmärrät niinkun hyvää kielitaitoon että silleen mun mielest siihen kuuluu että sä ymmärrät ja pystyt itse silleen myöskin vuorovaikuttaa silleen sanallisesti siihen että toinen voisitte ymmärtää sua mutta en mä nyt sanois et se kuitenkaan vaatisi mitään niinku sellaista äidinkielen tasoista mutta silleen että semmoiset niinku sä saat ilmaistua itseäsi ja ymmärrät mitä toinen haluaa sanoa” (H1)

”mielestä hyvä kielitaito tarkoittaa sitä että tulet ymmärretyksi sillä kielellä ja että pystyt kommunikoimaan takasin sillä ja ottaa sitten vaikka siihen sivuun vielä jotain käsien liikkeitä tai jotain muita eleitä ja niin että siis tulet ymmärretyksi sillä kielellä niin mun mielestä se on jo hyvää kielitaitoa” (H8K)

Yksi opiskelija toi esille hyvän kielitaidon yhteydessä huomion siitä, että hyvään kielitaitoon kuuluisi myös useamman kielen osaaminen. Hänen mielestään kahden kielen osaaminen erinomaisesti on parempaa kielitaitoa kuin osaisi 4 kieltä pirstaleisesti. Toinen opiskelija taas toi monikielisyyttä määriteltäessä esille hänen ajatuksensa siitä, että kielitaito tulisi olla monikielisellä kielenkäyttäjällä kaikissa kielissä natiivin tasolla. Monen kielen korkea osaamistaso yhdistettiin kuitenkin siis hyvään kielitaitoon.

”mut et ehkä mä ajattelen että hyvään kielitaitoon kuuluu että osaa ainakin 2 eri kieltä totta kai siitä on niinku hyötyä mitä enemmän kieliä osaa ja mitä enemmän niitä osaa käyttää mutta sitten jos pitäisi valita että sä osaisit vaikka 4 eri kieltä silleen vähän versus 2 kieltä tosi hyvin niin mieluummin sitten se 2 kieltä tosi hyvin olisi mun mielestä enemmän hyvää kielitaitoa kuvaava” (H3K)

”kun ei puhu niinku kaikki itse silleen natiivitasolla kun sitä yhtä kieltä niin sitten se on ehkä kuitenkin vähän eri asia et ehkä niin ehkä mä määrittelin sen että että jotenkin puhuisi ehkä niin kun useampaa kieltä silleen äidinkielenä tai silleen natiivikielenä” (H7)

Kokemus omasta monikielisyydestä

Opiskelijat toivat haastatteluissa esille, minkälainen monikielinen ihminen on ja millaisia piirteitä monikielisyyteen liittyy. Opiskelijoilta kysyttiin suora kysymys; pitävätkö he itseään monikielisinä. Viisi opiskelijaa kertoi pitävänsä itseään monikielisinä. Perusteluina oli esimerkiksi enemmän kuin kahden kielen puhuminen, useamman kuin yhden kielen käyttäminen arjessa, oma kaksikielinen tausta ja eri kielellä sosiaalisen median selaaminen. ”no sanoisin että joo on aika paljon aika paljon niinku englantia arjessakin silleen käytän kun juttelen ystävien ja meidän perheen kanssa” (H5K)

”no joo kai mäki oon sit monikielinen koska sillee itse pitäisin sillee monikielisenä esimerkiksi lasta joka puhuu äidinkielenään jotain muuta ja sitten hän osaa vaikka nyt enkkua ja vähän suomea niin kyllä pidän sitä monikielisenä joten kai mä sitten itsekin olisin monikielinen” (H1)

”-- mutta toisaalta sitten somen kautta on päivittäin yhteyksissä esimerkiksi englannin kielen tai että tulee tosi paljon selattua somea missä tulee koko ajan englanninkielistä sisältöä” (H8K)

Kaksi opiskelijaa ei pitänyt itseään monikielisenä, vaikka kertoivatkin haastattelun alussa heidän monipuolisista kielitaustoistaan. Toisella opiskelijalla tähän oli syynä oman kielitaidon ajattelu liian tavallisena massaan hukkuvana ja vieraiden kielen osaamisen muutaman fraasin tarkkuudella.

”jotenkin mä koen että se on niin jotenkin semmoisen perus et osaa enkkua ja suomea että enkä mä osaa sitä ruotsia ja esimerkiksi saksaa ku muutaman pienen fraasin nykyään tai nii et mä en koe et kuulun siihen” (H4)

Toinen opiskelijoista ajatteli, ettei voi pitää itseään monikielisenä, sillä käyttää suomen kieltä vahvemmin arjessaan kuin muita kieliä. Hän näkee kielenkäytön arjessa yhtenä monikielisyyden mittarina. Lisäksi hän ajatteli omien suomalaisten juurien olevan merkityksellisiä monikielisyyttä määriteltessä.

”mä kuitenkin koen sen silleen et ku kuitenkin käyttää sitä suomea varmaan 80 prosenttia ajasta ja ei sitä englantia tai ruotsia niin paljon pääse kuitenkaan käyttämään ja töitä tehdään kuitenkin suomessa opiskelee suomeksi niin kyllä mä koen että mä puhun tai olen kuitenkin yksikielinen ja puhun suomea -- ja sitten kuitenkin kun on omat juuret niin on suomalaisia tai silleen että vanhemmat on suomalaiset ja suku on pääpiirteittäin suomalaista niin joo ihan silleen” (H2)

Yksi opiskelija jäi pohtimaan sitä, onko hän monikielinen ja miten ”oikea” monikielisyys määriteltäisiin. Hän jäi myös pohtimaan sitä, voiko olla monikielinen, jos omaa vain yhden äidinkielen. Opiskelija ei saanut vastattua kysymykseen tarkemmin.

”no kun silleen ensin en mutta sitten mä en tiedä että määrittelenko mä sitä itse miten oikeesti pitäis tai onko se jotenkin semmoinen niinku että siis koska kyllähän mä puhun montaa kieltä mut sitten mulla on kuitenkin niinku vaikka vain yksi äidinkieli niin en tiedä ehkä siis ensiajatuksena en määrittelisi mut mä en toki just tiedä että onks sillä joku semmoinen tarkempi määritelmä ja miten se menee” (H7)

6.2 Mielikuvat monikielisydestä

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin sitä, minkälaisia mielikuvia varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla heräsi monikielisyyteen liittyen. Vastauksista muodostui aineistoon pohjautuvan analyysin perusteella seitsemän erilaista yläluokkaa: *Hyödyt, haitat, oppiminen, kulttuuri, identiteetti ja monikielisyys tulevaisuuden työelämässä.*

Taulukko 3. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden mielikuvat monikielisydestä

Mielikuvat monikielisydestä

Hyödyt	Gloaalissa maailmassa toimiminen Maailmankatsomuksen avartaminen Tietovarannon laajentuminen Elämän rikastuttaminen Kielitaito Mahdollisuudet vuorovaikutukseen
Haitat	Yhdenvertaisuuden toteutuminen Eri kielten asemat Sosiaalinen paine
Oppiminen	Oppimistulokset

Mielikuvat monikielisydestä

		Kielen omaksuminen
		Muut kielet oppimisen tukena
Monikielisyys työelämässä	tulevaisuuden	Omat tiedot ja taidot Työkalut Monikielisyys huomiointi
Identiteetti		Kieli osana identiteettiä Monikielinen identiteetti Yhteiskunnan vaikutus
Kulttuuri		Kulttuurin yhteys kieleen Kieli osana kulttuuria

Hyödyt

Opiskelijat toivat haastatteluissa useita erilaisia monikielisyys hyötyjä. Yksilön monikielinen tausta ja itsessään kielten osaamisen nähtiin hyvänä asiana ja elämään positiivisella tavalla vaikuttavana asiana. Haastatteluissa opiskelijat toivat ajatusta siitä, kuinka monikielisyys helpottaa globaalissa maailmassa toimimista. Monikielisyys nähtiin olevan etu esimerkiksi matkustelun ja työelämän kannalta.

”no silleen totta kai ku maailma tai kun tää maailma koko ajan niinku tulee helpommin saavutettavaks ja sitten on helppo päästä vaikka muihin maihin ja olla niinku yhteydessä kaikkialle niin se (H1)

”täs tulee tietenkin mieleen työelämä kun sitä on itselle toivotettu niin paljon että se on työelämässä niin tärkeää jos osaat paljon kieliä” (H5K)

”mun mielestä se myös avaa niinku monikielisyys paljon silleen sekä niinku opiskelussa että sitten työelämässä” (H6K)

Monikielisyys nähtiin myös positiivisena etuna vuorovaikutuksessa. Monikielinen yksilö nähdään monipuolisempina vuorovaikuttajana ja viestijänä. Opiskelijat näkevät, että monikielillä yksilöllä on enemmän mahdollisuuksia osallistua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin eri ihmisten kanssa kielivarantonsa takia. Sitä kautta monikielillä yksilöllä on monipuolisemmat lähtökohdat lähteä tutustumaan maailmaan. Yksi opiskelija näki monikielisyys hyödyttävän myös omien unelmien tavoittelua monikielisyys tuoman moninaisuuden kautta.

”tavallaan yksilön näkökulmasta sekin että se että sä saat vaikka käyttää enemmän kuin yhtä kieltä niin se tekee myös susta taitavamman viestijän (H3K)

”se avaa kyllä niinku muutenkin niin paljon erilaisia ehkä maailmoja jos on monikielinen sä pystyt kommunikoimaan ja niin edelleen ihmisten kanssa jos osaa ees yhtä kieltä kun vaikka omaa äidinkieltä (H5K)

”sulla on niinku oikeasti kielitaito vuorovaikuttaa muiden ihmisten kanssa niin kyllähän se niin kun helpottaa sua itseäsi ja sitten pystyt tutustumaan maailmaan ja ymmärtämään maailmaa enemmän” (H1)

”no onhan siitä hurjasti hyötyä kuitenkin globalisoituminen on ihan nykypäivää ja esimerkiksi maahanmuutto lisääntyy ihan koko ajan niin siis onhan se niinku todella todella tärkeää että että pystyy just ilmaisemaan itsensä monilla eri kielillä se on siis todella todella tärkeää” (H2)

”niinku yksilölle taas joka on se monikielinen henkilö niin silleen onhan se rikkaus sille että hän pystyy niinku oikeasti monella kielellä vaikuttaa elämään ja silleen niinku on varmasti myös helpompi lähteä niinku vaikka nyt tavoittelemaan unelmia (H1) ”se myös rikastuttaa ehkä ympärillään olevien ihmisten elämää kans ketkä ei vaikka osaisikaan sitä kieltä” (H5K)

Monikielisyys nähtiin myös maailmankatsomuksen avartamisen ja elämän rikastuttamisen mahdollistajana. Maailmankatsomuksen nähtiin laajentuvan monikielisyyden ja sitä kautta eri kulttuurien ja kielten myötä. Opiskelijat toivat haastatteluissa esille sitä, kuinka monikielisyys rikastuttaa yksilöä itseään, mutta myös ympärillä olevia ihmisiä. Lisäksi yksi opiskelija toi monikielisyyden lisäävän yksilön ymmärrystä muita ihmisiä kohtaan. Monikielisellä yksilöllä nähtiin olevan enemmän kokemusta useammasta kulttuurista ja kielestä sekä olevan laajempi näkemys maailmasta.

”se avartaa tosi paljonkin maailman katsomusta ja silleen ymmärrystä muitakin kohtaan parhaimmillaan -- jotenkin että niin ehkä semmoinen maailman avartaminen ja tietysti ihan vaan uuden oppiminen” (H4)

”se on ihminen jolla on enemmän kokemusta tavallaan ehkä useammasta kulttuurista ja kielistä ja on ehkä monipuolisempi näkemys ja katsomus niinku tästä maailmasta (H2)

”mun mielestä se jotenkin avataan siis maailmankatsomusta ja sitten se myös rikastuttaa kun niiden kielten kautta just kulttuuria oppii minun mielestä se on siis vaan rikastuttavaa kun sä opit niistä muista kulttuureista ja näet että millaisia asioita tän kielen kanssa tehdään ja mitä siihen liittyy versus sitten niinku että mitä se sun oma äidinkieli on ja millaista se sun niinku elämä on sen oman äidinkielen kanssa ja sen kulttuurin kanssa nii ehkä silleen (H6K)

Haasteet

Opiskelijat tunnustivat sen, että monikielisyys voi myös tuottaa haasteita yksilön elämään. Kaikissa haastatteluissa tuli esille opiskelijoiden ymmärrys siitä, ettei kaikilla kielillä ole sama asema. Osa kielistä nähdään siis arvokkaampana kuin toiset ja niiden kielitaitoa arvostetaan enemmän. Opiskelijat toivat esille esimerkiksi englannin kielen valta-asemaa maailmassa ja kuinka ihmiset olettavat kaikkien osaavan sitä.

”koska on montaa eri kieltä niin sitten tulee se tai niinku syntyy sellaisia erilaisia asemia niille kielille että jotain kieltä voidaan pitää hienoimpana ja tärkeämpänä kuin jotain toista ja sitten tavallaan tulee myös semmoinen yksi kieli mikä nyt on englanti että tavallaan kaikki olettaa että kaikki osaa sitä ja semmoinen niinku valtiakieli että sitten sitä niinku käytetään siihen kommunikointiin millä pyritään siihen että kaikki voisi sitten niinku ymmärtää sen saman viestin” (H3K)

”no onhan se silleen huono asia kun miettii sitten taas niitä lapsia kenen äidinkieli se on että he ei saa sitä tukea samalla tavalla mitä vaikka kaikki muut saa niin se ei ole sitten niinku yhdenvertasta” (H3K)

”totta kai englanti ja ruotsi on sellaiset kielet ehkä mitä useimmiten suomessa hallitaan paremmin niinku suomen lisäksi niin siellä pystytään niitä huomioimaan paremmin ja käyttämään paremmin koska niitä siis ymmärretään paremmin” (H4)

Opiskelijat toivat esille sitä, miten mahdolliset negatiiviset asenteet monikielisyyttä kohtaan voivat vaikuttaa monikieliseen yksilöön ja häneen suhtautumiseen. Kolme opiskelija toi esille sitä, kuinka tiettyissä kielissä voi olla tietynlainen stigma ja se voi myös leimata kieltä käyttävän yksilön. Tiettyyn kieleen liittyvät tietynlaiset mielikuvat ja ne muovaavat ihmisten ajatuksia kielenkäyttäjistä. Opiskelijat tuovat esille näkemystään siitä, kuinka germaanisien kielten kielitaitoa arvostetaan enemmän kuin esimerkiksi Itä-Euroopan tai Lähi-Idän kieliä. Kielitaitoa ei nähdä samanlaisena ja arvosteta samalla tavalla kaikkien kielten kohdalla.

”se on valitettavaa että niinkö jotenki ehkä yhteiskunnassa on tietynlainen stigma jossa kuullaan vaikka tiettyä kieltä puhuttavan sanoisin että esimerkiksi arabia ja sitten lähi idän eri kieliä joo jos kuullaan puhuttavan -- niitä ei ehkä niinku arvosteta niin paljon kuin sitten vaikka jos oot ranskalainen tai siis puhut vaikka äidinkielelläsi ranskaa ja osaat myös suomea et sitte se on tosi semmoinen haitaksi niille ihmisille jotka puhuu näitä stigmakieliä mikä ei tietenkään johdu heistä itsestään vaan yhteiskunnasta” (H5K)

”esimerkiksi jos osaat vaikka kolme itä-euroopan kieltä niin niitä ei välttämättä arvosteta samalla tavalla kun että osaisit vaikka ranskaa italiaa ja vaikka saksa että se tavallaan että sut niinku leimataan sen kielen takii -- niin esimerkiksi venäjän kielen osaamista voidaan väheksyä tosi paljon tai yleisestikin julkisilla paikoilla jos puhuu joku venäjää niin sitä voidaan katsoa tosi pahasti että ehkä sellainen niiden kielten tavallaan miten mä nyt selittäisin tän eli ne kielet ei vaan siis yhteiskunta on muovannut tiettyistä kielistä hyviä ja tiettyistä kielistä pahoja ja jos puhut sitä yksi tiettyä kieltä mikä on paha niin tavallaan sut voidaan myös leimata (H8K)

” ehkä enemmänkin siinä (monikielisyudessa) on paljon haasteita mikä saattaa sitten ja jotenkin ehkä niinku sitä kautta niin saattaa synnyttää ihmisille tietynlaisia mielikuvia ja vaikuttaa ihmisten asenteisiin (H2)

Kaksi opiskelija nosti ajatuksen kielitaidosta ja kielitaidottomuudesta esille. Opiskelijoiden mielestä yksilöitä ei tulisi pitää kielitaidottomina vain sen takia, etteivät osaa valtakieltä. Vaikka yksilö ei osaisi suomen kieltä, hän voi osata monia muita kieliä, ja sitä kautta hänellä voi olla suurikin kielellinen repertuaari. ”sä et voi puhua vaikka että lapsista että se on kielitaidoton koska se ei oo kielitaidoton jos se ei vaikka osaa suomea se niinku sen suomen kielen taito ei vaan ole niinku niin hyvä niin ois tärkeitä tajuata tuollaisia asioita (H1). ”se jotenkin et kaikkien kielitaitoo tulis arvostaa ja ymmärtää se että vaikka ei osaiskaan just suomee niin silti sillä tyypillä voi olla vaikka kymmenen muuta kieltä plakkarissa mitä se käyttää tosta noin vaan” (H8K)

Yhtenä haasteena kaksi opiskelija nosti esille osallistumisen vuorovaikutukseen. Osallistuminen vuorovaikutukseen voi olla haasteellista, jos kielitaito ei riittävä. Tämä voi myös osaltaan lisätä stressiä yksilölle kielen oppimisesta. Opiskelijat toivat kuitenkin esille sitä, että halu osallistua vuorovaikutukseen voisi myös lisätä yksilön motivaatiota kielen oppimisen suhteen.

”jos suomen kielen taso on heikkoa niin sitten joidenkin lasten voi olla vaikeampi ottaa vaikka niin puhun nyt taas varhaiskasvatuksesta niin ottaa sinne leikkiin mukaan jos on vaikeo olla vuorovaikutuksessa sen kielen kanssa -- kuvitellaan että on tilanteessa jossa sä et ymmärrä muita ja muut ei ymmärrä sua ja jos tää jatkuu ja jatkuu niin ei kyllä se varmasti niin kaivertaa vielä ja sitten tulee semmoinen epävarmuus mutta sitten tietysti varmasti niinku henkilöstä et se voi myös kääntyä silleen vahvuudeksi että haluaa oppia niinku vuorovaikuttamaan sitten muiden kanssa ja tehdä enemmän töitäkin” (H1)

” mietin myös sitä sellaista jotenkin sosiaalista painetta -- kun sitten sä tarvitset sitä päiväkodissa puhuttuu kieltä siihen että sä pystyt tulee toimeen niiden niinkun muiden lasten kanssa ja se voi myös motivoida hirveesti siihen kielten opiskeluun tai silleen niiku oppimiseen et niikun et sä pystyt niikun oikeesti ymmärtää niitä muita lapsia silleen jotenkin ees et ehkä tollanen tuli nyt vielä mieleen (H4)

Oppiminen

Opiskelijat toivat haastatteluissa esille monikielisyyteen ja oppimiseen liittyviä seikkoja. Monikielisyys nähtiin sekä oppimisen mahdollistajana että hidastajana.

Opiskelijat tunnustivat monikielisuuden positiivisen vaikutuksen kielen oppimiseen ja oppimiseen yleisesti, mutta eivät perustella miksi.

”mä sanoisin että positiivisesti vaikuttaa et emmä usko että siitä mitään niinku negatiivisia vaikutuksia on suomen kielen oppimiseen ois -- ehkä se no mä nyt yritän miettii silleen oman kielen oppimisen kannalta no jos vaikka tietää yks tai kahta eri kieltä kun alkaa oppimaan suomen kieltä se se on vaan en mä tiedä että tää on vaikea” (H5K)

”koska mä ajattelin itse asiassa enemmän niinku sellanen positiivinen vaikutus olis koska sä osaat sit helpommin oppii muit kieliä mut mä en itseasiassa oo ihan varma tosta mut mä ajattelisin et se on hyvä asia mut joo en oo ihan varma tosta” (H4)

Yksi opiskelija toi ajatuksiaan esille oppimisvaikeuksista ja monikielisuudesta. Hän koki, ettei monikielisyys tukisi kielellisiä oppimisvaikeuksia, vaan sekoittaisi oppijan päätä vielä enemmän. Hän ei käyttäisi useita eri kieliä lapsen kanssa, jolla olisi kielellisiä vaikeuksia.

”vaikka nyt et jos ajatellaan suomen kielenään tai siis suomea äidinkielenään puhuva nii siinäkin on jo sitte ongelmia tai toi oli vähä ikävästi sanottu mutta on kuitenkin niinku haasteita oppia suomen kieltä nii siinä vaiheessa en ehkä sekoittaisi sitä päätä niinku muilla kielillä” (H1)

Kaksi opiskelijaa kertoi haastatteluissa, kuinka heidän mielestään monikielisyys voisi olla hidasteena suomen kielen oppimiselle. Toinen opiskelija näki toisen kielen käytön suomen kielen rinnalla hidastavan suomen kielen oppimista, kun taas toinen opiskelija näki kahden kielen oppimisen samaan aikaan olevan yleisesti ottaen hidas prosessi.

”huomaa että että kun ne lähtee oppimaan sitä suomea niin sinne tulee tosi helposti se ne muut kielet sitten mukaan ja sitten välillä et ne joskus toimii ehkä enemmän semmosena hidasteena sille suomen kielen oppimiselle” (H2)

”kun puhutaan vai niinku pienestä lapsesta että jos se sun äidinkielen kehityskin on vaikka vähän kesken ja sitten just opit vaikka niinku toista kieltä siinä rinnalla niin voihan siis varmasti hidastaa sitä että kun on tavallaan useampi kieli siinä päällekkäin mutta että siinä mielessä” (H7)

Toinen opiskelijoista näki toisien kielten kuitenkin toimivan tukirankana uuden oppimiselle. Toinen kieli on tukena haastavissa kielenkäytön tilanteissa ja siihen voi tarvittaessa tukeutua.

”sit kuitenkin ne mun mielestä ehkä tukee sitä kielen oppimista ja enemmänkin helpompi silleen että jos ei osaa jotain asiaa sanoo suomeksi niin sitten pystyy tuomaan sen muulla kielellä siihen keskusteluun mukaan eli enemmänkin se on semmoinen tukiranka mikä tavallaan koko ajan toimii siellä taustalla (H2)

Kaksi opiskelijaa taas toi esille sen, kuinka monikielisyys tukee oppimista monella eri tavalla. Molemmat opiskelijat toivat esille sitä, kuinka monikielisyys edistää oman äidinkielen oppimista. Toinen opiskelijoista toi esille myös positiivista vaikutusta aivojen toimintaan ja hyviin oppimistuloksiin. Hän toi esille sitä, kuinka monikielillä lapsilla on parempia oppimistuloksia.

”mulla on semmoinen muistikuva että monikielisyys tavallaan myös edistää sitä oman äidinkielen oppimista tai että se että sä niinku altistuu jollekin toisellekin kielelle niin se myös hyödyttää sitä sun oman äidinkielen oppimista” (H3K)

”se että jos osaat montaa kieltä niin se jotenkin kehittää sun aivoja elikkä saat hyviä oppimistuloksia jos olet monikielinen ja se sitte niiku myös tukee sitä sun oman äidinkielen kehittymistä että siinä on semmone positiivine vaikutus” (H8K)

Identiteetti

Kaikki opiskelijat mainitsivat haastatteluissa kielen olevan jollakin tapaa yhteydessä identiteettiin. Kieli nähtiin vahvasti osana identiteetin rakentumista. Kieli nähtiin identiteetin rakentajana muun muassa asuinpaikan ja murteiden kautta. Lisäksi identiteetti nähtiin kehittyvän kielen käytön kautta arjen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Se millaisia kieliä kielenkäyttäjä valitsee käytettäväksi vaikuttaa hänen identiteettiinsä.

”no tietenkin kun kieli on yhteyksissä tiettyyn kulttuuriin niin sitten tavallaan se että kun sä puhut jotain kieltä muiden kanssa niin myös se että se on myös semmoinen oman itsensä löytäminen siinä hetkessä kun sä käytät sitä kieltä muiden ihmisten kanssa ja se on sellainen asia mihin sä tavallaan tukeutumaan ja mikä lähtee tavallaan kehittymään sussa ja se on niin se on tavallaan koko ajan osa sua ja sitä kautta se lähtee kehittymään” (H2)

”se myös mun mielestä liittyy siihen identiteettiin ja sitten tietysti kaikki murteet mistä päin jos nyt olisi vaikka suomenkielestä kyse että mistä päin niinku maata sä tuut ja millaista murretta sä puhut ja nii” (H3K)

Kaksi opiskelijaa toivat esille myös yhteiskunnallisia seikkoja, mitkä vaikuttavat identiteetin kehittymiseen kielen näkökulmasta. Toinen opiskelija toi esille ajatuksen siitä, miten kielen hyväksyty käyttö tietyssä kontekstissa vaikuttaa myös identiteettiin. Toinen opiskelija taas toi esille sitä, miten enemmistö- tai vähemmistökielen kanssa kasvaminen voi vaikuttaa isosti identiteettiin ja sen kehittymiseen.

”sillä on merkitystä että missä ja millon vaikka puhuu tiettyä kieltä ja missä sun niinku annetaan puhua tiettyjä kieliä niin se on yhteydessä siihen et miten se sun identiteetti rakentuu (H5K)

”sekin varmasti vaikuttaa niinku siihen identiteettiin että kasvat sä niinku enemmistönä vai vähemmistönä sen sun kielen kanssa ja sitten ihan niinku yleisesti se on kuitenkin niin semmoinen iso asia joka vaikuttaa vaikuttaa siihen identiteettiin ihan kaikilla (H7)

Kieli nähtiin myös ilmaisun välineenä ja sitä kautta identiteettiin vaikuttavana seikkana. Oma kokemus itsestä kielellisenä ilmaisijana nähtiin identiteettiin vaikuttavana tekijänä. Haastatteluissa tuotiin esille sitä, kuinka kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen kielellä vaikuttaa vahvasti identiteetin kehittymiseen. Myös oma kokemus itsestä kielenkäyttäjänä voisi vaikuttaa identiteettiin.

”kun se kieli on sitten se miten se lapsi alkaa sitten ilmaisemaan itseään toki ei ainoastaan mutta ehkä semmoine miten miten niinku lapsi voi mahdollisimman suoraan ilmaista itseään muille ja kertoa itsestään niin se on tavallaan niinku työkalu (H3K)

”se niinku millä tavalla toimii millä tavalla tulee kuulluksi millä tavalla tulee ymmärretyksi millä tavalla jotenkin pystyy kommunikoimaan ne on kaikki tässä tosi iso osa elämää ja joka päiväseen elämään vaikuttavia asioita miten sä koet muuten miten sut koetaan ja jotenki et miten sä osaat käyttää kaikki sanoja ja puhua ja niinku siis jotenkin kaikilta tavalla se on niin joo semmonen koko kokonaisuus” (H4)

Identiteetti nähtiin myös muuttuvana kieliympäristön mukaan. Yksi opiskelija toi haastattelussa esille sitä, kuinka omasta identiteetistä voisi kadota osa vieraseen kieliympäristöön astuessa.

”kyllähän kieli identiteetti tekee niinku paljon että just jos sä vaikka puhut äidinkielenä suomee ja sä muutat johonkin toiselle puolelle maapalloa ja sut lyödään sinne keskelle muuta kieltä niin kyllähän se vie tavallaan susta osan kun sä oot yhtäkkiä silleen ihan vieraassa ympäristössä etkä pysty ilmaista itseäsi mitenkään se että puhu kieltä ollenkaan että ymmärrä mitään niin onhan se ihan eri asia kun se että sä olisit niinku ympäristössä jossa sä osaat kieltä ja pystyt tavallaan olla sitä kautta niinku oma itsesi ilmaista itseäsi (H6K)

Kulttuuri

Opiskelijat toivat haastatteluissa esille myös kulttuuriin ja monikielisyyteen liittyviä näkökulmia. Kieli nähtiin kulttuurin luojana ja ilmentäjänä sekä tietty kieli nähtiin olevan aina sidoksissa johonkin kulttuuriin. ”mun mielestä se kieli ilmentää myös tietynlaista niinku kulttuuria” (H3), ”se (kieli) on kuitenkin osa niiden omaa kulttuuria” (H2). ”kyllähän siinä niinku kuitenkin se kieli on aina silleen sidottu jotenkin kulttuuriin niin ehkä se tuo myös semmoista moninaisuutta näkyväksi niinku sekä niiden kielten että sitten kulttuurin kautta” (H7)

Monikielisydestä puhuttaessa yksi opiskelija toi esille sitä, kuinka monikieliselä yksilöllä olisi monikulttuurinen tausta. Monikulttuurisuus yhdistettiin siis monikielisyyteen. ”monikielinen ihminen niin se tarkoittaa mun mielestä siitä että pystyy tavallaan tai sulla on semmoinen jollain tapaa niinku monikulttuurinen tausta” (H2)

Monikielisyys tulevaisuuden työelämässä

Kaikki opiskelijat toivat haastatteluissa esille sitä, kuinka he haluaisivat ottaa monikielisyyttä mahdollisimman monipuolisesti mukaan toimintaan, tukea monikielisiä lapsia sekä myös tuoda lapsille ymmärrystä sekä tietoisuutta eri kielistä.

”ja se on myös ehkä just että ne tekee ne lapsetkin tietoisiksi siitä että hei että meillä on monta eri kieltä mitä me puhutaan” (H2)

”pidän sitä kyllä tärkeänä että lasten kanssa puhutaan monikielisydestä ja no eri kielistä koska se myös ehkä se jos tuo sitä niinku ymmärrystä lapsille niin että miksi joku puhuu aika eri kielellä tai et on olemassa eri kieliä ja mikä on kieli” (H5K)

”se lisää niiden lapsen lasten niinku tietoisuutta eri kielistä -- että sitten jos on niinku lapsiryhmässä monikielisiä tai niinku niin no joo monikielisiä lapsia niin sitten se on myös hyvä paikka niinku niille lapsille antaa se mahdollisuus että he voi kertoa niinku itse siitä omasta kielestään (H3K)

Opiskelijat näkivät monikielisyyden pääosin positiivisena ilmiönä varhaiskasvatuksessa, mutta lähes kaikki olivat huolissaan omista taidoista ja tiedoista monikielisen lapsen tukemisessa arjessa. Lapsen monikielisyyttä ei siis nähty esteenä, vaan omat puutteelliset taidot lapsen tukemisessa.

”se jollain tavalla pelottaa koska sitten kuitenkin kun tietää että että itsellä ei välttämättä ole sellaisia valmiuksia kohdata niin vaikka monikielisyyttä tai monikielistä lasta niin sitten se kuitenkin on vähän semmoinen että no miten mä pystyn kohtaamaan sen tilanteen” (H2)

”mä mieltäisin siis sitä mikä mua siinä nimenomaan kauhistuttaa ei ole niinku se lapsi vaan se mun oma osaaminen eli mä olisin tosi epävarma siitä että miten mä onnistuisin kasvatamaan sitä lasta siellä että tosi sellaisia epävarmoja fiiliksiä niin oman osaamisen suhteen -- että noh varsinkin vasta valmistuneena niin olisin niin todella kusessa” (H3K)

”kaikista haastavinta oli siinä se että miten miten niinku jotenkin saisi sitä lastakin sitoutuu siihen kaikkeen päiväkodin toimintaan koska jos ei esim ymmärrä ohjeita kauheen hyvin jotenki kaikkeen toimintaan et tottakai ne perusjutut syödään nukutaan mennään ulos jotenki hoituu mut sit jos on jotain ohjattu toimintaa miten sen sit niikun saa siihen mukaan ja ja aika haastavaa silleen (H4)

”no mun mielestä on ihana asia et se (monikielinen lapsi) aloittaa siellä mutta sitten itelle tulee semmoinen jännitys heti elikkä pystynkö mä silleen sille lapselle antaa mahdollisuuden sitten niinku kommunikoida niitä omia tunteita mun kanssa kuka ei ymmärrä vaikka sitä arabiaa yhtään niin niin sitten ehkä just kauhee ku heti pyörii päässä kaikkea ajatuksia et mitä mä voin tehdä et se lapsi ymmärtää mua ja tulee itse ymmärretyksi” (H5K)

”kyllä se nyt tuottaa tietty tai tuo semmoisen pienen huolen siitä että miten se lapsi pärjää ihan vaan siis sen takia just että jos ei osaa kieltä että saaks se kavereita ja sitten ehkä mulle tulee päällimmäisenä niinku itselle joka on semmoinen fiilis että että se on nyt niinku mun tehtävä pitää huoli siitä että tää lapsi niinku pärjää täällä” (H6K)

Lisäksi omaa riittämättömyyden tunnetta tuotiin esille myös kielten osaamisen näkökulmasta. Opiskelijat pohtivat sitä, kuinka on mahdotonta aina vastata lasten kielellisiin tarpeisiin hänen omalla äidinkielellään. Opiskelijat halusivat vastata tarpeisiin, mutta tavoite on mahdoton. Epätasa-arvoisuus kielten käytön suhteen varhaiskasvatuksessa tunnustetaan ja se tuo opiskelijoille surullisuuden ja riittämättömyyden tunteita.

”mutta mulla tulee tästä siis surullinen olo et eihän se ole mitenkään mahdollista että niinku hallitsin kaikki maailman kulttuurit ja esim arabikulttuuri ei oo mulle niinku ollu paljon esillä et siihen niinku tarvitsis oikeesti tutustua ja mä en ole ikinä kuullut varmaan yhtäkään sanaa sillä kielellä että mun olisi ihan pakko lähteä ihan tosi alkutekijöistä sitten kun taas englannissa ei” (H4)

”se kyllä asettaa on monet lapset epätasa-arvoiseen asemaan että ei pystytä vaikka hyödyntämään niitten äidinkieltä vaikka haluttaisiinkin mut se vaan on mahdotonta” (H8K)

”myös tässä tulee ehkä vastaan se että ei kaikilla kasvattajilla oo niinkö et ei tiedä sitä kieltä ei välttämättä sitten ehkä osaa niinku puhuakaan tai lukeakaan (H5K)

Kaksi opiskelijaa pohti kuitenkin käytännön tasolla sitä, kuinka on mahdotonta olettaa henkilökunnan kieliresurssien vastaavan kaikkia ryhmän kielellisiä tarpeita. Molemmat opiskelijat pohtivat henkilökunnan mahdollisuuksia ja resursseja kielen opetteluun.

”toisaalta voiko kaikki työntekijät oppia vaan tai että pitääkö kaikkien työntekijöiden opetella sitä kieltä niinku jos ajatellaan että ryhmässä voi olla parhaimmillaan kaksikymmentäyksi lasta vaikka ajatellaan niin siellä voi olla kaksikymmentäyksi äidinkieltä niin pitääkö tän varhaiskasvattajan oikeasti opetella kaksikymmentäyksi uutta kieltä en nyt tarkoita sitä etteikö voitaisi sanoa vaikka kaikkien kielellä moikka tai heippa tai hyvää huomenta mutta tavallaan siis se ajatus että se on myös opettajallekin aika haastavaa” (H8K)

”mutta sitten taas niinku miettii että no mitä me voidaan niinku tehdä asialle että onko se sitten taas se että pitää niinku henkilökuntaa patistaa siihen tai vaikka tulevia tai niinku tulevia opettajia siihen että hei nyt meidän pitää opiskella näitä kieliä -- sitten taas toisaalta tätä kieliä on niin paljon tässä maailmassa että ei mitenkään voida niinku saada kaikkia haltuun niin mä en niinku mä niinku tiedän että mikä se ratkaisu voisi sitten niinku olla (H3K)

Opiskelijat toivat kuitenkin haastatteluissa esille useita työkaluja monikielisten lasten kanssa toimimiseen. Näitä olivat kuvat, kuvataulut, laulut, lorut ja tuki- viittomat. Opiskelijat toivat myös esille puheen toiston ja rutiinien sekä oppimisympäristön merkityksen. Lisäksi yksi opiskelija toi esille sitä, kuinka omalla toiminnalla lasta pystytään tukemaan arjessa käyttämällä lyhyitä ja ytimekkäitä ohjeistuksia.

Lisäksi opiskelijat korostivat lasten kanssa eri kielistä keskustelun tärkeyttä ja yleisesti monikielisyyden näkyväksi tekemisen arjessa eri tavoin. Monikielisyyttä tehtäisiin opiskelijoiden mukaan näkyväksi erilaisilla kieliteemaisilla viikoilla tai antamalla lapselle tila kertoa omasta kielestään jotakin.

”se lisää niiden lapsen lasten niinku tietoisuutta eri kielistä -- se on myös hyvä paikka niinku niille lapsille antaa se mahdollisuus että he voi kertoa niinku itse siitä omasta kielestään” (H3K)

”sitten ihan siis keskustelemalla lasten kanssa niistä että voi olla vaikka joku kieliviikko missä otetaan vaikka jos lapsiryhmässä on monikielisiä lapsia niin ottaa vaikka aina yksi kielen käsittelyyn tietynä päivänä ja sitten siitä keskustellaan lasten kanssa että hei että minkälaisia ajatuksia tää sussa herättää ja että tavallaan niinku yrittää osallistaa niitä lapsia mahdollisimman paljon” (H2)

Muutama opiskelija toi myös esille sitä, kuinka monikielisyys tulisi ottaa huomioon jo varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa. Kieliä otettaisiin mukaan toimintaan lapsilähtöisesti ryhmän kielivarannon mukaan. ”riippuen lasten niinku sit kielitaidosta” (H5K)

”esimerkiksi varhaiskasvatuksessa just niin jos siellä on hirveesti erilaista kulttuuri ja kielitaustaa niin siellä ne pitää ottaa huomioon siinä kaikessa suunnittelussa ja toiminnassa että siis olla tietoinen niistä kaikista erilaisista kielistä (H4)

”sitten tietysti se että ketkä sitä kieltä niinku käyttää ja millä tavalla ne kielet on valittu et jos ne on niiku valittu sillä perusteella että mikä se lapsiryhmä niinku kielireperttuaari on nii sithän se on tosi hyvä” (H3)

”tietty olisi kiva kanssa ottaa niitä ryhmän kieliä että mitä siellä tai niinku että mitä kieliä sieltä meidän ryhmästä löytyy niin sitten sen mukaan kanssa ottaisin niitä kieliä” (H8K)

”tavallaan ottaa sen sen kielitietoisuuden ja monikielisyiden mukaan eri arjen askareisiin ja justiin sen että sen huomioi ihan siis suunnitelmassakin että että että ootko niinku miettinyt tätä että että että lapsi puhuu jotain toista kieltä vaikka äidinkielenään että ihan siis sellaisen ottaa mukaan siihen siihen arkeen ja huomioi tavallaan sen jokaisessa arjen kohdassa” (H2)

Yksi opiskelija toi vastauksessaan ilmi varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden velvoittavuuden erilaisiin kieliin ja kulttuureihin tutustumisessa. Lisäksi hän toi esille myös sen, kuinka lasten maailmankatsomusta ja suhtautumista sekä muihin ihmisiin voidaan sisällyttää varhaiskasvatuksen toimintaan kieliin ja kulttuureihin tutustumisen kautta

”se on jopa vähän niinku vasussa kirjattuna että lapsille tai lasten kanssa tutustutaan erilaisiin kieliin ja kulttuureihin ja lapset saa niitä monipuolisia kielenkäytön tilanteita ja samalla sitten tutustutaan niihin kielillä kielten luomiin kulttuureihin ja sitten sitä kautta pystytään avartamaan sitä lasten maailmankatsomusta ja jotenkin näkemystä maailmasta ja miten jotenkin sitä suhtautumista muihin ihmisiin ja ymmärrystä siitä että on erilaisia ihmisiä olemassa” (H8K)

Yksi opiskelija toi esille sitä, miten monikielisyys tai kielitietoisuus otetaan hänen kokemuksen mukaan usein huomioon vasta kun sitä ilmenee selkeästi. Eli silloin ryhmässä on paljon muita kuin suomea äidinkielenään puhuvia lapsia.

”sellaiset ryhmät missä on enemmän monikielisyttä ja että on on muitakin kieliä siinä ryhmässä kun suomea niin silloin sitä otetaan paremmin huomioon ja sitä tiedostetaan niin silloin sitä tuodaan myös esille paremmin ja useemmin mut sit jos taas on sellanen ryhmä mis vaik kaikki puhuu sitä suomea äidinkielenä niin silloin se herkemmin jää unholaan tai sitä ei korosteta niin paljoo” (H4)

Monet opiskelijat toivat kuitenkin esille tietoisuuttaan siitä, kuinka tärkeää olisi tuoda kaikille esille moninaisuutta, vaikka lapsiryhmä olisikin kovin heterogeeninen. Monikielisyys ja kielitietoisuus nähdään siis kaikkien oikeutena, ei vain monikielisen lasten asiana. Monikielisyys nähdään myös osana monimuotoista yhteiskuntaa, josta keskusteleminen kuuluu myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin.

”mun mielestä se monikielisyys kuuluu kuitenkin kaikille tai silleen jotenkin ne kaikki erilaiset kielet ja sellaiset niin vaikka olisi ihan niinku suomea äidinkielenä puhuva niin silti ei se tarkoita sitä etteikö voisi harjoitella jotain erilaista kieliä tai pohtii niitä ja miettii joo (H4)

”jos mitä puhuttiin siitäkin että että niinku vaikka se niinku muiden muiden kielten avulla toiminnan rikastaminen kuitenkin hyödyttäisi kaikkia niin kyllähän siis tavallaan on muidenkin asia”

”tehdään näkyväksi että niinku ihan huolimatta siitä että onko niinku vaikka juuri kyseisessä ryhmässä niinku monikielisiä lapsia tai semmoisia joilla on joku muu äidinkieli niin sitten se että tuotaisiin niinku näkyväksi sitä että että niinku meiltä on aika monenlaisia täällä ja ihmisiä on niinku eri taustaiset ihmiset puhuu eri kieliä ja jotenkin se että on erilaisia kulttuureja että kyllä ne tulee joskus ihan tässä vastaan niin kyllä se olisi tosi tärkeätä ihan pienestä pitää niinku tuoda sitä esille että emme ole kaikki jotenkin ihan samasta muotista ja se on tosi hyvä juttu (H7)

”ei se monikielisyys tai useiden kielten käyttö olisi vaan niiden monikielisten lasten juttu vaan se on myös ihan niin sanotusti suomea äidinkielenään puhuvien yksikielisten lasten asia yhtä lailla (H8K)

Haastatteluissa nousi myös esille varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivinen asenne kielenoppijaa kohtaan. Opettajan roolissa tulisi ymmärtää se, miten lapsi voi turhautua uuden kielen edessä ja miten sen oppiminen voi kuluttaa. Opiskelija kertoi harjoittelussa tapahtuneesta tilanteesta, jossa lapsi oli alkanut itkemään turhautumisesta ymmärtämättömyyttään kohtaan. Opiskelija tuokin esille, kuinka tärkeää on tukea kielenoppijoita pedagogisten toimintatapojen lisäksi myös emotionaalisella tasolla.

”oli sellainen tilanne että että opettaja sanoi sille jotain ja se lapsi ei ymmärtänyt siitä ja se otti sen niinku todella loukkaavana ja se alkoi itkemään siinä tilanteessa niin myös se että Yyritetään olla tosi sensitiivisiä ja ymmärtää tuollaiset tunnereaktiot niin se tavallaan koko ajan tiedostetaan se että mitä voi tapahtua ja miten tavallaan sä itse pystyt helpottamaan sen lapsen olo tuollaisessa tilanteessa koska tietenkin jos itse joutuisi samanlaiseen tilanteeseen niin kyllähän siinä turturhautuis todella paljon niin ihan siis ylipäätään se että et ollaan läsnä ollaan sensitiivisiä ja pyritään ymmärtämään koko ajan (H2)

Opiskelijat toivat muutenkin haastatteluissa esille sitä, kuinka tärkeää on olla sensitiivinen, avoin ja antaa lapsen toisen kielen käytölle mahdollisuuksia. Yksi opiskelija toi esille ajatuksen siitä, ettei koskaan voisi olla tarpeeksi empaattinen ihmisiä kohtaan ja erilaisuutta tulisi ymmärtää. Lisäksi tulisi olla sensitiivinen ja ymmärtäväinen lapsen kuormitusta kohtaan, sillä tuntemattomassa kieliympäristössä oleminen voi olla todella kuormittavaa.

”sitte ei mun mielestä koskaan voi olla tarpeeksi tai silleen jotenkin että pystyisi olemaan niinku mahdollisimman ja empaattinen ihmisiä kohtaan täytyy myös ymmärtää niinku erilaisuutta (H4)

”se voi olla tosi niinku stressaava tilanne sille lapsille olla niinkö ympäristössä missä puhutaan ihan tuntematonta kieltä eikä kukaan ymmärrä mitä sä sanot ja sä et ymmärrä mitään mitä kukaan muu sanoo sun ympärillä” (H5K)

Yksi opiskelija toikin esille ajatuksen ”hengähdyshetkestä” lapselle tutussa kieliympäristössä tutun varhaiskasvatuksen työntekijän kanssa. Oman äidinkielen käyttö varhaiskasvatuspäivän aikana voi olla lapselle suuri helpotus ja hän pystyy ilmaisemaan itseään helpommin.

”jos nyt kuvitellaan vaikka että siellä olisi joku työntekijä joka nyt osaisi vaikka sitten jonkun lapsen äidinkieltä niin en mä näe miksi ei voisi niinku aika keskustella jossain ruokapöydässä sillä yhteisellä kielellä että sehän voi olla tosi semmoinen niinku hengähdyshetki siinä päivässä että vitsit joku niinku ymmärtää mua enemmän en kyllä pysty niinku höpöttelemään ihan eri asioita ja varmaan saadaan niinku sitä lapsiltakin tai sitä lapsestakin niinku paljon paljon paremman kuvan kun hän pääsee niinku kommunikoimaan sillä äidinkielellä” (H6K)

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten varhaiskasvatuksen opettaja-opiskelijat ymmärtävät monikielisuuden käsitteenä ja millaisia ajatuksia heillä on monikielisyyteen liittyen. Lisäksi tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten KiMo- opiskelijoiden vastaukset erosivat tavallisen opintosuunnan opiskelijoiden vastauksista.

Tutkimuksen tulosten mukaan monikielisyys nähtiin useamman kuin yhden kielen osaamisena, monipuolisena kielenkäyttönä eri konteksteissa ja taitona vaihdella kieltä kielenkäyttökontekstin mukaan. Monikielisyyteen liitettiin paljon hyötyjä ja haittoja. Haitat olivat pääosin yhteiskunnallisia haasteita kuten esimerkiksi kielten valta-asetat ja negatiiviset asenteet monikielistä yksilöä kohtaan. Monikielisydestä puhuttaessa opiskelijat tunnistivat sen vaikutuksen oppimiseen, identiteettiin ja kulttuuriin. Puhuttaessa tulevaisuuden työelämästä opiskelijat toivat esille huolta omasta osaamisesta ja pärjäämisestä moninaisessa työympäristössä, mutta toivat kuitenkin esille paljon työkaluja monikielisten lasten kanssa työskentelyyn.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Monikielisyys käsitteenä

Kieli nähtiin tässä tutkimuksessa kommunikoinnin välineenä, ei vain kielioppijärjestelmänä. Tämä mukailee uusia kielinäkemyksiä ja kielen funktionaalisesta luonteesta (Dufva & Pietikäinen, 2009). Monikielisyyttä ei siis nähty vain monien kielten käyttönä, vaan kielen luonteena kuten Honko & Mustonen (2018b)

Seitsemän opiskelijaa vastasi, että olisi puhuttava ainakin kahta kieltä ollakseen monikielinen. Tämä mukailee perinteistä ajatusta monikielisydestä (ks. Garcia & Wei; Okal 2014). Yksi opiskelija toi lisäksi haastattelussa esille sitä, ettei tarvitsisi osata montaa kieltä ollakseen monikielinen. Tämä ajatus taas mukailee

uusimpia käsityksiä monikielisydestä, jossa nähdään, ettei tarvitsisi osata montaa kieltä ollakseen monikielinen (Dufva ym., 2011; Honko & Mustonen 2018b). Vaikka monikielisyys nähtiinkin kielen luonteena, kaikki opiskelijat silti määrittelivät monikielisyuden useamman kuin yhden kielen osaamiseksi.

Monikielisyyteen liitettiin myös se, miten monikielinen yksilö käyttää kieltä. Opiskelijoiden mukaan kielet ovat mukana monikielisen yksilön arjessa, mutta niitä ei tarvitse käyttää aktiivisesti joka päivä. Opiskelijat tunnustivat, että monikieliset yksilöt käyttävät eri kieliä eri käyttökonteksteissa esimerkiksi koulussa, harrastuksissa ja kotona eri ihmisten kanssa. Kielen käyttö nähdäänkin nykyään monipuolisena käyttönä erilaisissa käyttökonteksteissa (Garcia & Wei). Lisäksi kielen käyttöön liitettiin myös kielten limittäinen käyttö arjessa sekä sen vaihtamisesta toiseen. Termi *translanguaging* tai *koodinvaihto* kuvaakin juuri tätä kielten limittäistä käyttöä arjessa (Garcia & Wei, 2013; Dufva & Pietikäinen, 2013).

Kaikki opiskelijat kokivat tärkeämpänä kielen osaamista erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutukseen osallistumisen oman taitotason mukaan. Osa opiskelijoista toi esille, ettei monikielisen yksilön tarvitsisi osata kieltä äidinkielen tasoisesti. Ajatus mukailee funktionaalista kielitaitoa (Dufva & Pietikäinen, 2009; Dufva ym. 2011), johon myös varhaiskasvatuksen toiminnassa tulisi tukea (Opetushallitus, 2022).

Yksi opiskelija taas toi sen esille, kuinka näkee monikielisen kielenkäyttäjän puhuvan montaa kieltä natiivitasolla ja toinen opiskelija taas kuinka kahden kielen osaaminen erinomaisesti on parempaa kielitaitoa kuin osaisi neljää kieltä pirstaleisesti. Nämä näkemykset taas mukailevat enemmän monologista kielenäkemystä, jossa kielitaito nähdään kielioppeina ja koodina (Dufva ym. 2011). Opiskelijat näkevät pirstaleisen kielitaidon huonompana ja ei-täydellisenä koodina.

Viisi opiskelijaa koki itsensä olevan monikielinen, yksi ei osannut määritellä. Monikieliseksi määritelleet opiskelijat perustelivat omaa monikielisyyttään juurikin taitona osata useampaa kuin kahta kieltä tai useampien kielten käyttönä arjessa (ks. Garcia & Wei, 2013; Dufva & Pietikäinen, 2013; Okal 2014).

Kaksi opiskelijaa taas kokivat, etteivät olleet monikielisiä. Vaikka kahdella opiskelijalla oli monikielinen taustaa kielten opiskelusta ja ulkomailla asumisesta, he eivät silti pitäneet itseään monikielisinä. Molemmat opiskelijat kuitenkin määrittivät monikielisyyttä useamman kuin yhden kielen osaamisena, mutta eivät itse kokeneet kuuluvansa siihen määritelmään. Toinen perusteli omaa kielitaidon olevan ”niin perus” eli sellainen, joka hänen näkemyksensä mukaan lähes jokaisella suomalaisen peruskoulun käyneenä on. Tässä toisaalta voi myös näkyä opiskelijan käänteinen ajatus siitä, kuinka koulussa opiskeltavia kieliä arvostetaan yleensä enemmän, ei muualta tulleita kotikieliä (Alisaari ym. 2019a).

Toinen taas koki, ettei ole monikielinen, koska on sukujuuriltaan suomalainen ja käyttää kieltä suurimman osan ajasta. Opiskelija yhdisti siis monikulttuurisuuden monikielisyyteen. Szabón ym. (2021) mukaan opettajat ja tutkijat viittaavatkin melko usein vain maahanmuuttajataustaisten ihmisten monikielisyyteen. Tämä on siis kovin tavallinen ilmiö.

Mielikuvat monikielisyydestä

Opiskelijat näkivät monikielisyyden positiivisena asiana, joka toistuu myös esimerkiksi Hongon & Mustosen (2020) varhaiskasvatuksen opettajia ja monikielisyyttä tutkittaessa. Opiskelijat nostivat monikielisyyden elämän rikastuttajaksi, ja monikielisyys tulisikin nähdä rikkautena esteen sijasta (Szabó ym. 2021)

Haitat, mitä opiskelijat mainitsivat tutkimuksessa, olivat yhteiskunnallisia, ei itsessään monikielisyys. Opiskelijat toivat esille muun muassa eri kielten asemaa ja sitä, miten mahdolliset negatiiviset asenteet voivat vaikuttaa monikielisen yksilöön ja häneen suhtautumiseensa. Opiskelijat toivat tutkimuksessa samaa esille kuin Alisaari ym (2019b), että germaanisten kielten osaamista arvostetaan enemmän kuin esimerkiksi Lähi-idän kieliä. Kaksi opiskelijaa toi tutkimuksessa esille sitä, kuinka yksilöä voidaan ajatella kielitaidottomana, jos osaa niitä kieliä, joita ei arvosteta. Tässä nousee esille Szabon ym. (2021) ajatus siitä, kenen monikielisyystestä on kysymys ja kenen monikielisyyttä koulupolulla tulisi tukea.

Monikielisydestä ja oppimisesta puhuttaessa opiskelijat näkivät sen sekä hidastajana että mahdollistajana. Useiden tutkimusten mukaan kuitenkin monikielisuuden nähdään edistävän kielten oppimista ja koulumenestystä (García & Hesson, 2015). Kaksi opiskelijaa koki toisen kielen hidastavan kielen oppimista, vaikka tutkimusten mukaan kuitenkin monikielisyys edistää kielten oppimista. Vaikka siis näyttäisi, että kielenoppimisen prosessi olisi hidas, kehityskulku tasaantuu ja sanavarasto on yhtä laaja molemmilla kielillä (Halme, 2011). Yksi opiskelija kuvaili äidinkielen toimivan tukirankana uusien kielten oppimiselle ja sen voidaankin nähdä

Kaksi opiskelijaa toi esille vain positiivisia vaikutuksia oppimiseen. He toivat esille, kuinka monikielisyys edistää oman äidinkielen oppimista, oppimistuloksia sekä aivojen toimintaa kuten myös García & Hesson (2015) sekä Honko & Mustonen (2018a) ovat todenneet.

Opiskelijat näkivät kielen olevan yhteydessä identiteettiin ja sen kehittymiseen sekä rakentumiseen. Se on tärkeää, sillä varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea monikielisen oppijan identiteettiä (Opetushallitus, 2022). Opiskelijat toivat esille myös vaikutuksia vähemmistö tai enemmistökielen kanssa kasvamisesta tai yhteiskunnallisesti ei-hyväksytyin kielen käytöstä. Sillä voi olla suuri vaikutus identiteetin kehittymiseen ja siihen millaisena kielenoppija näkee oman monikielisyytensä (Dufva & Pietikäinen, 2009).

Tutkimusten tulosten mukaan opiskelijat olivat huolissaan omista taidoistaan tulevaisuuden työelämässä. Opiskelijat ovat kiinnostuneita ja innostuneita kohtaamaan monikielisiä lapsia, mutta huoli nousee heidän tukemisesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Tämä sama ilmiö näkyy myös jo kentällä. Honkon & Mustosen (2021) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät kaipasivat aikaa sekä konkreettisia malleja ja välineitä arjen kohtaamisiin monikielisten lasten kanssa. (Honko & Mustonen 2021). Vaikka opiskelijoilla on tunne omasta riittämättömyydestään ja osaamattomuudestaan, toivat he silti hyviä pedagogisia keinoja monikielisten lasten kanssa työskentelyyn kuten Halme (2011) on tuonut esille.

KiMon tarkoituksena on luoda opiskelijoille vankka osaaminen monikielisyyspedagogiikasta. Monikielisyys tutustutaan sekä teorian että käytännön kautta. KiMo-opiskelijoiden vastauksissa pystyi näkemään pieniä eroja erityisesti monikielisyttä määriteltäessä ja monikielisyysvaikutuksia oppimiseen. Monikielisyttä määriteltäessä KiMo-opiskelijat kertoivat näkevänsä itsensä monikielisenä, kun taas useampi ei-KiMo-opiskelija ei nähnyt itseään monikielisenä. Kaikki KiMo-opiskelijat tunnistivat monikielisyysvaikutukset oppimiseen ja oppimistuloksiin.

Tutkimuksen tuloksista nousee esille se, että tulevat varhaiskasvatuksen opettajat omaavat tietoa monikielisydestä ja työkaluja monikielisten lasten kanssa työskentelyyn. Heidän ajatuksensa monikielisydestä ovat positiivisia ja he näkevät sen rikkautena ja mahdollisuutena esteen sijasta. Vaikka asenteet ovatkin pääosin positiivisia, osa näkemyksistä ja haastateltavien vastauksista nousevat asenteet eivät välttämättä tue monikielistä lasta päiväkodissa. Alisaari ym. (2019a) tutkimuksen tuloksissa voidaan nähdä olevan samankaltaisuuksia. Monikielisyys nähdään positiivisena asiana ja sitä halutaan tukea, mutta opettajien pedagogiset käytännöt heijastelevat usein yksikielisiä ideologioita, koska heillä ei välttämättä ole kokemusta ja asiantuntemusta monikielisen pedagogiikan käytännön toteuttamisesta (Alisaari ym. 2019a).

Tämä nostaa esille koulutuksen sisältöjen tärkeyden. Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen opetusohjelmassa monikielisyttä käsitellään kahdella kursilla muiden sisältöjen ohella. Halutessaan opiskelija voi kuitenkin valita monikielisyttä käsitteleviä sisältöjä omaan tutkintoonsa, mutta pakollisena osana tutkintoa niitä on kovin vähän. KiMo-opinnot valitessaan opiskelija saa paremmat mahdollisuudet tutustua monikielisyys- ja kielitietoisuuteen laajemmin ja käytännön tasolla. Asiantuntijatietoa monikielisydestä ja monikielisyttä tukevasta pedagogiikasta tarvitaan tulevaisuuden työelämässä, sillä monikielisyys ilmiönä ei ole katoamassa minnekään, päinvastoin. Siksi tätä aihetta olisikin hyvä lisätä enemmän varhaiskasvatuksen opettajien koulutusohjelmaan.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2023) mukaisesti eettisesti hyväksyttävä tieteellinen tutkimus on luotettavaa sekä uskottavaa, jos tutkimus on toteutettu noudattaen hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös mitata totuudenmukaisuuden ja objektiivisuuden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Objektiivisuudessa on kyse tutkijan puolueettomuudesta, eli siitä vaikuttaako tutkijan tausta jollain tavalla siihen, mitä tutkija tutkii, havainnoi tai kuulee (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Mikään laadullinen tutkimus ei kuitenkaan voi olla absoluuttisen objektiivinen, sillä sen luonne ei ole objektiivinen. Tutkijan läsnäololla on aina vaikutus tutkimuksen etenemiseen ja kokemusten tulkitsemiseen (Patton, 2002) ja käytetyt käsitteet, tutkimusasetelmat ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa on pyritty olemaan mahdollisimman objektiivinen. Se näkyy siinä, että tutkimukseen liittyvät valinnat on pyritty tuomaan mahdollisimman monipuolisesti esille.

Tutkimustulokseni vastasivat tutkimuskysymyksiin, ne eivät ole yleistettävissä, mutta ne ovat siirrettävissä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustiedon hyödyntämistä toisessa konteksteissa (Eskola & Suoranta 2014). Tutkimus toistettavissa, sillä tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi ovat kuvattu tarkkaan. Tutkimus on myös aiheeltaan ajankohtainen, sillä monikielisyys on yleinen ilmiö varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden tulevassa työelämässä. Tutkimuksen tuloksista voi myös olla hyötyä varhaiskasvatustieteen opettajille.

Tutkimuksen otoskoko oli melko pieni, mutta tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut saada yleistettävää tietoa, vaan saada lisää tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tulokset mukailevat aiempia samantapaisten tutkimusten tuloksia.

Monikielisyys on varhaiskasvatuksessa yleinen ilmiö, mutta silti sitä ei ole tutkittu vielä paljoa. Lisäksi myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta monikielisyyden näkökulmasta on tutkittu vielä varsin vähän, ja näihin aiheisiin voitaisiinkin jatkossa perehtyä vielä enemmän. Voitaisiin esimerkiksi haastatella

varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita ja selvittää heidän kieliasteiden taustoja ja esimerkiksi sitä, mistä mahdolliset ennakkoluulot tulevat. Mielenkiintoista voisi olla myös selvittää, miten haastattelemieni varhaiskasvatuksen opettajien asenteet vaikuttavat konkreettisesti heidän ilmentämään pedagogiikkaan arjessa tulevassa työelämässä; vastaavatko ne siis niitä asenteita ja arvoja, joita he toivat esille. Monikielisyttä varhaiskasvatuksessa tulisi tutkia tulevaisuudessa enenevässä määrin, sillä se on iso voimavara yksilölle ja yhteisölle.

LÄHTEET

- Aalto, E., Koivula, M., Skinnari, K. & Szabó, T. P. (2018) KiMo valmentaa opiskelijoita monikielisessä yhtenäiskoulussa työskentelemiseen Ruusupuistonkärkiuutiset <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62486/kimo%20valmentaa%20opiskelijoita.pdf?sequence=1&illowed=y>
- Alisaari, J., Heikkola, M., Commins, N. & Acquah, E.O. (2019a) Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*. Volume 80. 48-58.
- Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M.-L. (2019b). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K.M. Viesca, & N.L. Commins (toim.) *International Research on Content Teachers Working with Multilingual Learners: Policy, Perspectives, Preparation, Practice* (s. 29–49). Abingdon: Routledge.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M. & Freedman, M. (2006). Bilingualism as a protection against the onset symptoms of dementia, *Neuropsychologia*, 45, 459-464
- Blackledge, A. (2008). Language ecology and language ideology. Teoksessa A. Creese, P. Martin, & N.Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education*. Vol. 9: Ecology of language New York, NY: Springer.
- Burck, C. (2011). Living in several languages: Language, gender and identities. *European Journal of Women's Studies*, 18 (4), 361-378
- Cenoz, J. 2013. Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. 33.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. Julkaisussa: *Puhe ja kieli*, 29:1. Jyväskylän yliopisto
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O. (2011). Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. Centre for Applied Language Studies at the University of Jyväskylä.
- European Commission. Euroopan Komissio. (2007). Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- García, O., & Hesson, S. (2015). Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. Teoksessa A. Yiacoumetti (toim.). *Multilingualism and language in education: Current sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (221–242). Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231–248.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 86–101). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Honko, M. (2017). kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnöissä. *Puhe ja kieli*, 37:4, 215–238.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018a). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen. (toim.). *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018b). Monikielisyttä tukeva pedagogiikka Teoksessa M. Honko & S. Mustonen. (toim.). *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitieteiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 2020, 522–550.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja Mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (2) 2021, 28–44.

- Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston opinto opas. (10.3.2024)
<https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/>
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.)
Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen
 tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Korpilahti, P. (2007). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi: Haasteita ja
 mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis:
 Opas oman äidinkielen opetukseen.* (s. 26–35) Opetushallitus. Edita Prima.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastatteluiden
 jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen
 (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Kroskrity, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological
 perspectives. Teoksessa P. V. Kroskrity (toim.). *Regimes of language:
 Ideologies, politics, and identities* (1–34). Santa Fe, NM: School of
 American Research Press
- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S.
 Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis: Opas oman äidinkielen
 opetukseen.* (s. 36–40) Opetushallitus. Edita Prima.
- Lundberg, A. (2019) Teachers' beliefs about multilingualism: findings from
 Q method research, *Current Issues in Language Planning*, 20:3, 266- 28
- Lähteenmäki, M., Varis, P. & Leppänen, S. 2011. The Shifting paradigm:
 Towards a re-conceptualisation of multilingualism. *Apples – Journal of
 Applied Language Studies*, 5 (1), 2-11.
- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7
 (5).
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.)
Oma kieli kullaan kallis. (s. 14–15) Opetushallitus. Edita prima.
- Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S. & Solin, A. (2012). Kieli-ideologioiden
 teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 116 (3) s. 325–348.
- Okal, B. O. (2014). Benefits of multilingualism in education. *Universal Journal of*

- Educational Research, 2 (3), 223-229
- Opetushallitus (2022) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Piippo, I. (2016) Kielen kuva. Teoksessa I. Piippo, J. Vaattovaara & E. Voutilainen (toim.). *Kielen taju: Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Art House.
- Piippo, I. (2021). Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 202. 3. 21–43.
- Pitkänen-Huhta, A. (2021). Multilingualism in Language Education: Examining the Outcomes in the Context of Finland. Teoksessa: P. Juvonen & M. Källkvist (toim.) 2021. *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. (s. 226–245). Blue Ridge Summit.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Saviniemi, M. (2015) "On noloa, jos ammattilaiset tekevät tökeröitä kielioppivirheitä." Toimitushenkilökunnan kielenhuoltotiedot, -käytännöt ja -diskurssit. [Väitöskirja, Oulun yliopisto] OuluREPO - Oulun yliopiston julkaisuarkisto.<http://herkules.oulu.fi/isbn9789526207773/isbn9789526207773.pdf>.
- Silverman, D. (1998). *Qualitative research: Theory, Method and Practice*. Sage publications.
- Suuriniemi, S.M. (2023) Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Helsingin

yliopii <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/e1bf6ed3-e5f4-4aec-b769-a7583a44e790/content>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne. Helsinki: Tilastokeskus.

[Viitattu: 10.12.2023]. <https://stat.fi/tilasto/vaerak>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Varhaiskasvatus. Helsinki Tilastokeskus

[Viitattu: 10.4.2024]. <https://www.stat.fi/tilasto/vaka>

Szabó, T. P., Repo, E., Kekki, N., & Skinnari, K. (2021). Multilingualism in Finnish Teacher Education. Teoksessa M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, & T. *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (s. 58-81). Multilingual Matters.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Nimi:
Vuosikurssi
Oletko KiMo- opiskelija?

KIELI

Millainen on oma kielitaustasi?

Millainen on mielestäsi hyvä kielitaito?

Millainen kielitaito on mielestäsi tärkeämpää; se että osaa kielen rakenteen vai se että osaa käyttää kieltä erilaisissa sosiaalisissa kontekstissa? Perustele

YLEINEN KÄSITYS MONIKIELISYYDESTÄ

Mitkä ovat ensimmäiset ajatuksesi, kun kuulet sanan monikielisyys? Mitä sinulle tulee siitä mieleen?

Miten määrittelisit käsitteen monikielisyys? (Millaisia ulottuvuuksia siinä on?)

Millainen on monikielinen ihminen?

Kuinka montaa kieltä monikielinen ihminen puhuu?

Millä tavoin monikielinen ihminen käyttää kieliä arjessaan?

Luokittelisitko itsesi monikieliseksi?

KIELITIETOISUUS

Miten määrittelisit käsitteen kielitietoisuus?

Miten kielitietoisuus näkyy mielestäsi varhaiskasvatukseen arjessa?

ASENTEET JA USKOMUKSET MONIKIELISYYTTÄ KOHTAAN

Mitä hyötyä monikielisyydestä mielestäsi on?

Mitä haittaa monikielisyydestä mielestäsi on?

Mitä ajattelet useiden kielten käytöstä varhaiskasvatuksen arjessa?

Ketä useiden kielten käyttö tukee varhaiskasvatuksessa?

Ajatellaan että olet siirtymässä työelämään. Mitä kieliä itse käyttäisit varhaiskasvatukseen arjessa?

Miten käyttäisit kieliä arjessa? Missä tilanteissa ja millä tavoin?

Tulisiko monikielisten lasten puhua ainoastaan suomen kieltä varhaiskasvatuksessa oppiakseen suomen kielen?

Pitäisikö varhaiskasvatuksen henkilöstön mielestäsi suositella perhettä puhumaan vain suomea kotona suomen kielen oppimisen tukemiseksi?

Onko monikielisyydellä mielestäsi vaikutus suomen kielen oppimiseen? Miten?

Koetko, että kaikilla lasten toisilla kielillä (esim. englanti, dari, ruotsi, arabia) on sama asema varhaiskasvatuksessa? (pystytään huomioimaan samoin ja ottamaan esim. kieltä mukaan toimintaan)

Onko kielitietoisuus ainoastaan monikielisten lasten asia?

Koetko, että kieli on yhteydessä lapsen identiteetin kehittymiseen? Miten?

Pidätkö tärkeänä monikielisyydestä ja eri kielistä keskustelemisen lasten kanssa? Miksi

Oletko itse kokenut tilanteita, joissa et ymmärrä, mitä kieltä ja mistä ihmiset ympärilläsi puhuvat? Miltä se on tuntunut?

Tunnetko itsesi vaivaantuneeksi muiden vieraiden kielten ympäröimänä?

MONIKIELISYYS & TYÖELÄMÄ (harjoitteluiden , sijaisuuksien, työkokemuksen ja opintojen kautta)

Millaisia konkreettisia keinoja käyttäisit kielitietoisuuden lisäämiseksi varhaiskasvatuksessa tulevassa työelämässä?

Miten monikieliset lapset ovat näyttäytyneet sinulle varhaiskasvatuksen kontekstissa esim. harjoitteluissa? Onko lapsia huomioitu jollakin tapaa arjessa?

Oletko kohdannut varhaiskasvatuksessa esim. harjoittelussa haasteita, jotka liittyvät lapsen kielitaustaan? Millaisia haasteet ovat olleet ja miten niitä on pyritty ratkaisemaan?

Oletko törmännyt kollegoihin, jotka kokevat monikieliset lapset tai monikielisyiden yleisesti haasteeksi varhaiskasvatuksessa? Jos olet, kerro millä tavoin tämä on näkynyt päiväkodin arjessa. (tai opiskelukavereihin)

Siirryt työelämään ja ryhmässäsi aloittaa maahanmuuttajataustainen lapsi. Lapsi ei osaa ollenkaan suomea ja hänen äidinkieltensä on arabia.

- Millaisia ajatuksia tai tunteita lapsen aloittaminen herättää?
- Miten ottaisit lapsen huomioon toiminnassa?
- Millaisia tukitoimia voisit käyttöön?

Entäpä jos lapsi olisi englanninkielinen? Tekisitkö samat tukitoimet?

KOULUTUKSEEN LIITTYVÄT

Miten opinnoissasi on käsitelty monikielisyyttä ja miten siitä on puhuttu?

Koetko, että opintosi ovat antaneet sinulle tarpeeksi eväitä toimiaksesi monikielissä ja kielitietoisessa lapsiryhmässä? Perustele vastauksesi.

Mikä on tärkein tai tärkeimmät oivalluksesi opinnoissa koskien monikielisyyttä, kielitietoisuutta tai yleisesti kielipedagogiikkaa koskien?

Oliko sinulla tarpeeksi mahdollisuuksia valita monikielisuuden & kielitietoisuuden teemoja opintoihisi? Perustele.

Jos vastasit ei, kerro minkälaisia monikielisuuden & kielitietoisuuden sisältöjä olisit toivonut opinnoissasi käsiteltävän?

Olisitko toivonut laitoksen henkilökunnalta enemmän ohjausta kielipedagogiikkaan ja monikielisyyteen liittyviin opintoihin?