

**Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia  
monikielisessä ympäristössä toimimisen valmiuksista ja  
koulutuksesta**

Viivi Herranen ja Vilma Pöytäkiwi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Herranen, Viivi ja Pöytäkivi, Vilma. 2024. Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia monikielisessä ympäristössä toimimisen valmiuksista ja koulutuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 61 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia valmiuksia opettajat kokevat tarvitsevansa monikielisessä ympäristössä työskennellessään ja miten luokanopettajakoulutus on tarjonnut valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelemiseen. Lisäksi selvitettiin, millaisia toiveita opettajilla oli luokanopettajakoulutusta kohtaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimusote oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto koostui puolistrukturoiduista haastatteluista, jotka analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Haastatteluihin osallistui kahdeksan Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta viimeisen viiden vuoden aikana valmistunutta henkilöä, jotka toimivat tutkimuksen aikana opetustyössä. Tutkittavien ammattinimike vaihteli luokanopettajasta erityisopettajaan.

Tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien kokevan tärkeiksi viisi valmiutta monikielisessä ympäristössä työskennellessään. Lisäksi tuloksissa ilmeni, että koulutus ei tarjonnut valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Johtopäätöksissä todettiin, että opettajat eivät välttämättä tunnista valmiuksia, jonka vuoksi opettajakoulutuksen olisi hyvä lisätä monikielisyyden ja kielitietoisuuden käsittelyä konkreetian sekä käytännöllisyyden kautta.

Asiasanat: monikielisyyys, kielitietoisuus, luokanopettajakoulutus, valmiudet

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETTAJANKOULUTUS</b> .....	<b>7</b>
2.1 Opettajankoulutuksen tavoite.....	7
2.2 Kielitietoisuus ja monikielisyys luokanopettajakoulutuksessa.....	8
<b>3 KOHTI KIELITIEITOISTA KOULUA</b> .....	<b>10</b>
3.1 Kielitietoisuus käsitteenä .....	10
3.2 Kielitietoisuuden perinteet ja ulottuvuudet.....	11
3.3 Kielitietoisuus opetussuunnitelmassa .....	13
<b>4 KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETTAJUUS</b> .....	<b>15</b>
4.1 Monikieliset oppilasryhmät.....	15
4.2 Kielitietoinen pedagogiikka opettajan työssä .....	16
4.3 Opettajan kielelliset valmiudet .....	18
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>21</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
6.1 Tutkimuskonteksti.....	22
6.2 Tutkimuksen metodologia.....	23
6.3 Tutkimukseen osallistujat .....	24
6.4 Tutkimusaineiston keruu.....	26
6.5 Aineiston analyysi.....	27
6.6 Eettiset ratkaisut.....	34
<b>7 TULOKSET</b> .....	<b>37</b>

7.1 Opettajien kokemukset monikielisessä ympäristössä tarvittavista valmiuksista. ....	37
7.2 Koulutuksen tarjoamat valmiudet monikielisessä ympäristössä työskentelyyn.....	44
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
8.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset.....	51
8.1.1 Valmiudet .....	51
8.1.2 Monikielisyys ja kielitietoisuus luokanopettajakoulutuksessa..	57
8.2 Tutkimuksen arviointi.....	61
8.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset.....	65
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>80</b>

# 1 JOHDANTO

Kulttuurinen monimuotoisuus ja kielelliset haasteet ovat kasvava osa koulutusjärjestelmäämme (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020, s. 68). Tilastokeskuksen (2022) mukaan väestön vieraskielisten osuus on jatkuvassa kasvussa, jonka vuoksi opettajilta vaaditaan nykypäivänä yhä moninaisempaa kielellistä osaamista. Opetussuunnitelmat ovat kannustaneet jokaista opettajaa monikielisyyskielen ja -kulttuuritietoisuuden pedagogiikan toteuttamiseen avulla (Repo, 2023). Tällä viitataan siihen, että kieliyhteisöt tuodaan näkyviksi ja kielen rooli ymmärretään esimerkiksi oppimisessa sekä identiteetin rakentumisessa (Heikkola ym., 2022; POPS, 2014). Kielten opetus ei siis ole ainoastaan kieltenopettajien vastuulla, vaan jokaisen opettajan tehtävänä (Bergroth ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020, s. 68; POPS, 2014).

Vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat ovat suhtautuneet yleensä myönteisesti kielelliseen moninaisuuteen (esim. Heikkola ym., 2022), kokevat he riittämättömyyden tunnetta oman osaamisen, konkreettisten keinojen tarjoamisen sekä opetustaitojen näkökulmasta (Alisaari ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Opettajien tietämättömyys ja koettu osaamattomuus kielitietoisesta opettamisesta voi johtaa siihen, että opettajat saattavat ulkoistaa itsensä opetussuunnitelman asettamista tavoitteista (Repo, 2023).

Opettajien tulisi saada opettajankoulutuksesta valmiuksia toimia kielellisesti moninaisissa luokkahuoneissa. Yhteiskunnan monikielistymisen myötä opettajankoulutusta pyritään kehittämään jatkuvasti kielitietoisuuden sekä monikielisuuden näkökulmasta (Szabó ym., 2021). Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutukseen on integroitu vuonna 2020 kielitietoinen polku, jonka tavoitteena on syventää opettajan ymmärrystä kielitietoisuudesta ja sen ilmenemisestä kouluyhteisössä (Moate ym., 2021). Aikaisempi tutkimus kuitenkin osoittaa, että opettajankoulutus ei välttämättä tarjoa valmiuksia kielellisesti ja kulttuurisesti reagoivan pedagogiikan toteuttamiseen (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020), jonka vuoksi lisäkoulutukselle ja opettajankoulutuksen uudistukselle on tarvetta (Haim ja Tannenbaum, 2022). Myös Bergroth ym. (2022)

on havainnut lisäkoulutuksen tarpeen kolmanneksi suurimmaksi ammatillisen kehittymisen tarpeeksi.

Suomalaisessa opettajankoulutuksen kontekstissa monikielisyyden ja kielitietoisuuden ilmenemistä on tutkittu enimmäkseen vain yleisellä tasolla, esimerkiksi varhaiskasvatuksen näkökulmasta (ks. Bergroth ym., 2024). Tutkimusta kuitenkin tarvitaan vielä lisää etenkin peruskoulun kontekstissa, jotta pystytään syventämään ymmärrystä ilmiöistä. Tärkeää olisi tutkia, miten opettajankoulutuksessa vastataan monikielisyteen ja kielitietoisuuteen koulukontekstissa (Szabó ym., 2021). Lisäksi tulisi tutkia, millaisia toiveita opettajat esittävät opettajankoulutusta kohtaan, jotta monikielisyteen ja kielitietoisuuteen pystytään vastaamaan yhä paremmin ja oikea-aikaisesti tulevaisuudessa.

Tämän tutkimusaukon havaittuamme tutkimuksemme tavoitteeksi muodostui selvittää, millaisia valmiuksia luokanopettajat kokevat tarvitsevansa monikielisessä ympäristössä työskennellessään ja miten luokanopettajakoulutus on tarjonnut valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Tutkimus tuottaa tärkeää tietoa siitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutuksen tulisi antaa opettajalle, ja miten opettajankoulutuksen tulisi vastata muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin tulevaisuudessa.

Tässä tutkimuksessa keskeisimmät käsitteet ovat monikielisyys ja kielitietoisuus. Käytämme monikielisyys-termiä, koska tutkimuksemme rajautuu kielen näkökulmaan. Tiedostamme, että termi ei viittaa automaattisesti opetuskieltä koskeviin kielellisiin haasteisiin. Monikielisyydellä viittaamme oppilasryhmään, jolla suomen kieli ei ole ensimmäiseksi opittu kieli ja suomen kieli saattaa aiheuttaa haasteita kouluympäristössä. Kielitietoisuus kulkee tutkimuksessamme vahvasti rinnakkain monikielisyden kanssa. Kielitietoisuudella tarkoitamme kielten merkitysten ymmärtämistä sekä niiden näkymistä kouluarjessa.

## 2 KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETTAJANKOULUTUS

### 2.1 Opettajankoulutuksen tavoite

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa hyödynnetään aikaisempaa tutkimusta ja edistetään reflektiivisyyteen ja kyselyyn suuntautumista (Toom ym., 2010). Jyväskylän yliopiston (2017) mukaan tavoitteena on kasvattaa opiskelijoita kohti autonomista ammatillisuutta, eettisesti vastuullista koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä kannustaa opiskelijoita kriittisesti analysoimaan sekä uudistamaan omaa asiantuntijuuttaan. Heidän mukaansa opettajan työ edellyttää sekä käytännöllisten toimintatapojen hallintaa että kykyä perustella, miksi toimii valitsemallaan tavalla. Teorian ja tutkimuksen avulla edistetään taitojen siirtymistä käytäntöön (Aalto, 2019).

Kuitenkin nykyisen tutkimustiedon mukaan opettajankouluttajien pitäisi painottaa paremmin teorian toteutumista käytäntöön (mm. Heikkola ym., 2022, s. 9). Esimerkiksi kielitietoisuuden käsittely opettajankoulutusohjelmassa on koettu puutteelliseksi eri puolilla Suomea (mm. Tainio ym., 2019), vaikka opettajankoulutuksella on keskeinen asema kielitietoisten valmiuksien kehittämisessä (Aalto & Tarnanen, 2015). Opettajien hyvät valmiudet kohdata monikielisiä oppilaita tulevat esiin esimerkiksi siten, että opettaja kokee aktiivisesti pystyvänsä edistämään monikielisen oppilaan osallisuutta ja vaikuttamaan oppimismahdollisuuksiin (Repo, 2022).

Opettajien ammattijärjestön artikkelissa todetaan, että opettajankoulutus ei tarjoa riittävää osaamista kohdata ja opettaa kielitietoisesti monikielisiä oppijoita (OAJ, n.d.). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta omasta osaamisesta ja opetustaidoista. Tämän lisäksi monikielisten oppilaiden opettaminen sekä kielitietoinen opettaminen koetaan haasteelliseksi (Alisaari ym., 2022; Dražnik ym., 2022). Harju-Autin ja Sinkkosen (2020) tutkimuksessa opettajat taas kaipasivat kielellisessä tukemisessa lisää käytännön apukeinoja. Lisäksi Naukkarisen ja Tiermasin

(2019) sekä Kuukan ym. (2015) tutkimuksissa opettajat arvioivat tarvitsevansa lisää asiantuntemusta ja täydennyskoulutusta monikielisten oppilaiden opetukseen sekä kielitietoisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen kaikilla koulutusasteilla.

Nämä aikaisemmat tutkimukset osoittavat sen, että opettajilla on ajatuksia yleisesti siitä, millaisiin asioihin he kaipaisivat lisää valmiuksia opettajan työssä. Jotta näitä valmiuksia voidaan kehittää opettajille riittäviksi, täytyy katse kääntää opettajakoulutuksen suuntaan. Tarvitaan tietoa siitä, millaisia toiveita opettajilla herää opettajakoulutusta kohtaan, jotta koulutusta voidaan kehittää niin, että valmistuvat opettajat kokevat myös valmiutensa paremmiksi. Myös Bergroth ym. (2024) ovat todenneet, että aukkoja tämän tilanteen ratkaisemiseksi on opettajakoulutuksessa yhä olemassa. Monikulttuuristuva ja -kielistyvä yhteiskunta haastaa siis monin tavoin kouluja ja opettajakoulutusta arvioimaan toimintaansa ja opetuksen sisältöjä uudestaan (Garant ym., 2008).

## **2.2 Kielitietoisuus ja monikielisyys luokanopettajakoulutuksessa**

Luokanopettajakoulutuksesta valmistuu tulevaisuutta aktiivisesti ja oikeudenmukaisesti rakentavia kasvatusalan asiantuntijoita. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa ilmenee, että luokanopettajakoulutuksen opinnoissa perehdytään oppimiseen liittyviin ilmiöihin ja haasteiseen käytännön, teorian ja kokeilujen kautta (Opinto-opas, 2020–2024). Opinnot koostuvat tietyistä pakollisista opinnoista, joiden lisäksi omaa asiantuntijuutta rakennetaan haluamaansa suuntaan vapaavalintaisten opintojen avulla. Opintojen tulisi ohjata opiskelijaa rakentamaan ymmärrystä, jossa moninaisuus nähdään voimavarana.

Tainion ym. (2019) mukaan eri yliopistojen välillä on eroja siinä, kuinka yksiköt tarjoavat kielitietoisuuteen ja monikieliseen ympäristöön valmistavia kursseja. Esimerkiksi Oulun yliopisto tarjoaa 5-vuotisen kansainvälisen luokanopettajakoulutuksen, jonka opetustarjonnassa on monikielisyyspedagogiikkaan ja toisen kielen pedagogiikkaan liittyviä sisältöjä.



Turun yliopisto puolestaan tarjoaa noin 30 opintopisteen verran opettajien erikoistumiskoulutusta, jossa perehdytään muun muassa tematiikkaan monikulttuurisuus opettajantyössä. Näiden lisäksi monissa muissa yliopistoissa, kuten Tampereella ja Jyväskylässä tarjotaan yksittäisiä vapaavalintaisia kursseja, joissa keskitytään muun muassa monikulttuurisuuteen, -kielisyteen sekä maahanmuuttajaoppilaisiin (Tainio ym, 2019, s. 114). Mustonen ym. (2021) puolestaan raportoivat, että ainoastaan Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa on mahdollisuus erikoistua suomi toisena kielenä -opettajaksi.

Myös opetusharjoitteluiden välillä on eroja. Tainion ym. (2019) mukaan Turun yliopistossa on mahdollisuus suorittaa opetusharjoittelu monikielisessä ympäristössä, sillä Turun normaalikoulu on monikielinen. Muissa opettajankoulutuksissa opetusharjoitteluiden monikielisuuden toteutuminen on kiinni siitä, onko kouluissa monikielisiä oppilaita. Esimerkiksi Helsingin normaalikoulussa on vähän monikielisiä oppilaita, jolloin opettajaopiskelijoiden on vaikea kerryttää kokemusta monikielisessä ympäristössä toimimisesta (Tainio ym., 2019, s. 116). Oulun yliopistossa puolestaan tarjotaan mahdollisuus suorittaa harjoittelu valmistavassa opetuksessa. Muissa yksiköissä valmistavaan opetukseen liittyviä opintojaksoja tarjotaan, mutta harjoitteluun monikielisissä ympäristöissä ei ole mahdollisuutta opintojen aikana (Tainio ym., 2019, s. 116–117).

Eri yliopistojen luokanopettajaopiskelijat toivoisivatkin parempia mahdollisuuksia harjoitteluiden tarjoamiseen monikielisessä ympäristöissä (Dražnik ym., 2022; Tainio ym., 2019). Sen lisäksi aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kaikkiin opettajankoulutusyksiköihin tulisi lisätä laajemmin kielellisesti reagoivaan opetukseen suunnattua koulutusta (Kyckling ym., 2019; Lahti ym., 2020; Vigren ym., 2022), jotta kaikessa opetuksessa edistettäisiin ymmärrystä kielitietoisuudesta ja kehitettäisiin valmiuksia monikielisen opetusryhmän ohjaamiseen (Tainio ym., 2019).

## 3 KOHTI KIELITIETOISTA KOULUA

### 3.1 Kielitietoisuus käsitteenä

Kielitietoisuuden käsite on vakiinnuttanut paikkansa yhteiskunnassamme ja se nähdään kielikasvatuksessa hyvin keskeisenä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Suuriniemi, 2019). Käsite tulee vastaan toistuvasti koulumaailmaan liittyvissä keskusteluissa tai muissa virallisissa asiakirjoissa ja dokumenteissa. Kielitietoisuus on käsitteenä monitulkintainen, eikä sen määrittelyssä ole päästy täysin yksimielisyyteen (Alisaari & Heikkola, 2022). Käsitteen monitulkintaisuuteen vaikuttaa muun muassa tutkimusalan laajuus. Voidaan siis todeta, että kielitietoisuudelle ei ole yhtä määritelmää, vaan se voidaan määritellä lukuisilla eri tavoilla asiayhteydestä riippuen (Dufva, 2018; Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Käsitteen juuret ovat 1980-luvun Language Awareness -liikkeessä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Liike sai alkunsa Iso-Britanniassa Hawkinsin toimesta, kun hänellä heräsi huoli liittyen koulujen epäonnistumisiin. Kouluissa esiintyi englannin kielen lukutaidottomuutta, haasteita vieraiden kielten oppimisessa sekä vieraisiin kieliin liittyviä ennakkoluuloja ja negatiivisia asenteita. Language Awareness -liikkeen tavoitteena oli lisätä taustoista riippumatta kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua opetukseen ja näin ollen edistää opetuksen tasa-arvoisuutta (Svalberg, 2016).

Satokankaan ym. (2021, s.26) mukaan kielitietoisuus voidaan määritellä esimerkiksi ymmärryksenä monien kielten limittäisestä läsnäolosta, ihmisen kielellisistä oikeuksista, oman äidinkielen merkityksestä sekä kielen ja identiteetin suhteesta. Hänen mukaansa kielitietoisuuteen liittyy myös ymmärrys kielten kompleksisesta, vaihtelevasta ja tilanteisesta luonteesta sekä tietoisuus kielenkäyttäjien vallasta ja valinnoista. Toisin sanoen kielitietoisuudella tarkoitetaan myös tietoisuutta kielten ideologisuudesta sekä kieliin liittyvien asenteiden ja valtarakenteiden haastamista (Piippo ym., 2021, s. 9). Honko ja Mustonen (2018) ovat määritelleet kielitietoisuuden ymmärryksenä

siitä, kuinka kielen avulla rakennetaan merkityksiä ja kuinka kielenkäyttäjien kulttuuriset taustat kietoutuvat kielenkäyttöön.

Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on kietoa käsite koulukontekstiin. Kielitietoisuus koulukontekstissa tarkoittaa muun muassa kouluyhteisön monikielisyiden asemaa ja arvostusta sekä kielen eksplisiittistä opettamista osana jokaista oppiainetta (POPS, 2014). Käsitteen määrittelyssä korostetaan kielten merkitystä oppimisessa ja koko kouluyhteisön toiminnassa. Kielitietoisessa koulussa korostetaan myös kouluyhteisön monikielisyiden tunnistamista ja tunnustamista, jotta monet eri kielet voivat olla läsnä koulun arjessa (Satokangas ym., 2021, s. 27). Käsitteen moninaisuudesta ja useista määrittelyistä huolimatta, jokaisen määritelmän keskiössä on ajatus entistä tiedostavammasta suhteesta kieleen ja kielenkäyttöön asiayhteydestä riippumatta (Piippo ym., 2021). Seuraavassa luvussa tarkastelemme kielitietoisuutta sen perinteiden ja ulottuvuuksien näkökulmasta.

### **3.2 Kielitietoisuuden perinteet ja ulottuvuudet**

Kielitietoisuuden käsitettä voidaan lähestyä eri tutkimusperinteiden ja ulottuvuuksien kautta. Esimerkiksi Dufva (2018) esittelee artikkelissaan kielitietoisuuden kolme perinnettä. Ensimmäisessä perinteessä, eli kognitiivisen psykologian ja psykolingvistiikan perinteessä kielitietoisuutta tarkastellaan termin metakielellinen tietoisuus kautta. Kyseisessä ulottuvuudessa kielitietoisuus ymmärretään kehitysprosessiksi, jossa opitaan tiedostumaan oman äidinkielen ominaisuuksista ja erittelemään niitä.

Dufvan (2018) mukaan toisessa perinteessä kielitietoisuutta lähestytään pedagogisesti. Tässä perinteessä asiaa käsitellään termin kielitaju kautta. Ajattelutapa suuntautuu nimenomaan äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen. Pedagogisessa perinteessä kielitietoisuus nähdään laajemmin kuin ainoastaan kielen rakenteeseen kohdistuvana. Tämän perinteen keskiössä nähdään autenttinen vuorovaikutus ja toiminnallisuus. Kielitietoisuus ei siis kohdistu ainoastaan kieleen, vaan myös sen oppimiseen.

Kolmas kielitietoisuuden perinne kytkeytyy yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin (Dufva, 2018). Dufvan (2018) mukaan perinne korostaa kielen keskeistä tehtävää ihmisen kaikessa toiminnassa. Usein tämä perinne yhdistetään monikielisyteen sekä koulutukselliseen kontekstiin. Kolmas perinne ohjaa pohtimaan esimerkiksi kielitietoisuuden liittymistä kielellisiin oikeuksiin, median kielenkäyttöön sekä kielikoulutukseen.

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) ovat puolestaan muodostaneet Schmidtin (1995) sekä van Lierin (2004) teorioiden pohjalta kielitietoisuuden ulottuvuudet. Ulottuvuuksia on viisi ja ne ovat kielen huomioiminen, kielellinen luovuus, metakielellinen tieto, metakielellinen pohdinta sekä kieliin ja yhteisöihin kohdistuvat asenteet. Ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia osia, vaan niiden nähdään olevan toiminnassa yhtä aikaa läsnä.

Kielen huomioimisella tarkoitetaan sitä, kun oppilas ja opettaja huomioi kommunikoinnin sijaan muun muassa kielellisen muodon. Kielellinen luovuus puolestaan tarkoittaa sitä, kun kielenkäyttäjät sivuuttaa kielen normit ja sen sijaan leikittelee kielen merkityksillä sekä muodoilla. Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, kun sanassa vaihdetaan yhtä kirjainta ja huomataan, että sanan merkitys muuttuu.

Metakielisellä tiedolla tarkoitetaan tietoisuutta kielestä järjestelmänä, eli tämä vastaa Dufvan (2018) esittelemää määritelmää metakielisestä tietoisuudesta. Metakielellinen pohdinta puolestaan viittaa oppilaan aktiiviseen kieleen liittyvään järkeilyyn ja vastausten pohtimiseen. Viimeisenä Andersenin ja Ruohotie-Lyhdy (2019) esittämänä ulottuvuutena on kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet. Tällä viitataan nimensä mukaisesti ihmisten asenteisiin eri kieliä ja kieliyhteisöjä kohtaan. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mukaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet liitetään kielitietoisuuteen. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin, miten kielitietoisuus on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

### 3.3 Kielitietoisuus opetussuunnitelmassa

Pyrkimys kokonaisvaltaisempaan kielikäsitteeseen on näkynyt Suomen kouluissa jo 1980-luvulla (Mustaparta ym., 2015), sillä vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on esitetty käsite kielikasvatus. Kielikasvatuksella pyritään tukemaan kielenoppimista sekä yksilön kasvua ihmisenä, kielenkäyttäjänä ja kieliyhteisön jäsenenä (Kohonen, 2009). Koulumaailmassa kielikasvatus-termi on yhä olemassa ja se mainitaan kaikkien kieliaineiden yhteydessä (Mustaparta ym., 2015; POPS, 2014). Kielikasvatuksen lisäksi koulukontekstissa on alettu puhumaan kielitietoisuudesta, joka on mainittu ensimmäisen kerran vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Harju-Autti, 2022).

Suomen kouluyhteisöt ovat nykyään moninaisia, missä erilaiset identiteetit, kielet ja kulttuurit limittyvät. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että yhteisössä jokaisen tulee arvostaa ja hyödyntää omaa sekä ympäristön kielellistä monimuotoisuutta. Kielitietoisessa koulussa eri kielten käyttö koulun arjessa tulee nähdä luontevana ja kielten moninaisuus voimavarana, sillä oikeus omaan kieleen on jokaisen perusoikeus. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteissa (2014) ohjataan yhteisöä keskustelemaan muun muassa eri kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista. Tärkeä huomio on myös se, että jokaisella oppiaineella on oma kielensä ja käsitteistönsä. Tämän vuoksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen toimii kielellisenä mallina ja opettamansa oppiaineen kielen opettajana. Näin ollen kielitietoisuutta edellytetään jokaiselta opettajalta, eikä ainoastaan kieltenopettajilta (POPS, 2014).

Kielitietoisuus on mainittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielten oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa. Kielitietoisena opettajana toimimisen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa opettajia tukemaan myös oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä. Esimerkiksi

laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa ja kielten oppimäärissä tavoitteena on kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (POPS, 2014).

Suomessa opettaja voi toteuttaa opetussuunnitelmaa hyvin vapaasti (Suuriniemi ym., 2021) ja sen laajuus sekä monitulkintaisuus asettavat opettajan pedagogisen osaamisen toimintansa lähtökohdaksi. Vaikka kielitietoisuus toimii läpileikkaavana teemana perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), kohtaavat opettajat sen toteuttamisessa haasteita käytännön työelämässä. Jotta opettaja voi ohjata ja tukea oppilaan kielitietoisuuden kehittymistä ja toimia itse kielitietoisesti, hänen olisi hyvä ymmärtää, mitä kielitietoisuudella sekä kielitietoisella pedagogiikalla tarkoitetaan. Tällöin opetussuunnitelmaakin on helpompi tulkita, kun käsitteet ovat itselle selkeästi määritelty. Kielitietoisella pedagogiikalla viittaamme opettajan tapaan kannustaa kielen käyttöön erilaisissa tilanteissa ja ohjata tuomaan näkyväksi kielet osana kouluarkea. Termiä esittelemme tarkemmin luvussa 4.2 "Kielitietoinen pedagogiikka opettajan työssä".

## 4 KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETTAJUUS

### 4.1 Monikieliset oppilasryhmät

Koulu on moninaistunut vuosien saatossa runsaasti ja oppilaat saapuvat kouluun moninaisin taustoin. Tainion ym. (2019) mukaan väestönmuutos on nopeaa. Moninaistuminen heijastuu myös peruskouluun, sillä kaikki väestöryhmät ja yhteiskuntaluokat ovat siellä edustettuina (Tainio ym., 2019, s. 18). Tällainen monikielinen koulu on resurssi, mutta sillä on olemassa myös omat haasteensa, kuten mahdollisesti yhteisen kielen puuttuminen. Henkilökunnalla tuleekin olla riittävästi tietoa ja taitoa monimuotoisuuden kohtaamisesta sekä työskentelystä monimuotoisissa kieliympäristöissä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Monikieliset oppilasryhmät koostuvat eri taustoista tulevista oppilaista. He voivat olla esimerkiksi maahanmuuttajia, paluumuuttajia tai kielellisiin vähemmistöryhmiin kuuluvia henkilöitä. Bolter (2019) ja OECD (2013) määrittelevät maahanmuuttajan henkilöksi, joka asuu eri maassa, missä on syntynyt. Termistä monikielisen tekee kuitenkin se, että termiä käyttäessä nämä ihmiset nähdään yhtenä isona ryhmänä, vaikka todellisuudessa "ryhmä" koostuu ihmisistä, jotka eroavat keskenään paljon toisistaan ja muuttavat uuteen maahan eri syistä ja moninaisin taustoin (Kurki, 2019, s. 1).

Vaarala ym. (2016, s. 23) ovat määritelleet monikielisen oppilaan henkilöksi, joka kykenee toimimaan eri kielillä erilaisissa tilanteissa. Hänen mukaansa henkilö käyttää eri kieliä vaihtelevasti eri tilanteissa ja kykenee kommunikoidaan niillä sujuvasti. Kimin & Chon (2022) määritelmän mukaan monikielisellä oppilaalla voidaan myös tarkoittaa henkilöä, joka ymmärtää tai käyttää jossain määrin useampaa kuin yhtä kieltä. Tällöin monikielisyys voidaan rinnastaa termiin kaksikielisyys, jossa puhuja hallitsee kaksi kieltä ja käyttää niitä kommunikoinnin tukena (Kempainen & Lasonen, 2023, s. 33). Monikielisyys siis sisältää kaksikielisuuden (Dufva & Pietikäinen, 2009, s. 1).

Vaaralan ym. (2016, s. 24–41) mukaan monikielisten oppilaiden opetuksessa lähtökohtana tulisi olla oppilaiden moninaisen identiteetin ja itsetunnon

kehittymisen tukeminen. Lisäksi hän lisää, että oppilaita tulisi rohkaista käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja koulun toiminnassa. Nämä ovat osa kielellisiä valmiuksia, joita nykypäivän opettajalta vaaditaan. Opettajan kielellisesti vastuullinen työskentely on tärkeässä osassa monikielisten oppilasryhmien kanssa, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että monikielisten oppilaiden oppimistulokset paranevat, kun heidän oppimistaan tuetaan kielellisesti (Harju-Autti & Sinkkonen 2020; Lucas & Villegas, 2013).

## **4.2 Kielitietoinen pedagogiikka opettajan työssä**

Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on tullut tutuksi etenkin koulukontekstissa. Se rinnastetaan usein käsitteeseen kielitietoinen pedagogiikka, jota suomalaisissa tutkimuksissa käytetään. Kielellisesti vastuullisella pedagogiikalla eli kielitietoisella pedagogiikalla tarkoitetaan kielellistä toimintaa, johon oppijat voivat liittyä erilaisin kielellisin resurssein ja jonka avulla oppijat kasvattavat kielellistä pääomaansa, kuten laajentavat kielen hallintaa ja syventävät osaamistaan eri kielissä (Satokangas ym., 2021, s. 28). Kielitietoinen pedagogiikka tukee siis kaikkien oppimista, jolloin oppimisen kohteena ovat kaikki oppilaat (Honko & Mustonen, 2018, s. 131).

Kielitietoisien pedagogiikan ytimessä on kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen oppilaan osaamista kohtaan. Pedagogiikan avulla pyritään havaitsemaan, tunnistamaan ja tunnustamaan oppilaiden kielellisiä resursseja (Honko & Mustonen, 2018, s. 131). Opettajalta kielitietoinen pedagogiikka vaatii oppilaiden oppimisen monipuolista tukemista sekä kielen ja kielenkäytön havainnointia eri tilanteissa (Aalto ym., 2019).

Kielitietoiseen pedagogiikkaan sisältyy opettajien asenteita sekä tietoja ja taitoja (Alisaari & Heikkola, 2022, s. 3). Opettajan asennoituminen kielellisesti vastuulliseen pedagogiikkaan riippuu siitä, miten opettaja suhtautuu kieleen. Ruiz (2010) tuo tutkimuksessaan esille kolme suuntautumista, joiden mukaan opettaja suhtautuu kieleen. Niitä ovat kielen näkeminen ongelmana, kielen



näkeminen oikeutena ja kielen näkeminen resurssina (Ruiz, 2010). Kun kieli nähdään ongelmana, tavoitellaan homogeenisyyttä sekä eri kielten puhujien nopeaa yhdistymistä valtaväestöön ja kyseisen opetuskielen käyttäjiksi (Baker & Wright, 2017, s. 9–11; Hult & Hornberger, 2016, s. 33; Ruiz, 1984, s. 20). Kun kieli nähdään oikeutena, tunnustetaan taas yksilön kielelliset oikeudet ja pyritään estämään kielellistä syrjintää sekä turvaamaan esimerkiksi eri vähemmistökielten oikeuksia lakien ja asetusten kautta (Ruiz, 1984). Kielen näkeminen resurssina vastaa edellä mainittujen osa-alueiden ongelmiin ja toimii vastakohtana kielen näkemiseen ongelmana (Hult & Hornberger, 2016, s. 38; Iversen, 2019, s. 4; Ruiz, 1984). Tässä suuntautumisessa koulu korostaa eri kielten hyväksymistä osaksi heidän käytänteitään ja ennen kaikkea monikielisyyden merkitystä oppivan yhteisön resurssina. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kielitietoisuusajattelu korostaa myös tätä suuntautumista (Suuriniemi ym., 2021, s. 49).

Kielellisesti vastuullisen opettajan tulisikin asennoitua monikielisyyteen arvostavasti ja olla tietoinen kielen, identiteetin ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (Alisaari & Heikkola, 2022, s. 3–4; Cummins, 2001). Keskeistä on, että opettajalla on täsmällinen tieto kielen oppimisesta sekä kielenkäytön tietoisesta havainnoimisesta ja huomioimisesta osana oppimisprosessia, josta käytetään käsitettä opettajan kielitietoisuus (eng. language awareness) (ALA, 2022; Hu & Gao, 2020). Pedagogiset taidot ja oppilaiden taustan tuntemus korostuvat myös kielitietoista pedagogiikkaa toteuttaessa (Lucas & Villegas, 2013).

Kielitietoisien pedagogiikan haasteita on kuitenkin olemassa. Tutkimuksissa on havaittu, että pedagogiikan haasteeksi on noussut kielitietoisuus-käsitteen epäselvyys ja moninaiset määritelmät, joiden vuoksi opettajat ovat tunteneet epävarmuutta pedagogiikan toteuttamisesta (esim. Dufva, 2018; Lilja ym., 2017). Esimerkiksi perus- ja lukiokoulutusta koskevan aineiston perusteella vain pieni osa opettajista oli saanut kielitietoisuuskoulutusta (Alisaari & Heikkola, 2020). Vaikuttaa siltä, että Suomessa opettajat eivät ole riittävästi koulutettuja kulttuurisesti kestäväan ja

kielellisesti reagoivaan pedagogiikkaan (Alisaari ym., 2023, s. 58). Tämä voi johtaa siihen, että opettajat käyttävät kielitietoista pedagogiikka vain vähän opetuksessaan, vaikka suurin osa tiedostaa sen tärkeyden (Heikkola ym., 2022).

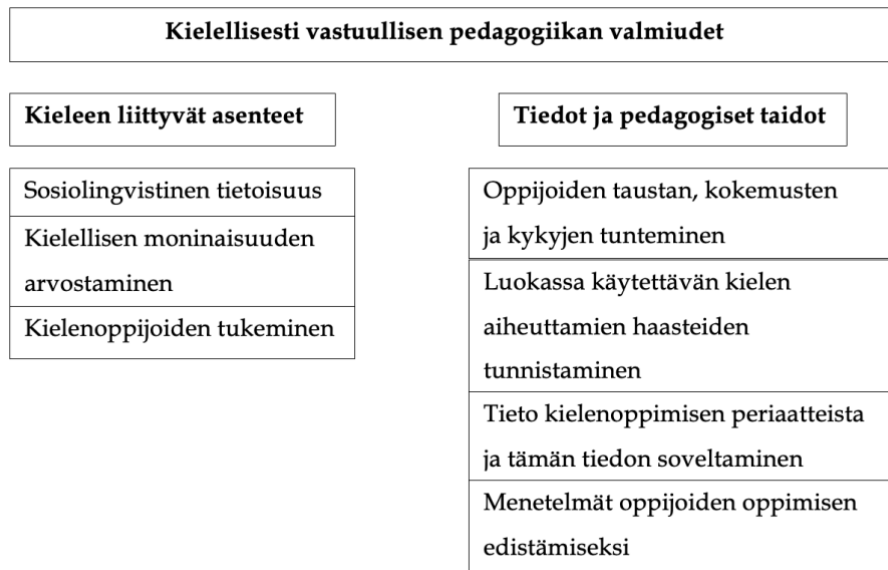
Etnisen ja kielellisen monimuotoisuuden jatkuvan kasvun ei kuitenkaan tulisi olla koulumaailman haaste, vaan mahdollisuus hahmottaa monimuotoista kulttuuriperintöä (Aalto, 2019). Opettajien tulisi avoimesti ottaa vastaan eri kieliä puhuvia oppilaita ja tukea heitä pääsemään osalliseksi koko koulun toimintakulttuuriin (Alisaari & Heikkola, 2022). Nämä ovat osa opettajan kielellisiä valmiuksia, joita esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

### **4.3 Opettajan kielelliset valmiudet**

Opettajan kielelliset valmiudet ovat monipuolinen kokonaisuus osaamisen alueista, jotka auttavat opettajaa toimimaan moninaisissa kieliympäristöissä. Lucasin ja Villegasin (2010) mukaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiudet sisältävät seitsemän osa-alueita, jotka jaetaan opettajan kieliin ja kieleen liittyviin asenteisiin sekä tietoihin ja pedagogisiin taitoihin (kuvio 1). Kieleen liittyviin asenteisiin kuuluvat sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvostaminen ja kielenoppijoiden tukeminen. Tietoihin ja pedagogisiin taitoihin kuuluvat oppijoiden taustan, kokemusten ja kykyjen tunteminen, luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen, tieto kielenoppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen sekä menetelmät oppijoiden oppimisen edistämiseksi (Lucas & Villegas, 2010).

**Kuvio 1.**

*Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiudet Lucasin & Villegasin (2010) mukaan*



Sosiolingvistinen tietoisuus sisältää kaksi osa-aluetta: ymmärryksen siitä, että kieli ja identiteetti ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa ja ymmärryksen siitä, että kieli on kiinteästi sidottu sen sosiopoliittiseen kontekstiin (Lucas & Villegas, 2010, s. 302–303). Tällöin opettaja ymmärtää, että oppilaiden itsensä ilmaisu ja kielen käyttö heijastavat heidän kulttuurisia arvojaan sekä odotuksiaan. Opetuksessa on tärkeää löytää tapoja, joilla opiskelijoiden kielitaustat otetaan huomioon (Lucas & Villegas, 2010, s. 303). Kielellisen moninaisuuden arvostaminen taas tarkoittaa sitä, että opettaja rohkaisee oppilaita käyttämään eri kieliä ja pitää niitä yhtä arvokkaina (Lucas & Villegas, 2010, s. 304). Kielenoppijoiden tukeminen pitää sisällään monikielisuuden tukemisen. Siinä opettaja voi käyttää apuna erilaisia strategioita, kuten opiskelijoiden ohjaamista ja kaksikielisten ryhmien järjestämistä (Lucas & Villegas, 2010, s. 304). Tavoitteena on, että opiskelija opiskelee ympäristössä, jossa on otettu huomioon hänen tarpeensa kielen oppimiselle.

Tietoihin ja pedagogisiin taitoihin kuuluva osa-alue oppijoiden taustan, kokemusten ja kykyjen tunteminen, auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaan tilannetta kokonaisvaltaisesti. Opettajan on autettava oppilaita yhdistämään tietämystään kokemuksiinsa. Tärkeää on, että opettaja osoittaa arvostusta

oppilaan monikielistä identiteettiä kohtaan. Kun opettaja ennakoi kieleen liittyviä haasteita, hän tunnistaa, millaista kielitaitoa oppilaalta edellytetään eri oppiaineissa ja kykenee suunnittelemaan opetuksen opiskelijan kielitasolle sopivaksi (Lucas & Villegas, 2010).

Tieto kielenoppimisen periaatteista ja tiedon soveltaminen käytäntöön tarkoittaa, että opettaja tunnistaa kielen eri muotoja ja toimintoja sekä ymmärtää, miten ihmisen kielitaito kehittyy (Lucas & Villegas, 2010; Schleppegrell 2004). Opettaja voi esimerkiksi suunnitella vuorovaikutteisia toimintatapoja oppitunneille, joiden avulla oppilaat pääsevät harjoittamaan kielellisiä taitojaan. Menetelmät oppijoiden oppimisen edistämiseksi tarkoittaa, että opettaja käyttää tutkimusperustaisia opetusmenetelmiä, joiden vaikuttavuudesta on selkeää näyttöä. Esimerkiksi kielenoppimiseen toimivia opetusmenetelmiä ovat opetuksen visuaalisuus ja selkeä ohjeistus (Lucas & Villegas, 2010).

Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksien lisäksi opettajan ammattitaitoon kuuluvat myös teorettinen tieto, kuten pedagogisten valmiuksien omaksuminen sekä käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, kuten oppimisen ohjaamisen valmiudet (Tynjälä, 2004). Revon (2022) mukaan valmiuksien omaksuminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan tarvitaan systemaattista opettajien perus- ja täydennyskoulutusta, jossa teoretieto nivoutuu yhteen käytännön kanssa. Ennen koulutuksen kehittämistä tarvitaan kuitenkin tietoa siitä, miten kentällä työskentelevät opettajat asian kokevat. Siksi tärkeää on tutkia myös opettajien valmiuksia käytännön työympäristössä, jotta ne näyttäytyvät oikeassa kontekstissa.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia valmiuksista, joita monikielisessä ympäristössä tarvitaan. Päädyimme aiheeseen siksi, että monikielisten oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosien aikana merkittävästi (Tilastokeskus, 2022) ja luokanopettajilta vaaditaan nykypäivänä myös yhä moninaisempaa osaamista sekä erilaisia valmiuksia vastaamaan työelämän haasteisiin (Janhunen, 2013). Lisäksi halusimme tutkia luokanopettajakoulutuksen roolia valmiuksien kehittäjänä, sillä tutkimustietoa aiheeseen liittyen on olemassa vain vähän.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia valmiuksia vastavalmistuneet opettajat kokevat tarvitsevansa monikielisessä ympäristössä työskennellessään?
2. Miten vastavalmistuneet opettajat kokevat, että luokanopettajakoulutus on tarjonnut valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelemiseen?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksemme viitekehyksenä on Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus, joka koostuu kandidaatin- ja maisterintutkinnoista. Kandidaattiohjelma koostuu kasvatustieteen perus- ja aineopinnoista, perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisista opinnoista, yleisopinnoista, viestintä- ja kieliopinnoista sekä vapaasti valittavista opinnoista. Kandidaatintutkielman opinnoissa kielitietoisuutta koskevat asiat mainitaan selkeästi ainoastaan suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan -kurssin (POMM1083) sekä kielipainotteinen monialainen oppimiskokonaisuus koulussa -kurssin (POMM1120) tavoitteissa.

Luokanopettajakoulutuksen maisterivaihe koostuu kasvatustieteen syventävistä opinnoista, kieli- ja viestintäopinnoista sekä vapaasti valittavista opinnoista. Kielitietoisuudesta tai monikielisyyydestä ei mainita maisteriohjelman kurssien kurssikuvauksissa eikä tavoitteissa. Opetusharjoitteluiden 3 ja 4 (osaaminen ja asiantuntijuus) oppimateriaaleissa on kuitenkin jonkin verran kielitietoisuutta ja monikielisyyttä käsittelevää kirjallisuutta. Sen lisäksi maisteriopinnot sisältävät kolme syventävää ilmiökurssia, joissa opiskelija valitsee itse ilmiön, jota haluaa tutkia. Tällöin opiskelijalla on mahdollisuus valita esimerkiksi kielitietoisuutta tai monikielisyyttä käsittelevä ilmiö.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelijan tulee valita vähintään 60 opintopisteen verran vapaasti valittavia opintoja (Opinto-opas 2020–24). Yliopisto tarjoaa opintoja sekä oman että muiden tiedekuntien tarjonnasta. Jyväskylän yliopistossa tarjotaan vapaavalintaisia kursseja, joissa suomi toisena kielenä -opetusta on integroitu muun muassa monikielisyteen sekä maahanmuuttajaoppilaisiin keskittyviin kursseihin. Lisäksi Jyväskylän yliopistossa on mahdollisuus erikoistua suomi toisena kielenä -opettajaksi (Tainio ym., 2019, s. 114). Nämä erikoistumisopinnot ovat tarjolla Jyväskylän avoimessa yliopistossa (Opinto-opas 2020–24) ja ne ovat maksullisia. Toinen

vaihtoehto on hakea suomen kielen sivuaineopintoihin, jolloin opinnot ovat maksuttomia. Suomen kielen sivuaineopintoihin on erillinen pääsykoe ja tietty opiskelijakiintiö (Opinto-opas 2020–24). Näin ollen kaikilla halukkailla ei ole välttämättä mahdollisuutta suorittaa kyseisiä opintoja.

Lisäksi Jyväskylän yliopistossa on vuodesta 2018 toiminut kielitietoisuutta ja monikielisyyttä painottava (KiMo) kotiryhmä. KiMo-ryhmässä, kuten muissakin kotiryhmissä opiskellaan kahden ensimmäisen opintovuoden opinnot oman kotiryhmän kanssa. Jokaisella kotiryhmällä on yhteisten teemojen lisäksi oma erityinen teemansa. KiMo-kotiryhmässä asioita opiskellaan ikään kuin kielitietoisuus ja monikielisyys -linssien läpi (JYU, n.d.).

Tämän lisäksi Moate ym. (2021) ovat kehittäneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutukseen Kielitietoisien polun, jonka tarkoituksena on lisätä opintoihin kielitietoisuutta läpi opettajankoulutuksen. Kielitietoinen polku on integroitu vuonna 2020 osaksi luokanopettajakoulutusta ja se on osana pakollisia kursseja, esimerkiksi ensimmäisessä ja toisessa opetusharjoittelussa sekä POMM johdanto -kurssilla. Kielitietoinen polku sisältää moninaisia tehtäviä, kuten oman opettajuuden reflektointia ja kasvunkansion työstämistä. Näiden kautta opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa omaa asiantuntijuuttaan moninaisuuden kohtaamiseen sekä kaikkien oppilaiden toimijuuden tukemiseen kouluyhteisössä (Moate ym., 2021).

## **6.2 Tutkimuksen metodologia**

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia ihmisten subjektiivisia kokemuksia, jonka vuoksi päädyimme laadulliseen tutkimukseen ja fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen (Puusa ym., 2020). Tutkimuksemme ontologisena lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jolloin ihmisen käsitys todellisuudesta voi olla moninainen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Todellisuutta tulkitsemme merkitysmaailmamme kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hirsjärven ym. (2009, s. 161–164) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tutkimaan kohdetta mahdollisimman

kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksemme kohteena ovat ihmiset, ja tutkimuksen teossa käytämme laadullista metodia, eli haastattelua.

Fenomenologinen tutkimus keskittyy tutkimaan ihmisten kokemuksia (Van Manen, 2016). Kokemus käsitetään tutkimusperinteessä hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa ja maailmaan, jossa hän elää (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Laine, 2015). Hermeneutiikassa tyypillisesti kokemukset muotoutuvat ihmisen luomien merkitysten kautta (Laine, 2015). Jokaisen ihmisen kokemukset ovat yksilöllisiä, jolloin niiden tulkinta tapahtuu subjektiivisen käsityksen kautta. Tällöin jokaisella tutkittavalla tutkimuksessamme on omanlainen kokemus monikielisessä kouluympäristössä tarvittavista valmiuksista sekä koulutuksen roolista, mikä toimii tutkimuksemme epistemologiana.

Hermeneutiikan ulottuvuus tulee tutkimukseemme mukaan tulkinnan tarpeen myötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 34). Meidän on mahdollista tehdä ainoastaan tulkintoja haastateltavien ilmaisuista, sillä heidän ajatusmaailmaansa on mahdotonta täysin tavoittaa. Haastateltavien vastauksien tulkintaan vaikuttavat myös heidän sanaton viestintänsä, kuten eleet, ilmeet ja äänensävy.

Tulkitsemme muiden sanoja ja tekoja omien kokemuksiemme kautta, jolloin syntyy uudelleentulkintaa (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tutkimuksessamme emme pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan ilmiön syvempään ymmärrykseen, mikä onkin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen keskeisiä piirteitä. Lisäksi tavoitteena on päästä lähelle ihmisen omaa kokemusmaailmaa (Laine, 2010; Laine, 2015, s. 33).

### **6.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksemme kohdejoukkona ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta viimeisen viiden vuoden sisällä valmistuneet opettajat. Rajasimme tutkimusjoukon Jyväskylän yliopistosta valmistuneisiin luokanopettajiin, jotta pystyimme varmistamaan tutkintorakenteen samankaltaisuuden jokaisen tutkittavan kohdalla. Rajasimme valmistumisen



viimeiseen viiteen vuoteen, sillä halusimme tutkia vastavalmistuneita. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista valita harkiten tutkimukseen osallistuvat henkilöt (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164; Puusa ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Löysimme haastateltavat ottamalla yhteyttä Facebookissa Jyväskylän OKL vuosien 2013–2018 ryhmien ylläpitäjiin. Välitimme ylläpitäjille saatekirjeen, joka sisälsi tietoa tutkimuksestamme, sen ajankohdasta, aineistonkeruutavasta sekä yhteystietomme. Pyysimme ylläpitäjiä välittämään viestin ryhmiin muiden nähtäville. Toimitimme viestin yhteensä 12 ylläpitäjälle, joista kolme vastasi meidän pyyntöömme myöntävästi ja lähettivät tutkimukseen osallistumisen pyynnön OKL-ryhmiin.

Tämän jälkeen kahdeksan henkilöä ilmoitti sähköpostin välityksellä halukkuudestaan osallistua tutkimukseemme. Tästä joukosta muodostui tutkimuksemme otos. Sovimme tutkimuspyyntöön myönteisesti vastanneiden henkilöiden kanssa haastatteluaajoista ja lähetimme heille tietosuojalomakkeen, tiedotteen tutkimuksestamme, suostumuslomakkeen henkilötietojen käsittelystä sekä haastattelukysymykset (liitteet 1-4). Tutkittavat eivät olleet meille ennalta tuttuja.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat valmistuneet vuosien 2020–2023 aikana Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. Tutkittavat työskentelevät vaihtelevissa työtehtävissä. Suurin osa tutkittavista työskentelee luokanopettajina peruskouluissa ja loput työskentelevät muun muassa erityisluokanopettajina tai laaja-alaisina erityisopettajina peruskouluissa ja lukioissa.

Tutkittavien työkokemus opetusosalta vaihteli yhden ja viiden vuoden välillä, ja kaikki olivat opiskelleet opintojensa aikana sivuaineopintoja. Suurin osa oli suorittanut erillisten erityisopettajan opintojen kokonaisuuden, joka tuottaa kelpoisuuden toimia erityisopettajan tehtävissä. Tämän lisäksi muita mainittuja sivuaineita olivat esimerkiksi esi- ja alkuopetus, englannin kieli sekä käsityö. Tutkittavista kaksi oli ehtinyt käydä täydennyskoulutuksen monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen liittyen. Osa tutkittavista mainitsi

kuitenkin, että oli kuullut täydennyskoulutuksista ja niihin olisi ollut halutessaan mahdollisuus myös osallistua. Lisäksi tutkittavat kuuluivat opintojen aikana vaihteleviin kotiryhmiin, mutta yksikään ei ollut kuulunut kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevan pedagogiikan (KiMo) -kotiryhmään.

Tutkittavista muodostettiin pseudonyymit eli tunnistekoodit anonyymiteetin säilyttämisen turvaamiseksi (ks. Kuula, 2011). Pseudonyymit muodostettiin H-kirjain ja numero -yhdistelmästä ja niitä muodostui kahdeksan kappaletta (H1-H8). Kirjain H merkitsi haastateltavaa ja perässä oleva numero järjestyslukua, joka oli valittu satunnaisesti.

#### **6.4 Tutkimusaineiston keruu**

Keräsimme tutkimusaineistomme Jyväskylässä joulukuun 2023 - tammikuun 2024 välisenä aikana. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme haastattelua. Haastattelu sopi parhaiten tutkimukseemme joustavuuden takia (Puusa, 2020a), jolloin se mahdollistaa aineistonkeruun säätelyn tilanteen edellyttämällä tavalla. Myös vastausten selventäminen sekä syventäminen ovat mahdollisia haastattelussa (Hirsjärvi ym., 2016). Lisäksi haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti meille tutkimusotoksen tarkan valinnan, mikä Hirsjärven ym. (2016) mukaan nähdään haastattelun etuna.

Haastattelut toteutimme etänä Zoom-alustalla. Noin viikko ennen haastatteluita lähetimme jokaiselle haastateltavalle haastattelukysymykset (liite 1), jolloin heillä oli mahdollisuus orientoitua tutkimusaiheeseemme etukäteen. Kuusi haastattelua toteutimme yksilöhaastatteluina. Yhden haastatteluista toteutimme parihaastatteluna, sillä se oli tutkittavien toiveena. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 35 minuutista tuntiin. Haastatteluiden alussa kertosimme haastateltaville tutkimuksemme tavoitteen ja näkökulman, jotta vastaukset ja keskustelut kohdistuivat mahdollisimman tarkasti tutkimusaiheeseemme (Puusa, 2020a). Sen lisäksi kerroimme, kuinka haastattelutilanteemme etenee.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Olimme etukäteen valinneet kaksi teemaa ja niiden alle muutamia tarkentavia kysymyksiä (Eskola & Suoranta,

2014) (liite 1). Ensimmäisenä teemana oli valmiudet ja toisena teemana luokanopettajakoulutus. Haastattelut olivat keskustelunomaisia, eivätkä edenneet keskenään samassa järjestyksessä. Kysymysten esittämisessä oli eroavaisuuksia, eikä jokaisessa haastattelussa noudatettu esimerkiksi tiettyjä sanamuotoja, mikä on Puusan (2020a) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillistä.

Tutkimuksessamme haastattelu mahdollisti teemojen monipuolisen ja tarkan käsittelyn (Puusa, 2020a). Haastatteluissa nousi myös keskustelun myötä paljon lisäajatuksia sekä uusia aiheemme kannalta tärkeitä teemoja, joita emme olleet ennalta rajanneet tutkimusaiheeseemme mukaan. Keskustelunomaisuus loi myös tilanteeseen rentoutta, jonka voi olettaa madaltavan kynnystä haastateltavien vastauksille.

## **6.5 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysin avulla halusimme kuvailla, tulkita ja ymmärtää opettajien kokemuksia. Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska se mahdollisti aineistomme monipuolisen tulkinnan ja johtopäätösten tekemisen (Juuti & Puusa, 2020). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 96–97) mukaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkentöjä ja teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Heidän mukaansa teoriaohjaavassa analyysissä päättelyprosessi on usein abduktiivista, jolloin ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Laadullisen sisällönanalyysin avulla järjestimme aineiston tiiviimpään ja hallitumpaan muotoon, jotta se mahdollisti meille tulkintojen tekemisen (Alasuutari, 2011; Juuti & Puusa, 2020; Krippendorff, 2013). Haastattelukysymysten ja aineiston tulkinnan myötä tutkimuskysymyksemme muodostuivat lopulliseen muotoon prosessin aikana. Tämä on usein laadulliselle tutkimukselle ominaista (Eskola & Suoranta, 2014).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä aineistomme analyysi sisälsi kahdeksan eri vaihetta (taulukko 1). Toisessa tutkimuskysymyksessä aineiston

analyysi sisälsi puolestaan seitsemän vaihetta. Tutkimuskysymyksissä analyysin vaiheet olivat muuten samat, mutta toisessa tutkimuskysymyksessä jäi analyysivaiheesta neljäs vaihe pois, koska ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä käytimme apuna Lucasin ja Villegasin (2010) mallia opettajan kielellisistä valmiuksista ja toisessa tutkimuskysymyksessä analyysiä ei ohjannut suoranaisesti mikään valmis teoria (ks. taulukko 1).

Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla haastattelut (Metsämuuronen, 2006). Litteroitua aineistoa muodostui 109 sivua Times New Roman -fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,15. Litteroinnissa kuuntelimme haastattelut läpi ja kirjoitimme niiden sisällön puhtaaksi erilliseen tiedostoon. Tällöin saimme ensivaikutelman aineiston laajuudesta sekä sisällöstä (Alasuutari, 2011; Patton, 2015; Puusa, 2020b).

Päätimme sitten aineistollemme analyysiyksikön, joka oli opettajien kokemukset tutkimusaiheeseemme liittyen. Tämän jälkeen luimme aineiston useaan kertaan läpi, jotta hahmotimme sen kokonaisuudessaan sekä löysimme meidän tutkimuksemme kannalta olennaisen tiedon (Puusa, 2020b). Tässä vaiheessa luimme aineistoa aineistolähtöisesti itsekseen. Sen jälkeen keskustelimme yhdessä aineiston herättämistä ajatuksista, teemoista ja toistuvista ilmiöistä sekä varmistimme ymmärryksemme samankaltaisuuden. Näin pystyimme hyödyntämään aineistoa kokonaisvaltaisesti ja löytämään sieltä erilaisia näkökulmia (Puusa, 2020b).

## Taulukko 1

*Aineiston analyysin vaiheet molemmissa tutkimuskysymyksissä*

	<b>Analyysin vaiheet ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä</b>	<b>Analyysin vaiheet toisessa tutkimuskysymyksessä</b>
1.	Aineiston litterointi	Aineiston litterointi
2.	Aineiston lukeminen	Aineiston lukeminen
3.	Aineiston värikoodaaminen tutkimuskysymysten mukaan	Aineiston värikoodaaminen tutkimuskysymysten mukaan
4.	Aineistoesimerkkien ryhmittely teorian mukaan	
5.	Aineistoesimerkkien pelkistäminen	Aineistoesimerkkien pelkistäminen
6.	Merkitysten muodostaminen	Merkitysten muodostaminen
7.	Ryhmiä muodostaminen merkitysten yhtäläisyyksien mukaan	Ryhmiä muodostaminen merkitysten yhtäläisyyksien mukaan
8.	Päämerkitysten luominen	Päämerkitysten luominen

Varsinaisen aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli koodaus (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Värikoodasimme litterointimateriaalit tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen väriin: punainen (tutkimuskysymys 1) ja sininen (tutkimuskysymys 2). Pyrimme löytämään värikoodauksen avulla tutkimuksemme kannalta keskeiset vastaukset litteroinneista sekä karsimme materiaalia tiiviimpään ja ymmärrettävämpään muotoon (Puusa, 2020b). Värikoodauksen avulla halusimme myös erottaa tutkimuksemme kannalta olennaisen tiedon muusta aineistosta (Eskola & Suoranta, 2014).

Värikoodauksen jälkeen siirsimme koodatut ilmaisut erilliseen tiedostoon ja luimme ne huolellisesti läpi. Tämän jälkeen päätimme keskittyä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Käytimme tässä vaiheessa tukena teoriassa esitettyä Lucasin ja Villegasin (2010) mallia kielellisistä valmiuksista. Päätimme Lucasin & Villegasin (2010) teoriassa esitellyille jokaiselle valmiudelle oman värin ja värikoodasimme näiden värien mukaan ensimmäistä tutkimuskysymystä

käsittelyä aineiston. Värejä muodostui seitsemän kappaletta. Tämän jälkeen klusteroimme eli ryhmittelimme valmiuksien alle värikoodatut aineistoesimerkit (taulukko 2).

## Taulukko 2

*Esimerkki aineiston ryhmittelystä teorian mukaan ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä*

<i>Sosiolingvistinen tietoisuus</i>	<i>Taustan, kokemusten ja kykyjen tunteminen</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Ja sitten kyllä mun mielestä niinku luokanopettajan tarvitsee myös tietää kulttuureista ja tällaiset ne on aika tärkeitä juttuja.” (H4)</i></li> <li>- <i>“Sun täytyy kertoa että sinne tarvitaan peflettiä mikä se pefletti on. Mahdollisesti ehkä kuvaa siitä pefletistä ja tiedätkö että jotenkin kaikki niinku tällaiset perusasiat.” (H1)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>“Semmoista pelisilmää ja sitä niinku kykyä niinku tunnistaa niitä just vaikka tuen tarpeita ja sitä osaamista.” (H6)</i></li> <li>- <i>“Tuntee tosi hyvin sen lapsen niin sitten näkee että mikä on mitkä on sopivia juttuja ja hei että mikä toimii sulla.” (H3)</i></li> </ul>

Seuraavassa vaiheessa aloitimme aineistoesimerkkien pelkistämisen (Alasuutari, 2011). Sijoitimme edellisessä vaiheessa värikoodatut aineistoesimerkit erilliseen taulukkoon (taulukko 3), jossa pelkistimme ilmaukset ymmärrettävään muotoon. Tässä vaiheessa halusimme ymmärtää aineistoesimerkkien sisällön. Tämän jälkeen jatkoimme pelkistettyjen ilmausten yhdistämistä. Yhdistimme pelkistettyjä ilmauksia niin, että muodostimme merkityksiä. Merkityksiä muodostui yhteensä 32 kappaletta. Pyrimme merkitysten kautta löytämään samankaltaisuuksia aineistoesimerkkien sisällöissä. Samalla nimesimme valmiudet taulukkoon Lucasin ja Villegasin (2010) teorian mukaan.

### Taulukko 3

*Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja merkitysten muodostamisesta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä*

<b>Alkuperäisilmaus aineistosta</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Merkitys</b>	<b>Valmius</b>
<i>“Ja sitten kyllä mun mielestä niinku luokanopettajan tarvitsee myös tietää kulttuureista ja tällaiset ne on aika tärkeitä juttuja.” (H4)</i>	Opettajan tietämys erilaisista kulttuureista	Opettajan kulttuurituntemus	Sosiolingvistinen tietoisuus
<i>“Sun täytyy kertoa että sinne tarvitaan peflettiä mikä se pefletti on mahdollisesti ehkä kuvaa siitä pefletit ja tiedätkö että jotenkin kaikki niinku tällaiset perusasiat.” (H1)</i>	Opettajan ymmärrys kulttuurisidonnaisista toimintatavoista		

Seuraavaksi siirryimme tarkastelemaan aineistoamme myös teorian lisäksi aineistolähtöisemmin, sillä huomasimme siellä uusia tärkeitä merkityksiä tutkimuksemme kannalta. Listasimme näitä merkityksiä uuteen tiedostoon yhtäläisyyksien ja päällekkäisyyksien mukaan. Tässä vaiheessa listattuja merkityksiä syntyi 22.

Tämän jälkeen aloimme muodostamaan merkityksistä ryhmiä yhtäläisyyksien mukaan. Ryhmiä muodostui yhteensä kuusi kappaletta. Sitten mietimme ryhmiä yhdistävän tekijän, jonka nimesimme päämerkitykseksi (taulukko 4). Päämerkityksiä olivat opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde, oppilaantuntemus, opettajan kulttuurintuntemus, oppimista tukeva oppimisympäristö, kielen kehittymistä ja ymmärtämistä tukeva pedagogiikka. Näitä aloimme kutsua tutkimuksemme valmiuksiksi. Lisäksi kuudes päämerkitys oli muut-ryhmä, jota käsittelemme erikseen.

#### Taulukko 4

*Esimerkki ryhmien ja päämerkitysten muodostumisesta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä*

Ryhmä	Merkitykset	Päämerkitys
Ryhmä 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sosiaalinen vuorovaikutus</li> <li>- Kontekstisidonnainen viestintä</li> </ul>	Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde
Ryhmä 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppilaan taitotason arviointi</li> <li>- Oppilaan ymmärtämisen tason arviointi</li> <li>- Eriyttäminen</li> <li>- Oppilaan yksilöllinen tunteminen ja opetusmateriaalin suhteuttaminen</li> </ul>	Oppilaantuntemus
Ryhmä 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eri kielten arvostaminen</li> <li>- Opettajan ymmärrys kulttuurisidonnaisista toimintatavoista</li> </ul>	Opettajan kulttuurintuntemus
Ryhmä 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ilmapiiri</li> </ul>	Oppimista tukeva oppimisympäristö
Ryhmä 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kielitietoinen ajattelutapa</li> <li>- Kielen kehittymisen ymmärtäminen</li> <li>- Kielen käytön kannustaminen</li> <li>- Kotikielen hyödyntäminen oppimisessa</li> <li>- Oppimisen väline, joka tukee kielen ymmärtämistä</li> <li>- Selkeä kielenkäyttö</li> <li>- Mallintamisen ja havainnollistamisen käyttäminen</li> <li>- Erilaiset strukturoinnin strategiat</li> <li>- Oppimisen tukemisen visuaaliset keinot</li> </ul>	Kielen kehittymistä ja kielen ymmärtämistä tukeva pedagogiikka
Ryhmä 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resurssien vaikutus</li> <li>- Rajallinen aika</li> <li>- Materiaalit</li> </ul>	Muut

Seuraavaksi siirryimme analysoimaan toista tutkimuskysymystä. Etenimme toisen tutkimuskysymyksen kohdalla samojen vaiheiden mukaan kuin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä (taulukko 1). Ainoastaan ”aineistoesimerkkien ryhmittely teorian mukaan” -vaiheen jätimme pois, koska ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä aineistoesimerkkien ryhmittely tehtiin valmiin teorian pohjalta. Toisessa tutkimuskysymyksessä tätä vaihetta ei tarvittu, sillä analyysiä ei ohjannut mikään valmis teoreettinen malli, vaan etenimme aineistolähtöisesti.



Toisessa tutkimuskysymyksessä aloitimme litterointien ja aineiston lukemisen jälkeen varsinaisen aineiston analyysin. Analyysin ensimmäinen vaihe oli värikoodattujen (sininen) aineistoesimerkkien siirtäminen erilliseen tiedostoon. Luimme aineistoesimerkit läpi ja lihavoimme aineistomme kannalta tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat aineistoesimerkit. Tämän jälkeen siirsimme ne taulukkoon, jossa aloimme pelkistämään niitä (taulukko 5). Pelkistämisen jälkeen muodostimme pelkistetyille ilmauksille merkityksiä samankaltaisuuksien ja yhdenmukaisuuksien mukaan. Merkityksiä muodostui 17 kappaletta.

## Taulukko 5

*Esimerkki pelkistämisestä ja merkitysten luomisesta toisessa tutkimuskysymyksessä*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Merkitys
“Niin, että joo ehdottomasti vaan niin kun paljon enemmän niin kun käytäntöä ja konkretiaa.” (H1)	Kokemus siitä, että OKL:n tulisi lisätä paljon enemmän käytäntöä ja konkretiaa.	Konkretian ja käytännön lisääminen
“Jotenkin tuntuu, että jotenkin se oma asiantuntijuus kehittyy koko ajan ja koko ajan jotenkin oppii uutta niin kun joka ikinen päivä. Myös se, että mun mielestä, kun opettajan työ on niin käytännönläheinen työ, niin jotenkin sitä siinä arjessakin oppii koko ajan.” (H3)	Kokemus siitä, että asiantuntijuus kehittyy myös työssä ja arjessa.	Työssäoppimisen merkitys

Sitten aloimme ryhmittelemään näitä merkityksiä vielä samankaltaisuuksien mukaan erilaisiin ryhmiin. Ryhmiä tässä vaiheessa muodostui kolme kappaletta. Tämän jälkeen mietimme vielä ryhmien sisällä oleville merkityksille yhdistävät tekijät eli päämerkitykset. Nimesimme ryhmien päämerkitykset ja niitä olivat yleiset, kurssit ja toiveet (ks. taulukko 6).

## Taulukko 6

*Esimerkki ryhmien ja päämerkitysten muodostumisesta toisessa tutkimuskysymyksessä*

Ryhmä	Merkitykset	Päämerkitys
Ryhmä 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaihteleva kokemus monikielisuuden ja kielitietoisuuden käsittelystä</li> <li>- Aiheiden irrallisuus opinnoissa</li> <li>- Kokemus opettajankoulutuksen vaihtelevasta roolista</li> <li>- Työssäoppimisen merkitys</li> <li>- Paljon aukkoja opettajankoulutuksessa</li> <li>- Opiskelijan oma aktiivisuus</li> </ul>	Yleiset
Ryhmä 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suomen kielen ja kirjallisuuden POM -opinnot</li> <li>- Ilmiöopinnot</li> <li>- Opetusharjoittelut</li> </ul>	Kurssit
Ryhmä 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toive kielitietoisuuden ja monikielisuuden lisäämisestä</li> <li>- Konkretian ja käytännön lisääminen</li> <li>- Harjoittelumahdollisuus muualle</li> <li>- Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä käsittelevien kokonaisten kurssien lisääminen</li> <li>- Näiden aiheiden integrointi jo olemassa oleviin kursseihin</li> <li>- Opinnoissa perustukset kuntoon</li> <li>- Pedagogisten taitojen kehittäminen</li> <li>- Ei isoja rakenteellisia muutoksia</li> </ul>	Toiveet

Näin saimme koostettua myös toisen tutkimuskysymyksen aineiston analyysin valmiiksi muodostaen päämerkitykset tutkimuskysymyksellemme. Merkitysten ja päämerkitysten luominen molemmissa tutkimuskysymyksissä mahdollisti tutkimusilmiöstämme jäsentyneemmän kokonaiskuvan sekä järjesti myös tutkimusaineistomme ymmärrettävämpään muotoon. Näin ollen valitsimme niiden käyttämisen perustellusti tavanomaisempana käytettyjen ala- ja yläteemojen sijaan.

## 6.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessamme on noudatettu tutkimuseettisiä periaatteita, jotka on määrännyt Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023). Tutkimusetiikalla tarkoitetaan vastuullista toimintaa ja oikeanlaisten toimintatapojen noudattamista tutkimusta tehdessä sekä epärehellisyyden tunnistamista ja

torjumista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen eettisyyteen liittyy vahvasti myös käsite uskottavuus, joka perustuu hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden noudattamiseen (Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiedostamme että, olemme tutkijoina vastuussa tutkimuksemme tekemisestä. Tutkijoina määrittelemme tutkimukseemme liittyvät ratkaisut ja kannamme niistä vastuun koko tutkimusprosessin ajan (TENK, 2023). Tutkimuksen tekemisessä lähdimme liikkeelle tutkimuslupien keruusta.

Tutkimusta suunnitellessa on tärkeää ottaa huomioon aiheen valinta, joka toimii yhtenä eettisenä ratkaisuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen aiheen valinnassa otimme huomioon, meitä kiinnostavan teeman, joka ei ole meille kuitenkaan liian läheinen. Näin ollen saimme siihen riittävää etäisyyttä ja mahdollisimman monipuolisen tarkastelukulman (Eskola & Suoranta, 2014, s. 35). Lisäksi otimme myös huomioon aiheen ajankohtaisuuden ja uuden tiedon tuottamisen tarpeen. Tutkimuksen aiheen valintaa eettisestä näkökulmasta pohtiessa on tärkeää perustella itselle, miksi tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimukseemme osallistuminen oli vapaaehtoista ja siihen osallistuttiin anonymisti. Tällä varmistimme tutkittavien yksityisyyden ja ihmisarvon kunnioituksen (Kuula, 2015; Patton, 2015). Yksityisyydellä tutkimuksessamme tarkoitimme sitä, että suojasimme tutkittavien henkilötietojen käsittelyn ei-toivotulta ja haitalliselta käytöltä (Warma, 2004, s. 35–36).

Tutkittavien tunnistamattomuuden takasimme pseudonymisoidulla aineiston. Tämä tarkoitti sitä, että määrittelimme tutkittavat peitenimillä tutkimuksessamme, jolloin heitä ei ollut mahdollista tunnistaa aineistostamme ja käytimme samoja tunnisteita myös valmiissa tutkimuksessa (Kuula, 2015). Keräsimme tutkimuksen aikana videotallenteet haastatteluista, joissa esiintyi tutkittavista suoria tunnistetietoja, kuten kuva ja ääni. Säilytimme tallenteita paikassa, johon vain tutkijoilla oli pääsy ja huolehdimme asianmukaisesta tallenteiden tuhoamisesta tutkimuksen päätyttyä. Muita arkaluontoisia henkilötietoja ei kerätty tutkimuksen teon aikana. Lähtökohtana tutkimuksemme teossa oli tarve suojella tutkittavia niiltä mahdollisilta

negatiivisilta seurauksilta, joita heidän tunnistamisensa tutkimusjulkaisusta saisi aikaan (Kuula, 2015, s. 201). Noudatimme tietosuojalainsäädännön määrittelemää tunnistamattomuuden periaatetta koko tutkimuksen teon ajan (Kuula, 2015).

Lähetimme tutkimukseen osallistumisen pyynnön saatekirjeenä, jossa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta, kestosta ja tavoitteesta sekä kriteerit tutkimukseen osallistumisesta. Tämän lisäksi toimitimme tutkittaville tietosuojalomakkeen, suostumuksen henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen tiedotteen (liitteet 2–4). Tällä varmistimme sen, että tutkittavat olivat tietoisia, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toimitimme edellä mainitut lomakkeet tutkittaville hyvissä ajoin, jotta heillä oli aikaa tutustua niihin ennakkoon. Varmistimme myös tutkittavilta vielä haastattelutilanteessa, että he olivat käyneet läpi lomakkeet ja olivat tietoisia tutkimuksemme kulusta.

Lisäksi säilytimme ja hävitimme aineiston asianmukaisella tavalla (TENK, 2023). Tutkimuksen luottamuksellisuutta lisää se, että koko aineisto oli vain tutkijoiden tiedossa ja aineistoa säilytettiin paikassa, johon vain tutkijoilla oli pääsy (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litteroinnit teimme yliopiston suosittamalla ohjelmalla ja teetimme aineistostamme kopiot, joita työstimme tarkemmin. Kopioiden kanssa työskentely varmisti alkuperäisen aineiston koskemattomuuden. Teimme myös litteroinnit suojatuissa tiloissa, jolloin haastatteluiden vastauksia ei päässyt kuulemaan muut kuin tutkijat. Lisäksi tutkimuksen valmistuttua hävitimme aineiston asianmukaisella tavalla (TENK, 2023).

## 7 TULOKSET

Tutkimuksemme tulosluku koostuu kahdesta alaluvusta: “7.1 Opettajien kokemukset monikielisessä ympäristössä tarvittavista valmiuksista” ja “7.2 Koulutuksen tarjoamat valmiudet monikielisessä ympäristössä työskentelyyn”. Alaluvut olemme jaotelleet tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, millaisia valmiuksia opettajat kokevat tarvitsevansa monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta näyttäytyivät viisi päämerkitystä, joita kutsumme tulosluvussa valmiuksiksi. Valmiuksia olivat opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde, oppilaantuntemus, kulttuurintuntemus, oppimista tukeva oppimisympäristö sekä kielen kehittymistä ja ymmärtämistä tukeva pedagogiikka. Näiden lisäksi tulosluvussa käsitellään muut-ryhmää, jossa kuvataan aineistosta nousseita opettajasta riippumattomia tekijöitä. Toisessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, miten opettajat kokevat luokanopettajakoulutuksen tarjonnan valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Tässä tutkimuskysymyksessä korostuivat kolme päämerkitystä: yleiset, kurssit ja toiveet.

### 7.1 Opettajien kokemukset monikielisessä ympäristössä tarvittavista valmiuksista

Ensimmäisenä valmiutena opettajat nostivat esille **opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen**. Tähän valmiuteen sisällytimme kaksi merkitystä: sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstisidonnaisen viestinnän. Näitä merkityksiä yhdistivät haasteet yhteisen kielen puuttumisesta.

Opettajat kokivat tärkeänä kielen oppimisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Useimmissa haastatteluista tuli ilmi ajatus siitä, että kieli on paljon muutakin kuin oppimisen väline.

Mä koitan nähdä tavallaan sen kielen niin ku semmoisena, että se on tärkeämpää tavallaan oppia käyttämään sitä kieltä siellä luokassa niin ku tämmöisissä sosiaalisissa tilanteissa, kun sitten, että oppisi niin ku sen kielen kautta niitä asiasältöjä. (H2)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä korostui vahvasti myös arkipäivän vuorovaikutus. Opettajat korostivat valmiutta jutella oppilaiden kanssa arjessa aktiivisesti, vaikka oppilaalla ja opettajalla ei ole yhteistä kieltä. Arkipäivän vuorovaikutuksen oli havaittu osallistavan oppilaita aktiivisemmin vuorovaikutukseen opettajan sekä toisten oppilaiden kanssa. Kaikki opettajat kokivat myös näiden tilanteiden vahvistavan ja edistävän oppilaiden kielen kehittymistä. Vain yksi opettaja tunnisti itsessään ennako-olettamuksia kielen ymmärtämisen suhteen, joka kasvatti kynnystä arkipäiväisiin keskusteluhetkiin.

#### Esimerkki 2

Niin ja ehkä se, että silti jututtaa, että vaikka, kun mä huomasin aluksi ehkä sen, että jos mä tiesin, että joku oppilas on tosi heikko suomen kielessä niin vähän niin ku jännittikin alkaa juttelemaan sille lapselle, koska mä tiesin, ettei hän tule ymmärtämään, enkä mäkään tule ymmärtämään. Tai sit esimerkiks meilläkin kun käytävällä tulee paljon oppilaita vastaan niin sitten, vaikka he moikkaa niin saattaa vaikka sanoa, että ulkona on kylmä tai tämmöistä ja sitten niin ku ihan ruokalassa, että kysyy: onko ruoka hyvää? Että ihan heilläkin madaltuu se kynnys, että he kokee, että mä voim osallistua keskusteluun, oli ne sitten "kyllä" tai "ei" kysymyksiäkin. (H5)

Kontekstisidonnainen viestintä ilmeni tilanteina, joissa opettaja oli pitänyt oman ilmaisunsa ymmärtämistä itsestäänselvyytenä. Kaksi opettajaa havaitsi, että esimerkiksi kielikuvien ja vertauskuvien käyttö monikielisten oppilaiden kanssa vuorovaikuttaessa voi tuottaa haasteita sanoman ymmärtämisessä.

#### Esimerkki 3

Ja sitten täytyy niin ku ymmärtää, se tavallaan itse kun puhuu, että ei voi sanoa, että "mee tuonne", vaan sun pitää sanoa, että "mene punaiselle tuolille" tai jotenkin niin kun, että koko ajan täytyy niin ku sitä omaa puhettakin miettiä, että miten mä puhun. (H1)

#### Esimerkki 4

Mä muistan, että mä oon sanonut, että jos tulee jotain kysyttävää nii lapa pystyy. Sitten ne on silleen et mitä? Niin ku viitata. Tulee vaan siinä omassa puheessa luontevasti jotain muuta. (H8)

Opettajalla tulisi olla valmiutta suhteuttaa oma kielenkäyttönsä ja sanavalintansa oppilaan kielenymmärtämisen tasolle.

Toisena tärkeänä valmiutena haastatteluissa ilmeni **oppilaantuntemus**. Tähän valmiuteen sisällytimme merkitykset oppilaan taitotason arvioinnista, oppilaan ymmärtämisen tason arvioinnista, eriyttämisestä, oppilaan yksilöllisestä tuntemisesta sekä opetusmateriaalin suhteuttamisesta oppilaalle sopivaksi. Opettajat tunnistivat tämän valmiuden tärkeäksi, mutta siinä koettiin haasteita. Opettajien kokemusten mukaan toisinaan oli vaikea hahmottaa, johtuivatko haasteet oppimisessa kielenymmärtämisen vai oppimisen vaikeuksista.

#### Esimerkki 5

Joka päivä on haastavaa esimerkiksi arvioida, että onko niin et oppilas ei oikeesti ymmärrä, et mitä mä sanon kun meillä ei ole yhteistä kieltä. Mä en niin ku tiedä, et mikä johtuu siitä, et lapsella on oppimisvaikeus ja mikä johtuu siitä, että oppilas ei ole vaan ymmärtänyt mitä pitää tehdä. Se on niin ku tosi vaikee tietää, että mihin suuntaan lähdetään. (H1)

Yhteisen kielen puutteesta johtuen opettajat kokivat haasteita myös yksilön ajatusprosessin ymmärtämisessä, jonka myötä oli vaikeaa arvioida oppilaan taitotasoa.

#### Esimerkki 6

Jos sä nyt opit tätä matikkaa ja teillä ei ole yhtään yhteistä kieltä ja se, että sä et pääse siihen oppilaan ajatusmaailmaan, että mitä se niin ku aattelee, et se saa jonkun tietyn vastauksen. Sä et niin ku tavallaan pääse kiinni, mikä se ajatusprosessi on siinä taustalla. (H6)

Monikielisessä oppimisympäristössä kaikki opettajat kokivat tärkeäksi valmiudeksi oppilaiden yksilöllisen tuntemuksen. Yksilöllinen tuntemus auttoi opettajaa suhteuttamaan opetusmateriaalia oppilaan taitotasoon sopivaksi. Tässä yhteydessä myös ylös- sekä alaspäin eriyttäminen koettiin tärkeäksi, jotta opettaja pystyy tarjoamaan oppilaan kielitasolle sopivia tehtäviä.

#### Esimerkki 7

Saat tuettua niitä niin, että niillä oikeasti on myös tarpeeksi niin ku haastavia tehtäviä, vaikka se kielitaito onki puutteellista, ettei se ole sitä, että me junnataan ihan niitä perusteita, vaikka ei olekaan sitä kieltä. (H6)

#### Esimerkki 8

Ei niinkään niissä aikuinen-lapsi kohtaamistilanteissa, vaan semmoisessa oman niin ku, että mitkä on sopivia materiaaleja, tarpeeksi haastavia. Mikä on sitten taas semmonen,

minkä voi hyvällä omalla tunnolla unohtaa kokonaan, et "okei tää voidaan jättää pois", että välillä on vetänyt vaan rastia päälle, että ei niinkun vaan tehdä niitä. (H3)

Toisinaan oppilaiden kielitason arviointi ja näin ollen sopivien materiaalien tarjoaminen koettiin haasteelliseksi, sillä yhteisen kielen puuttuessa oppilaan oli vaikea ilmaista esimerkiksi sitä, mikä tehtävässä oli haasteellista.

Kolmantena valmiutena aineistossa esiintyi opettajan **kulttuurintuntemus**. Tähän valmiuteen sisällytimme merkitykset eri kielten arvostamisesta sekä opettajan ymmärryksen eri kulttuureista ja kulttuurisidonnaisista toimintatavoista. Kolme opettajaa ilmaisi, että opettajan on tärkeää tietää erilaisista kulttuureista työskennellessään monikielisessä ympäristössä. Opettajan tulee huomioida erilaiset kulttuurit omassa toiminnassaan esimerkiksi opetusta suunniteltaessa. Haastatteluissa ilmeni, että opettaja saattaa pitää välillä liian itsestäänselvyytenä omaan kulttuuriin liittyviä toimintatapoja, joita joutuu jälkeinpäin selventämään esimerkiksi oppilaiden huoltajille.

#### Esimerkki 9

Sun täytyy kertoa, että sinne tarvitaan peflettiä. No mikä se pefletti on ja mahdollisesti kuvaa siitä pefletistä. Jotenki kaikki niin ku tälläset perusasiat pitää huomioida, vaikka ne ois itelle itsestäänselvyyksiä. (H1)

Kaikki opettajat kokivat kuitenkin, että eri kielet ja kulttuurit ovat rikkaus. Opettajien mukaan eri kielet ja kulttuurit haastavat opettajaa reflektoimaan omaa toimintaansa sekä vaativat kielen mukauttamista tilanteeseen sopivalla tavalla.

Neljänneksi valmiudeksi muodostui opettajan taito luoda **oppimista tukeva oppimisympäristö**. Tähän valmiuteen sisällytimme yhden merkityksen: ilmapiirin. Neljän opettajan kokemuksen mukaan heidän oma vahvuutensa on luoda hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri luokkaansa. He kokivat tärkeäksi, että oppilaat uskaltavat yrittää ja eivät pelkää virheiden tekemistä. Opettajat uskoivat, että hyväksyvä ilmapiiri toimii hyvänä lähtökohtana oppimiseen ja näin ollen edistää myös kielen oppimista.

#### Esimerkki 10



Jotenki se luokan tunnelma ja luokan ilmapiiri, että se on jotenki semmonen hyväksyvä. Ihan sama niin ku just ajatellen vaikka monikielisiä lapsia, että uskaltaa niin ku yrittää, eli kannustaisi siihen, että se koko ilmapiiri ja tunnelma on sellainen, että hei, että voit yrittää ja voit sanoa ja ei haittaa, vaikka ei menisi oikein. (H3)

Viidenneksi valmiudeksi muodostui **kielen kehittymistä ja kielen ymmärtämistä tukeva pedagogiikka**. Tämä valmius oli aineiston pohjalta laajin ja tämän valmiuden alle opettajat esittelivät useita erilaisia taitoja sekä toimintatapoja. Valmius piti sisällään sekä konkreettisia keinoja ymmärtämisen tukemiseen liittyen että opettajan tietouden kielen kehittämisestä ja rakentumisesta.

Kaikkien opettajien vastauksissa konkreettisissa keinoissa toistuivat merkityksinä visuaaliset keinot, kuten kuvatuki sekä erilaiset strukturoinnin strategiat, kuten rutiinit ja koulupäivän rakenne.

#### Esimerkki 11

Että, on huomannut sen, miten tärkeitä on se, että on niin ku selkeät rutiinit, että meidän päivä on aina samanlainen, vaikka oppilas ei ymmärtäisi sitä mun ohjetta, niin hän tietää jo mitä me tehdään, koska me tehdään aina samalla tavalla. (H1)

Konkreettiset keinot koettiin tärkeiksi ja hyödyllisiksi menetelmiksi ja viisi opettajaa koki nämä omiksi vahvuuksikseen. Kaikki opettajat tunnistivat etenkin visuaaliset keinot tärkeiksi oppilaan ymmärtämisen tukemisessa ja kielen kehittämisessä. Visuaaliset keinot havainnollistivat hyvin oppituntien aiheita ja selkeyttivät opettajan puhetta.

#### Esimerkki 12

Kuvatyoškentelyä esimerkiksi käytettiin oppilaiden kanssa tosi paljon ja niiden nimeämistä, arjen tilanteiden mallintamista ja niiden kautta jotkut oppilaista oppi todella nopeasti kielitaidon ja pystyi jo jopa kuukauden päästä niin ku tämmöisissä arjen toistuvissa tilanteissa jo toimimaan suomen kielen avulla. (H7)

Tässä valmiudessa korostuivat myös merkityksinä havainnollistaminen ja mallintaminen. Kaksi opettajaa tunnisti haasteita esimerkiksi siinä, miten abstrakteja asioita voidaan mallintaa oppilaalle.

#### Esimerkki 13

Abstrakteja asioita on tosi hankala avata, että jos ne käsitteet on hankalia ja jos niille käsitteille ei ole merkityksiä, niin niiden pitäisi olla kauhean konkreettisia ja lähteä sieltä konkretian kautta avataan, varsinkin siinä alkuvaiheessa, kun opitaan kieltä. (H7)

Myös ohjeiden selkeys, opettajan selkeä itseilmaisuus ja oppilaan kotikielen hyödyntäminen oppimisessa korostuivat opettajien vastauksissa.

#### Esimerkki 14

Kyl mä pyrin siihen et lyhyet selkeät ohjeet ja muutenkin puheessa täytyy olla selkee, ettei oppilailla mene niin ku puolet asioista ohi. Mun mielestä on myös tosi tärkeätä, että semmosissa arkisissa kielenkäyttötilanteissa suosii myös sitä oman kotikielen hyödyntämistä. (H3)

Edellä mainitut konkreettiset keinot ovat tärkeitä työkaluja opettajan arkeen. Keinojen avulla opettajat kokivat saavansa myös itse tukea pedagogiseen osaamiseen ja valmiutta työskennellä monikielisessä ympäristössä.

Kahden opettajan vastauksissa korostui lisäksi teoritiedon tärkeys. Opettajat kokivat, että oppimisen kannalta on tärkeää ymmärtää konkreettisten toimintatapojen lisäksi myös asioiden teoreettista taustaa. Tämä koettiin tärkeäksi, jotta pystytään ymmärtämään mahdollisia toimintojen taustalla vaikuttavia tekijöitä.

#### Esimerkki 15

Teoriapohjan avulla ymmärtää, että miksi on tärkeätä, että on tällaiset lyhyet selkeät ohjeet ja miksi sanavaraston kasvattaminen kannattaa. Muutenkin niihin kaikkiin kielenkäyttötilanteisiin, niin sekä se teoriapohja että sitten semmoiset selkeät käytännön vinkit olisi tosi hyödyllisiä. (H3)

Haastatteluissa mainittiin lisäksi kielen kehittymistä edistäviä tekijöitä, jotka olivat muun muassa sanavaraston kartuttaminen ja kannustaminen kielen

käyttöön. Yksi opettaja tunnisti itsessään myös kielitietoista ajattelutapaa, jossa korostettiin kielen käyttöä ja merkitystä laajemmassa kontekstissa.

#### Esimerkki 16

Ylipäätään sellainen kielitietoinen ajattelutapa on hirveän tärkeä, että ymmärretään niin ku sitä kieltä laajemmin ja niin ku laajemmassa käsityksessä, otetaan sinne mukaan niitä kuvia ja muita asioita, mitkä tukee sitä ymmärrystä. (H7)

Näiden valmiuksien lisäksi opettajien haastatteluissa ilmeni mainintoja opettajista riippumattomista tekijöistä, jotka nimesimme **muut-**päämerkitykseksi. Tähän ryhmään sisällytimme merkitykset rajallisista resursseista. Resursseista opettajat mainitsivat etenkin puutteelliset oppimateriaalit. Haastatteluissa kolme opettajaa toi esille haasteita oppimateriaalien saatavuudessa sekä oppimateriaalien tehtävien soveltamisessa oppilaan kielitasolle sopivaksi. Materiaalit koettiin liian haasteellisiksi monikielisille oppilaille ja niitä oli tarjolla vain vähän.

#### Esimerkki 17

Meillä ei ole heidän kanssa tai siis meillä olisi kirjat, mutta me ei voida käyttää niitä, koska ne on ihan liian vaikeita. (H1)

Kaksi opettajaa koki materiaalipuutteiden työllistävän heitä opettajan työssä. He kertoivat käyttäneensä useita tunteja oppimateriaalien valmistamiseen oppilaille, joille valmiit materiaalit eivät sopineet.

#### Esimerkki 18

Materiaalien puute on tosi niin ku sellanen iso ongelma. Joudun koko ajan niin ku yksinkertaistamaan tekstejä tai tulostamaan lisämateriaalia tai keksimään itse. S2-materiaalia ei niin ku oikeasti ole tai se on tosi silleen huonoa. Itse joutuu kyllä tosi tosi paljon niin ku etsimään sitä materiaalia ja tekemään niin ku itse. (H2)

Lisäksi aikaa liittyviä haasteita koettiin kouluarjen keskellä. Aineistossa ilmeni tilanteita, joissa todettiin, että aika ei vain riitä kohtaamaan kaikkia oppilaita, vaikka he tarvitsisivatkin yksilöllistä tukea.

## Esimerkki 19

Ihan sellainen, että siis mä kerkeän niin ku nähdä nää mun muut oppilaat, että nyt tuntuu, että muut oppilaat jää ihan niin ku varjoon. (H2)

## 7.2 Koulutuksen tarjoamat valmiudet monikielisessä ympäristössä työskentelyyn

Opettajat kokivat luokanopettajakoulutuksen tarjonnan vaihtelevasti valmiuksia työskentelemiseen monikielisessä ympäristössä. Monikielisessä ympäristössä työskentelyn yhteydessä opettajien vastauksissa tulivat esiin käsitteet kielitietoisuus ja monikielisyys. Kielitietoisuuden käsittelyä luokanopettajakoulutuksessa opettajat kuvasivat vaihtelevaksi. Kuudella opettajista oli kokemuksia kielitietoisuuden esiintymisestä koulutuksessa.

## Esimerkki 20

Mut siis aika paljon siellä oli opetusta tähän kielitietoisuuteen liittyen ja niihin kyllä koin, että siinä niin ku aika hyvin sai valmiuksia. (H7)

Kahdella opettajalla ei puolestaan ollut muistikuvia käsitteiden esiintymisestä koulutuksessa. Opettajat kuvasivat kielitietoisuuden jäävän kuitenkin irralliseksi koulutuksessa, vaikka sen tärkeys ja ilmeneminen koulutuksessa tunnistettiin.

## Esimerkki 21

Joo mä jotenki mietin, että tää on jotenki karua sanoo, mutta mun on pakko sanoo et koen kyl et en saanu mitään valmiuksia näihin. Mä kävin läpi mun kaikki niin ku kurssit ja mä löysin kaks asiaa, missä edes mainitaan kielitietoinen opetus ja mä mietin, että nehän on ollut tosi irrallisia asioita silloin opiskellessa ja joo en mä ehkä tienny, että mikä tää homma niin ku on, nii jotenki se et miten sellasesta kahdesta asiasta ois voinu saada jotain. (H1)

Monikielisyyden käsittelyn opettajat kokivat lähes yksimielisesti puutteelliseksi. Seitsemän opettajaa koki, että monikielisyttä ei käsitelty kurssikokonaisuuksissa tarpeeksi, vaikka he tunnistivat kuitenkin joitakin yksittäistapauksia, kuten harjoittelut ja kotiryhmäopinnot, joissa aihetta oli käsitelty.

## Esimerkki 22

Niin tota siis tosi silleen vähän, ja kyllä meillä oli kotiryhmäopinnoissa niin mä muistan et meillä on ollut jotain semmosia, että jos luokalle tulee vaikka niin ku monikielinen tais siis toisen kielitausta omaava oppilas, nii minkälaisia vaikka niin ku ryhmäytymisjuttuja voisi tehdä ekoina päivinä tai mitä voisi tehdä luokan kanssa kun ei ole yhteistä kieltä. Jotain tällätteitä on, mutta tosi tosi vähän, että toi on kyllä tosi harmi ja varsinkin, koska tää ei nyt ole enää mikään uusi juttu, että kyllähän niin ku monenlaisista kielitaustoista olevia oppilaita on ollut tosi kauan. Musta on tosi tosi harmi, että tästä ei sen enempää opettajankoulutuksesta ole. (H2)

Myös luokanopettajakoulutuksen rooli koettiin vaihtelevana. Kokemuksissa korostui opettajankoulutuksen tärkeys tarjota valmiuksia monikielisten oppilaiden opettamiseen. Kielitietoisuuden ja monikielisyyden koettiin koskettavan jokaista opettajaa työuran aikana, jolloin luokanopettajakoulutus on paikka, jossa näihin luodaan hyvä pohja.

## Esimerkki 23

No ehdottomasti ainakin, että tosi oleellinen ja aika ensisijainen paikka mistä näitä asioita olisi hyvä oppia, koska sitten sek in on fakta, että varmasti jokainen törmää opeuransa aikana tähän teemaan, että olis kyllä tosi tärkeitä nostaa sitä esille ja huomioida se monikielisyys esimerkiks samalla kun puhutaan vaikka tästä kielitietoisuudesta. (H7)

Yksi opettaja puolestaan koki, että luokanopettajakoulutus ei välttämättä ole keskeisin paikka, jossa näitä valmiuksia luodaan, vaan täydennyskoulutuksessa voi kehittää valmiuksia ja tietoutta aiheeseen liittyen.

## Esimerkki 24

Mä en ehkä koe, että nyt tarvitsisi olla mitään semmoisia kokonais opintokokonaisuuksia normi OKL:n puolella. Et sit laajemmin vois just olla niin ku täydennyskoulutuksessa jos oikeasti selkeästi suuntautuu. (H6)

Muutama opettaja koki myös, että luokanopettajakoulutuksessa on paljon muitakin aukkoja, jolloin monikielisyyttä ja kielitietoisuutta ei nähty niin tärkeänä osana opettajankoulutusta.

## Esimerkki 25

No siis mä kun koin, et opettajankoulutus ei oo oikeen antanu mulle mitään valmiuksia tähän liittyen. Totta kai mä toivon, et sinne koulutukseen voitaisiin saada sitä muutosta tänkin aiheen osalta, mut sit toisaalta mä koen myös, että on niin monta muutakin asiaa, mitä oisin halunnu et opettajankoulutus mulle antaa, niin sitten jotenki koen, et en haluis et tää ois niinku se isoin asia, mitä sinne lisättäisiin. (H1)

Tässä yhteydessä opettajat korostivat esimerkiksi työssä oppimista. Viisi opettajaa koki, että työelämän, oman aktiivisuuden ja kokemuksen kautta valmiudet sekä asiantuntijuus kehittyvät.

#### Esimerkki 26

Niin ku ehkä sitten taas myös opiskelijoiden kannalta kannustaa myös siihen, että toki joo itse aktiivisesti ottaa selvää, mutta jotenki myös se, että kyllä kaikki pärjää. Jotenki se, että kyllä siellä työelämässä sitten opitaan. (H3)

Opettajien vastauksissa ilmeni myös kursseihin liittyvät kokemukset. Opettajat korostivat suomen kielen ja kirjallisuuden POM-opintojen, ilmiöopintojen ja harjoitteluiden käsittelevän vaihtelevasti monikielisessä ympäristössä työskentelyn valmiuksia. Suomen kielen ja kirjallisuuden POM-opintojen koettiin eniten tukevan valmiuksien kehittymistä. POM-opinnot sisälsivät erilaisia projekteja ja tehtäviä, jotka tukivat opettajien mukaan valmiuksien kehittymistä.

#### Esimerkki 27

Jos nyt miettii ihan konkreettisesti kurseja niin mun mielestä äikän pomissa oli silloin hyvä, että meillä oli ainakin niin, että me ihan niin ku tarkasteltiin silleen autenttisia oppilaiden tekstejä, että oli niin ku eritasoisia tekstejä. Ihan niin ku suomea äidinkielenään puhuvien eritasoisia tekstejä, mutta sitten oli myös S2-oppilaan kirjoittamia. Vähän pääsi oikeesti tarkastelemaan, että mitä se voi vaikka tarkoittaa, että sä oot heikko suomen kielessä, että minkälaiset vaikka kieliopilliset virheet siellä teksteissä voi toistua ja just vähän sitä, että no miten sitä niin ku arvioidaan. (H6)

Kokemukset ilmiöopinnoista taas vaihtelivat. Yksi opettaja mainitsi, että ilmiöopinnoissa oli käsitelty kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyviä asioita. Loput opettajista puolestaan tunnistivat, että ilmiöopintojen kautta olisi ollut mahdollista syventää osaamista monikielisyydestä ja kielitietoisuudesta, vaikka itse opintojensa aikana päätyi tarkastelemaan toista aihetta.

Ilmiöopinnoista puhuttaessa korostettiin opettajan omaa aktiivisuutta tarkastella itseä kiinnostavia teemoja ja ilmiöitä kurssien aikana.

#### Esimerkki 28

Tää on taas semmoinen aihe, mitä voit toki itse painottaa sun opinnoissa. Et jos sua vaan silleen ittees kiinnostaa tää aihe nii sä voit tutkia sitä siellä ilmiöopinnoissa, että tavallaan sä voit itse valita ja vaikuttaa siihen, mitä sä haluat oppia. Ehkä mä just koin, että se vaatii tosi paljon sitä omaa työtä, että sä saat niin ku sen käytännön myös sieltä opinnoista. (H6)

Opetusharjoittelut puolestaan nousivat esille kaikkien opettajien vastauksissa. Normaalikoululla suoritettavista harjoitteluista opettajilla oli yksimielinen näkemys. Opettajat kokivat, että normaalikoulun opetusryhmät eivät tarjoa tarpeeksi kokemusta monikielisten oppilaiden kanssa työskentelystä, jolloin harjoittelut eivät vastaa todellista opetusympäristöä kentällä.

#### Esimerkki 29

Se norssi painotteisuus on vähän silleen, mikä ei mun mielestä ole hyvä. Se ei välttämättä niin kun tietyllä tapaa vastaa ihan normi koulumaailmaa. (H3)

Kaksi opettajaa mainitsi OH3-harjoittelun puolestaan tärkeänä, sillä harjoitteluiden aikana he pääsivät työskentelemään kaupungin kouluissa, joissa oppilasryhmät olivat moninaisempia sekä monikielisempiä.

#### Esimerkki 30

Osa pääs suorittaan sen OH3-harjoittelun Jyväskylän jossain muissa kouluissa, niin kyllä ne on puhunut, että se oli niin ku kaikkein paras harkka. Niin kyllähän se antaa vähän erilaista kuvaa, kun sitten taas norssi. Ja kyllä mä koen, että ne kaikki tämmöset tilanteet ku päästiin norssin ulkopuolelle "oikeisiin kouluihin" niin kyllä mä koen, että ne anto sitten taas semmoista kokemusta ja osaamista siitä, että on tosi erilaisia oppijoita ja että niin ku täytyy huomioida siinä omassakin opetuksessa tosi laaja-alaisesti ne erilaiset oppijat. (H4)

Haastatteluissa esiintyi myös paljon erilaisia toiveita luokanopettajakoulutusta kohtaan. Opettajat esittivät yleisesti koko koulutusta koskevia toiveita sekä toiveita kursseihin ja niiden sisältöihin liittyen kielitietoisuuden ja monikielisyyden näkökulmasta. Yleisissä toiveissa yksi opettaja toi esiin, että luokanopettajakoulutuksessa täytyisi lisätä huomiota perusasioiden

läpikäymiseen. Hän korosti hyvien pohjatietojen muodostamista, jotta niiden päälle on mahdollista rakentaa uutta tietoa.

#### Esimerkki 31

Mun mielestä OKL: ssä pitäisi paljon enemmän keskittyä niihin perusasioihin, että mun mielestä siellä niiku liidellään jossain. Ja tää klassinen mitä aina sanotaan, että koulutus ei vastaa työelämää, okei se on ihan totta, mutta niin ku jotenkin mun mielestä niin ku peruspalikat puuttuu, että ruvetaan rakentamaan taloa, mutta aloitetaan katosta, että ne perustukset puuttuu mun mielestä niin ku ihan kokonaan. (H5)

Opettajat toivoivat myös konkretian ja käytännön lisäämistä koko koulutukseen. Konkretian uupuminen puhututti opettajia ja heillä olikin paljon kokemuksia kyseisestä asiasta. Opettajat kokivat, että teoriaa käsiteltiin toisinaan riittävästi, mutta sen soveltaminen käytäntöön jäi täysin uupumaan. He toivoivat, että opittavat asiat liitettäisiin lähelle opettajan todellista arkea, jotta asioita on helpompi yhdistää työelämässä käytäntöön.

#### Esimerkki 32

Niin no siis kyllä mun mielestä se konkretia on niin ku se avainsana, että kyllä mun mielestä opettajankoulutusta pitäisi niin ku, siis siellä on hyviä kursseja, oikeasti tosi hyviä, mutta että niitä pitäisi niin ku saada jotenkin vietyä lähemmäksi sitä opettajan arkea. (H2)

#### Esimerkki 33

Sitten jotenki enemmän ois toivonu sitä konkretiaa. Musta tuntuu, että kaikista asioista vähän niin kun puhuttiin. Et esimerkiks puhuttiin et sit jos sulla on tällänen oppilas, kellä on haasteita, niin sit tee tälleen, mut sitä asiaa käsiteltiin vaan puheen tasolla. Jotenkin siitä puuttu se konkretia. (H1)

Kurssien rakenteisiin ja niiden sisältöihin liittyen kuusi opettajaa toivoi, että otettaisiin paremmin huomioon pedagogisten taitojen kehittyminen. He toivoivat, että opetettaisiin enemmän sitä, miten asioita voidaan opettaa. Esimerkiksi opettajat toivoivat tietoa siitä, miten oppilaan kielellisiä taitoja voidaan tukea arjessa ja millaisilla menetelmillä kielitasoa voidaan arvioida.

#### Esimerkki 34



Mun mielestä se kurssi rakenne pitäisi olla erilainen. No ei edelleenkään ehkä jotai pilkku sääntöjä, vaan sitä että mitä taitoja lapsi tarvitsee, miten mä opettajana niitä opetan, mitä haasteita voi tulla ja miten mä voin niitä arvioida ja löytää sopivat tukitoimet. (H5)

#### Esimerkki 35

Konkreettinen asia, mikä voisi olla hyvä olisi esimerkiksi se, että ois ollut opetusta siihen liittyen, että miten sitä kielentasa voisi vaikka testata ja miten sitä voisi arvioida myöhemmin. Että olisi semmoinen niin kun joku väline, vaikka siihen liittyen ja sitten ihan ylipäättään niitä keinoja, että miten nyt kielellisiä taitoja voi tukea ja sitä oppimista ja niitä taitoja ja sitä osaamista siinä luokassa. (H7)

Kokonaisuudessaan opettajat toivoivat myös kielitietoisuutta ja monikielisyyttä lisää luokanopettajakoulutukseen. Toiveita tuli esimerkiksi näitä teemoja käsittelevistä uusista kursseista ja kokonaisuuksista, jotka lisättäisiin heti opintojen alkuun.

#### Esimerkki 36

Ihan siis niin ku, että opettajankoulutukseen kuuluvana joku kurssi, missä ylipäättään niin ku tutustuttaisiin monikielisyteen. Mitä se tarkoittaa ja miten erilaisia oppijoita tukisi nyt vaikka kielen kehityksen kannalta huomioida. Sitten jotenki niin ku se, että olisi niitä käytännön vinkkejä ja ehkä käytännön harjoituksiakin, että mitä voisi tehdä ja mitä voisi kokeilla ja mikä niin ku toimisi. (H3)

Näkemyksiä tuli myös siihen, että kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tulisi lisätä kattavasti eri kurssien sisältöihin, jotta jo opiskeluaikoina muodostuisi kokonaisvaltaisempi käsitys kielitietoisuudesta ja monikielisydestä. Haastatteluissa pohdittiin, että koulutus ei välttämättä vaadi isoja rakenteellisia muutoksia, vaan pienilläkin muutoksilla voisi saada paljon aikaan.

#### Esimerkki 37

Niin no kyllä mä näen, että se aiheen lisääminen olisi ihan hyvä, että eihän se tarvitse edes olla niin ku mitenkää isolla volyymilla niin ku kaikille. Just se, että mitä aikaisemmin opinnoissa tuotaisiin esille, niin ehkä se sit tarjoais ne mahdollisuudet, et ne jotka siitä oikeasti kiinnostuu niin ku enemmänki, niin lähtis sit suuntaamaan sitä omaa opiskelua esimerkiksi siihen päin. Esimerkiks just niitä kurssitöitä rupeis miettimään enemmän siltä kannalta. (H6)

Opetusharjoittelut tulivat lisäksi esiin toiveissa. Kaikki opettajat toivoivat, että luokanopettajakoulutuksessa tarjottaisiin mahdollisuus suorittaa

opetusharjoittelu monikielisessä ympäristössä. Tämän mahdollisuuden koettiin edistävän opettajien valmiuksia toimia monikielisessä ympäristössä.

#### Esimerkki 38

Kehitysajatuksena se, että olisiko mahdollisuus et harjoittelun vois tehdä semmosessa luokassa, missä esiintyy kielellisiä haasteita, koska eihän niin kun norssin oppilasaines välttämättä valmista tälläseen. Niin mietin, et tavallaan, jos se ei senkää takia nouse siellä opinnoissa, ku sun ei tarvii miettiä niitä asioita niissä harjoitteluissa. (H8)

## 8 POHDINTA

### 8.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli syventää ymmärrystä opettajien valmiuksista toimia kielellisesti vastuullisesti luokkahuoneessa. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, millaiset valmiudet opettajat kokevat tärkeiksi monikielisessä ympäristössä työskennellessään. Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä monikielisten oppilaiden osuus väestön keskuudessa on kasvanut vuosi vuodelta (Tilastokeskus, 2022). Myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) velvoittaa opettajaa toimimaan kielellisesti vastuullisesti luokkahuoneessa, jolloin kielellisten valmiuksien kehittäminen on tärkeänä osana opettajan ammatillisuutta.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten opettajat kokivat luokanopettajakoulutuksen tarjonnan valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelemiseen. Tutkimustuloksissa kävi ilmi opettajien kokemuksia yleisesti koulutuksesta ja kursseista. Lisäksi he esittivät toiveita koulutuksen kehittämiseksi.

#### 8.1.1 Valmiudet

Tutkimuksemme tulokset saivat vahvistusta teoreettisesta viitekehyksestä ja aikaisemmista tutkimuksista, joissa käsiteltiin opettajan kielellisiä valmiuksia (ks. Alisaari & Heikkola, 2022; Cummins, 2001; Lucas & Villegas, 2010; Saari & Hilden, 2023). Yleisesti opettajat tunnistivat monikielisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisen tärkeyden sekä ymmärsivät opettajan työnkuvan muutoksen kohti kielellisesti vastuullista opettajuutta.

Tutkimuksemme empiirisestä aineistosta löytyi viisi valmiutta, jotka opettajat kokivat monikielisessä ympäristössä työskentelevälle opettajalle merkityksellisiksi. Niitä olivat opettaja - oppilas vuorovaikutussuhde, oppilaantuntemus, opettajan kulttuurituntemus, oppimista tukeva oppimisympäristö sekä kielen kehittymistä ja ymmärtämistä tukeva

pedagogiikka. Nämä valmiudet olivat pitkälti linjassa teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen Lucasin ja Villegasin (2010) kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksien kanssa, mutta toivat myös samalla uutta näkökulmaa opettajan kielellisistä valmiuksista. Valmiudet olivat osin päällekkäisiä, jolloin niissä esiintyi samankaltaisuuksia ja niiden sisällä olevia merkityksiä pystyi hyödyntämään myös muissa yhteyksissä. Esittelemme seuraavaksi tutkimuksemme valmiudet ja pohdimme niiden merkityksiä tarkemmin.

Ensimmäinen päämerkitys: **opettaja-oppilas vuorovaikutussuhde** sai vahvistusta Lucasin ja Villegasin (2010) teoriasta. Tämä valmius yhdistettiin teoriassa esitettyyn kielellisen moninaisuuden arvostaminen -valmiuteen, jossa korostettiin oppilaiden eri kielten käyttöä ja niiden arvostamista (Lucas & Villegas, 2010). Opettajien vastauksissa eri kielten arvostaminen näyttäytyi sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstisidonnaisen viestinnän kautta. Opettajat korostivat keskustelevan kulttuurin lisäämistä luokkahuoneeseen sekä arkipäivän vuorovaikutusta. Myös Saaren ja Hildenin (2023) tutkimuksessa tunnistettiin keskustelevan ilmapiirin, luottamuksellisuuden sekä yksilöllisyyden edistävän oppilaiden oppimista. Janhusen (2013) mukaan opettajan kiinnostuksen osoittaminen oppilaiden asioita kohtaan on havaittu kehittävän myönteistä vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välille. Monikielisessä ympäristössä työskentelevän opettajan tulisikin kohdata oppilaat rohkeasti yhteisen kielen puutteesta huolimatta.

Toisena päämerkityksenä oleva **oppilaantuntemus** korostui jokaisen opettajan vastauksissa ja sai myös vahvistusta Lucasin ja Villegasin (2010) teoriasta. Lucas ja Villegas (2010) korostavat omassa mallissaan opettajan valmiutta tuntea oppilaan tausta, kokemus ja kyvyt, jotta opettajan on mahdollista hahmottaa oppilaan tilanne kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessamme opettajat tunnistivat tämän ja pohtivat oppilaantuntemusta monesta näkökulmasta. He kokivat hyvän oppilaantuntemuksen edellytykseksi, jotta pystyvät tukemaan oppilaita monikielisessä ympäristössä.

Tämän valmiuden kohdalla koettiin kuitenkin haasteita, joita tuotti erityisesti yhteisen kielen puuttuminen. Oppilaan ymmärtämisen tasoa oli

vaikea arvioida, jolloin opettajan oli esimerkiksi vaikea suhteuttaa opetusmateriaalia oppilaan taitotasolle sopivaksi. Aikaisemmissakin tutkimuksissa on havaittu samankaltaisia haasteita. Esimerkiksi Saaren ja Hildenin (2023) tutkimuksessa opettajat kokivat yhtenä suurena huolena omassa osaamisessaan heikon taidon arvioida oppilaita, joiden kieli oli vasta kehittymässä. Samassa tutkimuksessa opettajat kokivat haasteelliseksi toteuttaa opetusta vastaamaan kunkin oppilaan osaamisen tasoa tilanteessa, jossa kielitaito oppilailla on hyvin eri tasolla.

Opettajat tunnistivat myös **kulttuurituntemuksen** tärkeäksi valmiudeksi monikielisessä ympäristössä työskentelevälle opettajalle. Valmius poikkesi Lucasin ja Villegasin (2010) sosiolingvistinen tietoisuus -valmiudesta, jossa korostettiin kielen ja identiteetin sidostuneisuutta toisiinsa sekä kielen yhdistymistä sosiopoliittiseen kontekstiin. Tutkimuksessamme kielen ja identiteetin vahvaa yhteyttä ei havaittu suoranaisesti, vaan tutkimuksessamme puhuttiin kielen ja kulttuurin vahvasta yhteydestä. Tämä teki tutkimustuloksista poikkeavaa myös aikaisempiin tutkimuksiin nähden, sillä kielen ja identiteetin tunnistaminen nostetaan tärkeäksi valmiudeksi kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa toteuttavalle opettajalle (ks. Alisaari & Heikkola, 2022; Cummins, 2001).

Tutkimuksemme kannalta onkin tärkeä pohtia sitä, miksi opettajat näkivät tärkeänä kielen ja kulttuurin vahvan yhteyden kielen ja identiteetin yhteyden sijaan. Yhtenä vahvana tekijänä voi olla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) vahvistama käsitys monikielisestä toimintakulttuurista, jossa korostetaan oppilaiden erilaisia kieliä ja kulttuureja identiteetin sijaan. Lisäksi opettajat korostivat myös paljon kielen ymmärrystä kulttuurisidonnaisena ilmentymänä, joka saattaa osin myös selittää tutkimustulosta. Esimerkiksi viestintätilanteissa opettaja pitää helposti asioita itsestäänselvyytenä, vaikka todellisuudessa toisen kulttuuritaustan omaava henkilö tulkitsee asian eri tavalla. Tämä tulos saa tukea myös Jantusen ym. (2021) tutkimustuloksesta, jossa havaittiin kulttuurin ja sen perinteiden sekä normien vaikuttavat ihmisen tapaan puhua, toimia ja tulkita tilanteita.

Neljäntenä valmiutena opettajat toivat esiin oppimista tukevan **oppimisympäristön luomisen**. Tässä yhteydessä luokkahuoneen ilmapiirin tärkeyttä korostettiin, jonka on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa vaikuttavat oppilaiden oppimiseen (ks. Kuukka & Metsämuuronen, 2016; Saari & Hilden, 2023). Opettajat kokivat kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin edistävän oppilaiden oppimista. Esimerkiksi tutkimuksemme tuloksen mukaan opettajan kannustaminen eri kielten käyttöön, virheiden salliminen luokkahuoneessa sekä oppilaiden rohkaiseminen osallistumaan luokkahuoneen toimintaan edistivät oppimista tukevan ilmapiirin muodostumista monikielisessä ympäristössä. Tämä valmius ei kuitenkaan suoranaisesti yhdistynyt mihinkään Lucasin ja Villegasin (2010) valmiuteen, jolloin tulosta voidaan pitää uutena löydöksenä tutkimuksessamme.

Aikaisemmissa monikielisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa ilmapiirin merkitys ei ole noussut kovin keskeiseksi opettajan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiudeksi (vrt. Lucas & Villegas, 2010). Tämän tutkimuksen kontekstissa mielenkiintoinen havainto on se, kuinka keskeiseksi valmiudeksi opettajat nostivat oppimista tukevan ilmapiirin luomisen. Opettajat tunnistivat ilmapiiriin luomisen omaksi vahvuudekseen ja vahvistivat käsitystä opettajan roolista positiivisen oppimisilmapiirin luoja (ks. Keltikangas-Järvinen, 2010; Pöysä ym., 2021). Opettajien vastauksista voitiin havaita ilmapiirin toimivan kielellisesti vastuullisen toiminnan lähtökohtana, mitä aikaisemmissa tutkimuksissa ei vielä ole nostettu esille.

Opettajat toivat esille myös **kielen kehittymistä ja ymmärtämistä tukevan pedagogiikan valmiuden**. Erilaisia konkreettisia kielen ymmärtämistä tukevia menetelmiä tunnistettiin ja tunnistettavimmat olivat visuaalinen tuki sekä strukturointi. Aikaisempi teoria osoittaakin, että pedagogiset taidot korostuvat monikielisessä ympäristössä ja niillä on keskeinen rooli myös kielen oppimisen tukemisessa (Kieffer & Lessaux, 2021). De Jong ym. (2013) puolestaan korostavat, että opettajan toimivat pedagogiset käytänteet hyödyttävät lopulta kaikkia oppilaita eikä ainoastaan monikielisiä. Erilaisten konkreettisten menetelmien

käytäntöön viemisessä kuitenkin koettiin epävarmuutta, sillä esimerkiksi abstraktien asioiden visualisointi tuotti haasteita.

Tämä valmius poikkesi Lucasin ja Villegasin (2010) teoriassa esitellyistä menetelmistä oppijoiden oppimisen edistämiseksi -valmiudesta, jossa opettajat käyttävät sellaisia opetusmenetelmiä, joiden vaikuttavuudesta on selkeää näyttöä. Heidän mallissaan puhuttiin kielenoppimista ja kehittymistä edistävästä menetelmästä, mutta meidän tutkimuksessamme opettajat eivät korostaneet kielen oppimisen näkökulmaa. Opettajat korostivat enemmänkin kielen ymmärtämistä ja sen tukemista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on mainittu opettajien kyvyttömyys tunnistaa kielen kehityksen vaiheita (de Jong ym., 2013). Meidän tutkimuksessamme ei korostunut kielen kehitys ja kielenoppiminen mahdollisesti nimenomaan sen takia, koska opettajilla on haasteita tunnistaa niiden eri vaiheita.

Tutkimuksessamme esiintyi myös **muut**-päämerkitys, joka teki tutkimuksemme tuloksista mielenkiintoisen. Tämä oli mielenkiintoinen lisä tutkimukseemme, sillä siinä tuotiin esille opettajasta riippumattomia tekijöitä. Näistä suurimpina mainittiin materiaalien ja ajan puute. Opettajat ovat kokeneet materiaalien puutteen haastavan monikielisessä ympäristössä työskentelyä, mikä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Aalto ym., 2009; Owalgroup, 2022; Satokangas, 2020).

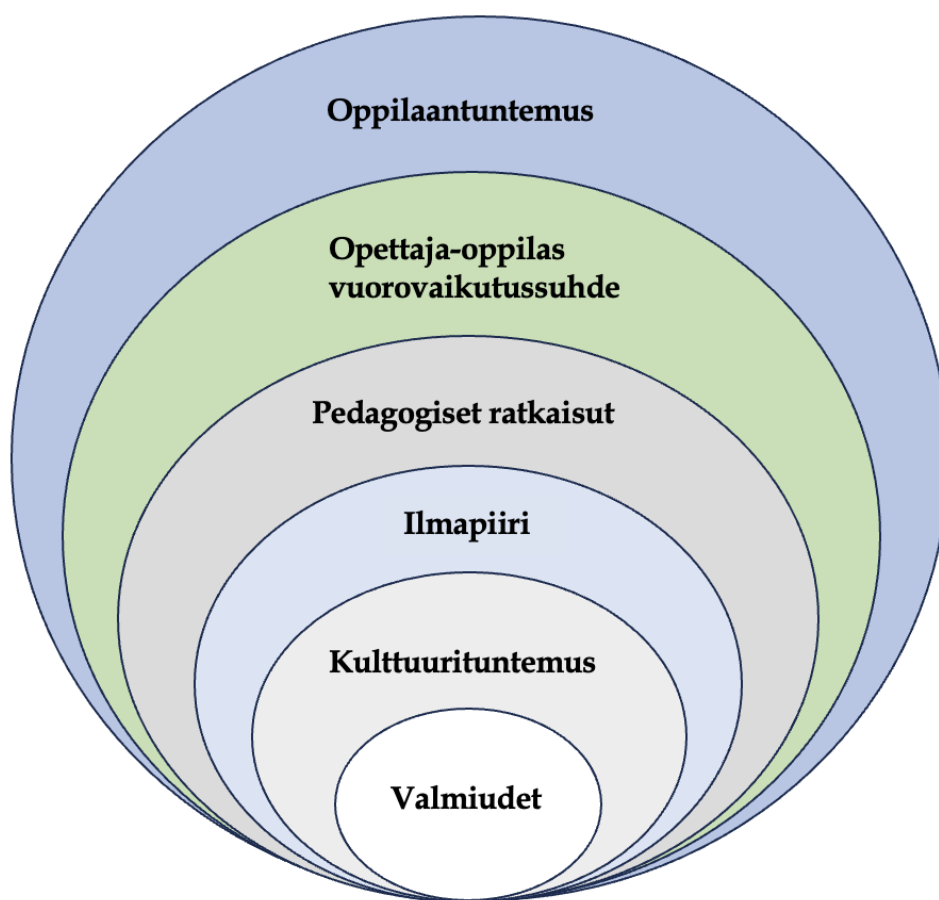
Opettajien mukaan sopivien opetusmateriaalien löytäminen monikielisille oppilaille koettiin haastavana, sillä materiaaleja on vähän tarjolla ja niiden taso ei vastaa oppilaan todellista kielen tasoja. Oppilaiden kielen taso kielen kehittymisen alkuvaiheessa on jokaisella yksilöllä erilainen, jolloin opetusmateriaalit eivät pysty vastaamaan jokaisen oppilaan kielellistä tasoja. Siksi opettajalta tarvitaan valmiutta laatia yksilöllisiä materiaaleja, jonka koettiin työllistävän tällä hetkellä opettajia runsaasti (Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

Yhteenvedon voidaan todeta, että valmiuksilla oli vahva yhteys toisiinsa (kuvio 2). Havaitsimme esimerkiksi, että oppilaantuntemus oli isossa osassa muiden valmiuksien yhteydessä. Valmiuksia tarkasteltaessa huomasimme

oppilaantuntemuksen olevan edellytyksenä muille valmiuksille. Ilman hyvää oppilaantuntemusta on haastavaa löytää oppilaille sopivimmat pedagogiset ratkaisut tai rakentaa vuorovaikutusta oppilaalle sopivalla tavalla. Toisaalta ilman toimivaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta opettajan on mahdotonta luoda luokkaan oppimista edistävää ilmapiiriä. Näin ollen voidaan todeta, että valmiudet esiintyivät rinnakkain ja vaikuttivat toisiinsa.

## **Kuvio 2.**

*Valmiuksien limittyminen toisiinsa*



Lisäksi tutkimuksemme valmiudet saivat osittain vahvistusta Lucasin ja Villegasin (2010) teoriasta. Heidän teoriassaan oli paljon samankaltaisia ajatuksia esimerkiksi oppijoiden taustan, kokemusten ja kykyjen tuntemisesta sekä pedagogisista menetelmistä. Mielenkiintoisen tutkimustemme tuloksista teki kuitenkin se, että opettajien vastauksista ei tullut ilmi tietoa kielen oppimisen



periaatteista tämän tiedon soveltamisesta, kielen ja identiteetin välisestä suhteesta eikä monikielisyyden tukemisesta, vaikka Lucas ja Villegas (2010) korostivat näitä osana kielellisesti vastuullisen opettajan valmiuksia. Verrattuna Lucasin ja Villegasin (2010) teoriaan meidän tutkimuksessamme uusi löydös oli oppimista tukevan oppimisympäristön luominen.

### 8.1.2 Monikielisyys ja kielitietoisuus luokanopettajakoulutuksessa

Tutkimuksemme tuloksissa ilmeni, että luokanopettajakoulutus oli tarttunut jollakin tasolla monikielisyttä ja kielitietoisuutta käsitteleviin ilmiöihin, mutta opettajat kokivat siitä huolimatta valmiuksien kehittymisen pintapuoliseksi ja heikoksi koulutuksen aikana. Tutkimuksemme selkeänä uutena löydöksenä oli vastavalmistuneiden opettajien toiveet luokanopettajakoulutuksen kehittämistä kohtaan. Tätä ei ole aikaisemmissa tutkimuksissa vielä tuotu esille tutkimusaiheemme näkökulmasta, mikä muodostikin tutkimuksemme tuloksista merkityksellisen. Opettajankoulutuksen haasteet tunnustetaan aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Bergroth, 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020; Kyckling, 2019; OAJ, n.d.; Tainio ym., 2019), mutta vielä ei ole tutkittu opettajien näkemyksiä siitä, mitä muutoksia he tekisivät opettajankoulutukseen.

Tutkimustuloksissa isoimpana toiveena näyttäytyi konkretian ja käytännön lisääminen luokanopettajakoulutukseen. Myös aikaisemmat tutkimukset vahvistavat tätä tulosta. Esimerkiksi Heikkolan ym. (2022) mukaan opettajankouluttajien tulisi painottaa paremmin teorian toteutumista käytäntöön. Tällä hetkellä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus tarjoaa käytäntöä ja konkretiaa opetusharjoitteluiden avulla. Opettajilla on kuitenkin kokemus opetusharjoitteluiden irrallisuudesta työelämän realiteetteihin nähden. Opettajien mukaan harjoitteluita tulisi lisätä monikielisiin ympäristöihin, jotta kosketuspintaa näissä ympäristöissä työskentelyyn olisi mahdollista saada. Tällä voisi varmasti olla myös vaikutusta siihen, miten opettajaopiskelijoiden monikielisessä ympäristössä työskentelyn valmiudet kehittyisivät.

Opetusharjoitteluiden lisäksi konkretiaa ja käytäntöä toivottiin kursseihin. Opettajat toivoivat konkretian ja käytännön huomioimisen jokaisella kurssilla,

jotta kursseilta opittuja asioita olisi helpompi myös soveltaa käytännön työelämässä sekä koulumaailman ilmiöt tuotaisiin lähelle opiskelijaa. Tämän avulla opiskelijoiden olisi helpompi ryhtyä tutkimaan jo opintojen aikana heitä kiinnostavia ilmiöitä ja teemoja sekä kerryttämän osaamista ennen työelämään siirtymistä.

Tuloksista kävi ilmi myös luokanopettajakoulutuksen rakenteeseen ja sisältöihin liittyviä toiveita. Näistä isoimpana toiveena näyttäytyi perustuksien luominen, joka toimii koko opettajan ammatillisuuden kehittymisen pohjana. Opettajien mukaan luokanopettajakoulutuksen ilmiöihin on vaikea tarttua, sillä ne koetaan irralliseksi opettajan työstä. Tulokset osoittivat, että on tärkeää ylläpitää tutkimusta kokonaisvaltaisesti luokanopettajan työstä. Näin ollen tulevat opettajaopiskelijat saavat riittävät työelämävalmiudet luokanopettajan ammattiin.

Lisäksi tuloksemme osoittivat, että luokanopettajakoulutukseen tarvitaan lisää tietoa monikielisydestä ja kielitietoisuudesta etenkin opintojen alkuun. Opettajien mukaan kielitietoisuutta käsiteltiin vaihtelevasti koulutuksen aikana sekä monikielisyys ilmeni niukasti luokanopettajakoulutuksessa. Nämä tulokset tekevät tutkimuksemme tuloksista mielenkiintoisia, sillä tulokset saattavat selittää sitä, miksi luokanopettajat kokevat valmiutensa monikielisessä ympäristössä työskentelyyn heikoksi. Esimerkiksi Kuukan ym. (2015) tutkimuksen mukaan opettajilla on kokemuksia siitä, että heillä ei ole valmiuksia opettaa monikielisiä oppilaita. Myös Bergrothin ym. (2024) tutkimuksessa todettiin, että opettajien peruskoulutuksessa on vielä puutteita monikielisuuden näkökulmasta. Näin ollen suomalaiset opettajat saattavat olla suurelta osin valmistautumattomia kohtaamaan monikielisiä opiskelijoita ja tukemaan heidän kielensä kehittymistä, sillä koulutus ei anna riittäviä valmiuksia näiden tilanteiden ratkaisemiseksi (Aalto, 2019).

Edellä mainittujen toiveiden lisäksi tutkimustuloksissa ilmeni kokemuksia yleisesti luokanopettajakoulutuksesta. Opettajilla oli vaihtelevia näkemyksiä luokanopettajakoulutuksen roolista tarjota valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Osa opettajista tunnisti luokanopettajakoulutuksen

roolin merkittävänä, kun taas toisten opettajien kokemusten mukaan luokanopettajakoulutuksen ei välttämättä tarvinnut suurelta osin käsitellä monikielisyiden ilmentymiä. Tämä tulos poikkeaa osittain aikaisemmista tutkimuksista, jotka vahvistavat käsitystä luokanopettajakoulutuksen roolista tukea monikielisessä ympäristössä toimimisen valmiuksia (ks. Aalto & Tarnanen, 2015; Alisaari ym., 2022; Haim & Tannebaum, 2022). Opettajien mukaan myös työssä oppimalla voi kehittää valmiuksia.

Pohtimalla tutkimustehtäväämme tarkemmin, altistuminen luokanopettajakoulutuksessa monikielisyyttä ja kielitietoisuutta käsitteleviin ilmiöihin olisi tärkeää, jotta opiskelijat kykenisivät ajattelemaan ilmiöitä tarkemmin. Tällöin opiskelijoiden olisi helpompi tunnistaa monikielisessä ympäristössä tarvittavia valmiuksia. Tähän tarvitaan opiskelijoiden omaa aktiivisuutta koulutuksen aikana, jotta asiantuntijuus ja valmiudet kehittyvät. Kostiainen ja Gerlander (2009) muistuttavatkin opettajan asiantuntijuuden rakentuvan uskalluksesta ja rohkeudesta tarttua sellaisiin asioihin, joihin ei välttämättä ole suoraa kosketuspintaa.

Toisaalta on myös tärkeää pohtia, että luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena ei välttämättä ole antaa opettajalle kaikkia valmiuksia opettajan työhön, sillä on mahdotonta ennakoida jokaista tilannetta, jonka opettaja työssään tulee uran aikana kohtaamaan. Luokanopettajakoulutuksen tulisikin tarjota tietyt työkalut, joiden avulla opettajat pääsevät kehittämään opettajuuttaan työelämässä sekä pystyvät soveltamaan näitä työkaluja uusien tilanteiden ratkaisemiseksi. Jotta koulutusjärjestelmä pystyy saavuttamaan tavoitteensa tarjota kaikille lapsille yhtäläiset oppimismahdollisuudet kansalaisuudesta ja kielestä riippumatta (Sinkkonen & Kyttälä, 2014), luokanopettajakoulutuksen olisi tärkeää seurata yhteiskunnallista tilannetta ja yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia jatkuvasti. Aikaisemmat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että opettajankoulutus on hidas reagoimaan yhteiskunnallisiin muutoksiin (Szabó ym., 2021).

Tutkimusaiheemme näkökulmasta on tärkeää huomioida, että viime vuosina monikielisyiden ja kielitietoisuuden ilmiöt on huomioitu suomalaisessa

opettajankoulutuksessa (Tainio ym., 2019). Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa tarjotaan jo aikaisemmin mainitsemaamme kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukeva -kotiryhmä sekä luokanopettajakoulutukseen integroitu Kielitietoinen polku. Tämä muutos osoittaa, että luokanopettajakoulutuksessa on tunnistettu nämä yhteiskunnalliset ilmiöt ja niiden tärkeys sekä niihin pyritään vastaamaan. Tutkimustuloksemme kuitenkin tuovat mielenkiintoista ja tärkeää näkemystä siitä, miten tällä hetkellä valmiudet koetaan ja miten luokanopettajakoulutusta tulisi tulevaisuudessa kehittää.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että monikielisessä ympäristössä vaadittavat valmiudet eivät eroa muista opettajan valmiuksista, sillä havaitsimme, että tuloksissa esiteltyjä valmiuksia vaaditaan jokaiselta opettajalta työympäristöstä riippumatta. Toisaalta on tärkeää ymmärtää se tosiasia, että jos opettajalla ja oppilaalla ei ole ollenkaan yhteistä kieltä, opettajalta vaaditaan tiettyjä valmiuksia, jotta tilanne saadaan tästä huolimatta ratkaistua. Näin ollen tuloksissa esiteltyjen valmiuksien tärkeys vain korostuu monikielisessä ympäristössä työskennellessä.

Kaiken kaikkiaan me emme voi tutkimuksemme perusteella täysin todeta sitä, antaako luokanopettajakoulutus valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Mahdollista on se, että opettajat eivät vain tunnista itsessään monikielisessä ympäristössä tarvittavia valmiuksia, koska niitä ei käsitellä koulutuksessa monikielisessä kontekstissa. Laadullisen tutkimuksemme luonteen sekä tarkasti rajatun tutkimuskontekstin vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimuksemme antaa kuitenkin tärkeää näkemystä siitä, miten pieni osa kentällä työskentelevistä opettajista kokevat tilanteen tällä hetkellä. Tutkimustuloksemme täyttävät tätä aihetta koskevaa tutkimusaukkoa ja vahvistavat käsitystä siitä, että luokanopettajakoulutukseen tulisi lisätä monikielisyyttä ja kielitietoisuutta käsitteleviä teemoja.

## 8.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksemme luotettavuutta pohtiessa on hyvä tarkastella tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja ratkaisuja suhteessa tutkimuskäytäntöön. Hyvän tutkimuskäytännön noudattaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Graneheim & Lundman, 2004; Hirsjärvi ym., 2009). Tunnistamalla ja raportoimalla tutkimuksemme vahvuuksia sekä heikkouksia lisäsimme tutkimuksemme luotettavuutta (Patton, 2015). Kokonaisuudessaan tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi se, että teoreettinen viitekehys sekä tutkimuksen metodologiset ja menetelmälliset ratkaisut ovat linjassa toistensa kanssa (Stenfors ym., 2020).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden arviointi lähtee liikkeelle jo aiheenvalinnasta ja tämä nähdäänkin ennen kaikkea eettisenä kysymyksenä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensinnäkin tutkimusaihe ja sen aihepiirit eivät olleet meille liian tunneperäisiä, eli meillä ei liittynyt aiheeseen vahvaa tunnesidettä. Näemme tämän tutkimuksemme vahvuutena, sillä tutkijalle liian tunneperäinen aihe nähdään laadullisessa tutkimuksessa heikkoutena. Tällöin tutkija on kykenemätön tarkastelemaan aihetta riittävän objektiivisesti ja luotettavien tutkimustulosten tuottaminen on haastavaa (Hirsjärvi, 2009, s. 80). Valitsimme tämän tutkimusaiheen, koska halusimme tuottaa uutta tietoa, lisätä omaa tietoutta kyseisestä ilmiöstä sekä tutkia aihetta, josta on vielä vähän tietoa (Tracy, 2010).

Objektiivisuuden olemme pyrkineet ottamaan huomioon tutkimuksessamme, vaikka tiedostamme sen toteutumisen haasteet laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksemme isona etuna oli tutkijatriangulaatio eli kaksi tutkijaa, jotka tarkastelivat tutkimusprosessia ja sen jokaista vaihetta omien linssien läpi. Lisäsimme tutkimuksemme objektiivisuuteen pyrkimystä keskustelemalla tutkimuksen jokaisessa vaiheessa näkemyksistämme tutkimustamme kohtaan. Tiedostimme myös tutkijoina, että tutkimus ei pysty koskaan vastaamaan täysin objektiivisuuteen, sillä laadullisessa tutkimuksessamme kohteena olivat ihmiset ja heidän kokemuksensa, joista me tutkijoina teimme subjektiivisia tulkintoja (Aaltio & Puusa, 2020). Näin ollen

laadullisessa tutkimuksessamme olemme pyrkineet objektiivisuuteen avoimen subjektiivisuuden kautta.

Objektiivisuuden näkökulmasta on tärkeää myös huomioida, että tutkimuskonteksti on meille tutkijoina täysin tuttu. Meille on opintojemme aikana muodostunut tiettyjä ennakkotietoja ja -kokemuksia esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kurssisisällöistä. Tämän voidaan nähdä heikentävän tutkimuksemme objektiivisuutta, sillä aloittelevina tutkijoina on mahdollista, että ennako-oletuksemme ja -tietomme saattavat vaikuttaa tiedostamattomasti siihen, kuinka ilmiötä tarkastelemme ja tulkitsemme. Pyrimme kuitenkin tästä huolimatta pitämään omat ennakkotiedot ja ajatukset erillään mahdollisimman tarkasti koko tutkimuksen aikana.

Tutkimuksessamme haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sisälsi sekä vahvuuksia että heikkouksia. Kokonaisuudessaan koemme, että tässä tutkimuksessa joustavuutensa vuoksi haastattelu lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Haastattelu mahdollisti meille esimerkiksi vastauksien tarkentamisen ja epäselvien osien selventämisen (Patton, 2002; Hirsjärvi, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän avulla saimme tarkennettua, mitä tutkittavat halusivat meille kertoa. Haastatteluissa saimme laajoja, mutta myös hyvin yksityiskohtaisia vastauksia, jonka näemmekin tutkimuksemme vahvuutena.

Tutkimuksemme otoksessa oli myös omat vahvuutensa sekä heikkoutensa. Osittain vahvuutena haastatteluissamme koimme harkinnanvaraisen otannan, jonka haastattelu aineistonkeruumenetelmänä meille mahdollisti. Harkinnanvaraisella otannalla pystyimme varmistamaan, että tutkimukseemme osallistujat soveltuvat tähän tutkimukseen, sillä heillä on kokemusta sekä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

Toisaalta pohdimme otoksen mahdollisesti myös heikentävän tulosten luotettavuutta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Rajasimme tutkittavien vastavalmistumisen 0-5 vuoteen. Oivalsimme kuitenkin, että muutama vuosi valmistumisesta on melko pitkä aika. Monella tutkittavalla koulutusta ja etenkin opintojen ensimmäisiä vuosia koskevat muistikuvat ovat saattaneet heikentyä tässä ajassa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla luotettavuutta olisi lisännyt,

jos tutkittavat olisivat olleet esimerkiksi viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Näin ollen luokanopettajakoulutusta koskevien muistikuvien voidaan olettaa olevan tarkempia.

Toisena tutkimusotoksemme rajoitteena voi olla rajaus tutkimusjoukosta, joka koostui Jyväskylän yliopistosta valmistuneista henkilöistä. He pohjasivat kokemuksensa vain Jyväskylän yliopiston kurssien ja rakenteiden näkökulmasta, jonka vuoksi tutkimuksemme tulokset eivät ole siirrettävissä toiseen ympäristöön ja yliopistoon. Tutkimuksemme tulokset olisivat antaneet kattavamman kuvan, jos olisimme tutkineet eri yliopistoista valmistuneiden opettajien kokemuksia.

Puolistrukturoitu ja keskustelunomainen haastattelu johti siihen, että aineistossamme oli paljon ylimääräistä. Haastatteluissa puhuttiin alkuperäisten teemojen lisäksi muistakin teemoista. Osa teemoista oli tutkimuksemme kannalta hyödyllisiä, mutta osa teemoista meni täysin aiheen ohi. Pohdimmekin, että olisiko haastatteluissa pitänyt tarkemmin rajata keskustelua kyseisiin ennalta määriteltyihin teemoihin, sillä tutkijoiden tehtävänä avoimemmissakin haastatteluissa on nimenomaan pitää haastattelut aiheessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisaalta tarkan rajauksen vuoksi osa uusista haastatteluissa nousseista teemoista ja näkökulmista ei olisi välttämättä ilmennyt.

Tärkeää on, että tiedostamme tutkijoina aineistonkeruumenetelmään liittyvät heikkoudet. Hirsjärven (2016) mukaan haastatteluaineiston luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi se, että haastatteluissa voi ilmetä taipumusta antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, koska tutkijat ovat läsnä haastattelutilanteessa. Sen lisäksi haastattelutilanne saattaa jännittää haastateltavia, mikä voi myös osaltaan vaikuttaa haastateltavien vastauksiin ja heikentää aineiston luotettavuutta. Näin ollen havainnointi aineistonkeruumenetelmänä olisi mahdollisesti antanut meille konkreettisempia ja luotettavampia tuloksia siitä, kuinka valmiuksia hyödynnetään monikielisessä ympäristössä. Toisaalta tutkimuksemme aineistoa voidaan pitää riittävänä sekä soveltuvana, sillä aineistossa alkoi toistumaan samat asiat ja saavutimme aineiston saturaation (Eskola & Suoranta, 2014; Hirsjärvi, 2009).

Tutkimuksemme aineiston analyysimenetelmä lisäsi tutkimuksen validiteettia sekä osoitti sopivuuden tutkimuksemme tavoitteeseen (Guest ym., 2012, s. 80; Krippendorff, 2013, s. 329). Analyysimenetelmänä toimiva sisällönanalyysi mahdollisti ilmiön tarkastelun joustavalla tavalla. Tiedostamme kuitenkin sisällönanalyysiin liittyvät haasteet, joita pyrimme torjumaan valinnoillamme tutkimuksessamme. Salon (2015) mukaan sisällönanalyysin heikkoutena on koodaaminen, joka poissulkee tutkimuksemme kannalta relevantin tiedon ja etäännyttää tutkijat aineistosta. Lisäksi koodaamisen avulla tutkija yleensä tarttuu vain sellaisiin asioihin, jotka ovat ennalta hänelle tuttuja, eivätkä välttämättä tuota uutta tietoa. Vältimme tämän ongelmallisuuden sillä, että tutkimusaineistoamme tarkasteli kaksi tutkijaa, jolloin koodaaminen oli tarpeeksi tarkkaa ja monipuolista (vrt. Metsämuuronen, 2006). Teimme koodaamista sekä aineiston analyysiä osissa, yksitellen ja yhdessä, jolloin saimme varmuuden aineistomme kannalta hyödyllisestä tiedosta.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi myös tutkimuksemme vaiheiden yksityiskohtainen ja tarkka kuvailu (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232; Stenfors ym., 2020). Raportoimme tutkimuksemme kaikki vaiheet selvästi ja totuudenmukaisesti sekä perustelimme tutkimuksessamme tehtyjä ratkaisuja (Metsämuuronen, 2006). Raportoinnin luotettavuutta lisäsi myös, että käytimme tutkimuksessamme suoria aineistoesimerkkejä tulkintojen todentamisena (Aaltio & Puusa, 2011, s. 157; Graneheim & Lundman, 2004, s. 110; Hirsjärvi ym., 2009, s. 232; Stenfors ym., 2020). Tutkimuksen tarkka kuvaaminen mahdollisti tutkimuksen reliabiliteetin eli toistettavuuden (Metsämuuronen, 2009). Toistettavuuden näkökulmasta tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että tutkimuksemme ei ole aina täysin toistettavissa, sillä tutkimuksen kohteena ovat ihmiset ja heidän yksilölliset kokemuksensa, jolloin ne muuttuvat jokaisella tutkimuskerralla (Guest ym., 2012, s. 84).

Tutkimuksen tulokset saivat vahvistusta aikaisemmista tutkimuksista ja näin ollen lisäsivät tutkimuksemme luotettavuutta ja uskottavuutta (Tracy, 2010). Saimme uutta tietoa monikielisessä ympäristössä työskentelystä ja työskentelyn valmiuksista, joita opettajat kokevat tarvitsevansa monikielisten



oppilaiden kanssa työskennellessään. Lisäksi opettajat toivat ilmi merkittäviä kokemuksia luokanopettajakoulutuksen sisällöistä monikielisyyden ja kielitietoisuuden näkökulmasta. Tutkimuksemme tulokset antoivat tärkeää tietoa opettajan valmiuksista monikielisessä ympäristössä työskentelyyn sekä luokanopettajakoulutuksen kehittymiseen liittyen.

### **8.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset**

Tässä tutkimuksessa halusimme tutkia Jyväskylän yliopistosta vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia siitä, miten luokanopettajakoulutus on tarjonnut valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Saimme tietoa siitä, miten Jyväskylästä valmistuneet opettajat ovat kokeneet tutkimusaiheen, mutta olisi mielekästä myös tutkia muista yliopistoista valmistuneiden näkemyksiä, jotta tutkimustuloksista saisi kattavan kokonaiskuvan. Myös Tainion ym. (2019) mukaan yliopistojen välillä on eroja siinä, miten ne käsittelevät kielitietoisuutta ja monikielisyyttä koulutuksessa, jonka vuoksi olisi perusteltua verrata eri yliopistoja keskenään kielitietoisuuden sekä monikielisyyden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen avulla saataisiin tärkeää tietoa siitä, miten muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin vastataan koulutuksellisella tasolla.

Tässä tutkimuksessa tutkimme vastavalmistuneita. Heidän opintojensa aikana kielitietoisuus ja kielellinen moninaisuus ovat olleet jo pinnalla, jolloin ne ovat saattaneet näkyä opintojen sisällöissä. Vastavalmistuneet opettajat ovat saaneet opettajankoulutuksesta enemmän ajantasaista tietoa, kannustavampaa asennetta sekä altistumista kulttuurisesti reagoivan pedagogiikan ideoille (Vigren ym. 2022). Tämän näkökulman takia tulevaisuudessa olisi mielekästä tutkia, millaisiksi kentällä monta kymmentä vuotta työskennelleet opettajat kokevat omat kielitietoiset valmiutensa. Kuinka he ylipäättänsä käsittävät käsitteen kielitietoisuus ja kuinka he toteuttavat kielitietoista pedagogiikkaa? Tämä olisi mielekästä nimenomaan sen takia, että heidän opintojensa aikana kyseinen ilmiö ei ole ollut niin vahvasti esillä. Toisaalta työkokemuksen avulla

ymmärrystä ja taitoa pystytään kehittämään (Vigren ym., 2022), joten tällaisen tutkimusjoukon avulla olisi mahdollista myös selvittää opettajuuden kehityskaarta ja sitä, kuinka työ antaa valmiuksia monikielisessä ympäristössä työskentelyyn ja siellä esiintyvien haasteiden ratkomiseen.

Tutkimme vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia kielitietoisuuden ja monikielisyyden käsittelystä luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni paljon erilaisia kokemuksia kurssien toteutuksiin liittyen, jonka vuoksi olisi mielekästä myös haastatella opettajakouluttajia. Tämän avulla voitaisiin saada lisää tietoa koulutuksen rakenteesta, sisällöistä ja siitä, miten yliopiston opettajat kokevat luokanopettajakoulutuksen tarjoavan valmiuksia opiskelijoille monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Tämä voisi avartaa monien opiskelijoiden ajattelua siitä, millaiset asiat tuovat monikielisyyden koulutuksessa lähelle opiskelijaa.

Tutkimuksen kontekstissa selvisi, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa on tarjolla kielitietoisuutta ja monikielisyyttä (KiMo) käsittelevä kotiryhmä. Meidän tutkittavista yksikään ei opintojensa aikana ollut tässä kotiryhmässä, mistä nousikin jatkotutkimusidea tutkia tämän kotiryhmän käyneitä opiskelijoita. Aallon ym. (2018) mukaan KiMo-kotiryhmässä opiskelijan päämääränä on kiinnittää huomiota monikielisyyden ja -kulttuurisuuden haasteisiin ja tätä kautta kehittää kielitietoisuutta ja pedagogisia valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita. Olisi hyödyllistä selvittää, kuinka KiMo-kotiryhmän suorittaneet opiskelijat kokevat ryhmän antavan valmiuksia kielitietoisuuteen ja monikielisyyttä tukevaan pedagogiikkaan sekä millaisena he näkevät tämän kotiryhmän roolin.

Lisäksi olisi myös tärkeää tutkia yleisesti työelämävalmiuksia, joita luokanopettajat kokevat saavansa koulutuksesta. Tätä tutkimalla saataisiin lisää tietoa siitä, millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus tarjoaa ja millaisiin valmiuksiin koulutuksen tulisi vastata. Tätä tutkimuskontekstia voitaisiin myös laajentaa tutkimalla, löytyykö opettajien vastauksissa yhteyttä meidän tutkimuksessamme löydettyihin kielellisiin valmiuksiin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on pohdittu sitä, että opettajankoulutus ei välttämättä tarjoa riittäviä taitoja kulttuurisesti reagoivasta pedagogiikasta (Bergroth ym., 2022; Vigren ym., 2022). Tämän vuoksi viimeisenä jatkotutkimusaiheena olisi mielekäästä tutkia, miten luokanopettajakoulutus käsittelee monikulttuurisuutta, jolloin saataisiin lisää tietoa monikulttuurisuudesta sekä vahvistusta myös sen ajankohtaisuudesta tällä hetkellä ja tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. JTO.
- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa., P. Juuti. & I. Aaltio. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177-188). Gaudeamus.
- Aalto, E. (2019). *Pre-Service Subject Teachers Constructing Pedagogical Language Knowledge in Collaboration*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66307/978-951-39-7950-8\\_vaitos\\_2019\\_12\\_05\\_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66307/978-951-39-7950-8_vaitos_2019_12_05_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aalto, E., Koivula, M., Skinnari, K. & Szabo, T. P. (2018). KiMo valmentaa opiskelijoita monikielisessä yhtenäiskoulussa työskentelemiseen. *Ruusupuiston kärkiuutiset*.  
<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/5-2018/1>
- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). Monikielisen oppijan matkassa. *Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>.
- Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402-423.
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. *AFinLa-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 8, 72-90. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>
- ALA. (2022). Association for language Awareness. *Language Awareness defined*.  
[https://lexically.net/ala/la\\_defined.htm](https://lexically.net/ala/la_defined.htm).
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. Uudistettu painos). Vastapaino.
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen

merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51(4), 395–408.

<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>

Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2022). Kotoutuminen, kuulumuus, kielitaito ja kaverit - Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 26–46.

Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. (2022). Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus*, 53(3), 229–244.

<https://doi.org/10.33348/kvt.120241>

Alisaari, J., Kivimäki, R., Repo, E., Kekki, N., Sissonen, S. & Kivipelto, S. (2023). Positive stances toward cultural and linguistic diversity in Finnish schools after educational reforms. *Apples* (Jyväskylä, Finland), 39–

64. <https://doi.org/10.47862/apples.112305>

Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>

Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6th edit. Multilingual Matters.

Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education : toolkit for reflection tasks and action research*. Vaasa: Åbo Akademi University.

Bergroth, M., Harju-Autti, R., & Alisaari, J. (2024). Staff self-assessment of ECEC practices in meeting language diversity in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1). <https://doi.org/10.58955/jecer.130031>

Bergroth, M., Llompart, J., Pepiot, N., Van Der Worp, K., Dražnik, T., & Sierens, S. (2022). Identifying space for mainstreaming multilingual pedagogies in European initial teacher education policies. *European Educational Research Journal*, 21(5), 801–821.

- Bolter, J. (2019). Explainer: Who is an immigrant. *Migration Policy Institute*.  
<https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/Explainer-WhoIsAnImmigrant-PRINT-Final.pdf>
- Cummins, J. (2001). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- de Jong, E. J., Harper, C. A., & Coady, M. R. (2013). Enhanced Knowledge and Skills for Elementary Mainstream Teachers of English Language Learners. *Theory into practice*, 52(2), 89-97.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770326>
- Dražnik, T., Llompart-Esbert, J., & Bergroth, M. (2022). Student teachers' expressions of 'fear' in handling linguistically diverse classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29(1), 1-14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789>
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.4.-6.4.2018* (s. 66-77). Puheen ja kielen tutkimus yhdistys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. Painos). Vastapaino.
- Garant, M., Helin, I., Yli-Jokipii, H., Aalto, E., Kauppinen, M., Nikula, T. & Tarnanen, M. (2008). Kieli ja globalisaatio: *Language and globalization*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. AFinLA: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7-97.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today* 24, 105-112.
- Guest, G, MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE.

- Haim, O. & Tannebaum, M. (2022). Teaching English to multilingual immigrant students: *Understanding teachers' beliefs and practices*. *Teachers and teaching, theory and practice*, 28(4), 420–439.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062737>
- Harju-Autti, L. (2022). *Kielellisesti tuettu oppilas: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/143569>
- Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H. M. (2020). Supporting Finnish language learners in basic education: *Teacher's views*. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75.  
<https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022). Linguistically responsive teaching: *A requirement for Finnish primary school teachers*. *Linguistics and education*, 69, 101038, 1–11.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
- Honko, N. & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. (s. 9–31). Finn Lectura.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia: ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Hu, J. & Gao, X. (2020). Understanding subject teachers' language-related pedagogical practices in content and language integrated learning classrooms. *Language awareness*, 30(1), 42–61.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1768265>
- Hult, F. M. & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting orientations in language planning: problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review*, 33(3), 30–49.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15.painos). Tammi.

- Hirjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. (21.painos).  
Tammi
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Janhunen, K-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Publications of the University of Eastern Finland. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* 52.
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S. M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., ... & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S. M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus*. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti. Helsinki: Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA: n raportit. 1/2021.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), 2. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (2017). Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet. *Jyväskylän yliopiston - nettisivut*. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Hyvä itsetunto (20.p.). WSOY.
- Kempainen, R. & Lasonen, J. (2023). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (s. 25–43). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Effects of Academic Language Instruction on Relational and Syntactic Aspects of Morphological Awareness for Sixth



Graders from Linguistically Diverse Backgrounds. *The Elementary school journal*, 112(3), 519-545. <https://doi.org/10.1086/663299>

- Kielitietoisen ja monikielisen pedagogiikan (KiMo) opinnot Jyväskylän yliopistossa. (n.d.). Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/tutustu-aloihimme/kasvatus-koulutus-ja-opetus/kimo-kielitietoinen-ja-monikielinen-pedagogiikka>
- Kim, H. K., & Cho, H. (2022). Transnational teacher educators' critical reflection on multilingualism. *Critical inquiry in language studies*, 19(3), 264–285. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2086551>
- Kohonen, V. (2009). Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja* (s. 12–38). Okka-säätiö.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi : puheviestinnän vuosikirja 2009*, 2009, 6-25. <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. painos). SAGE.
- Kurki, T. (2019). Immigrantness as (mis) fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola H. & Tarnanen, M. (2015). Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (s. 181–199). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuukka, K. k., & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T., & Suur-Askola, L. M. (2019). Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66348/978-951-39-7817-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 31–58). Ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 28-45.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. Painos) (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumista jarruttamassa. Teoksessa S., Latomaa, E., Luukka & N., Lilja. (toim.), *Kieli eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* (s. 11–29). AFinLAn vuosikirja. AFinLA.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2010). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*, (s. 55–72). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into practice*, 52(2), 98–109.
- Moate, J., Sopanen, P. & Aalto, E. (2021). Kielitietoinen polku opettajankoulutuksessa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos*. <https://peda.net/id/ade4166e91>

- Mustonen, S., & Honko, M. (2018). Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M., Honko & S., Mustonen (toim.), *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*, (s. 118–141) Finn Lectura.
- Mustonen, S., Reiman, N., Bogdanoff, M., Vaarala, H., & Tarnanen, M. (2021). Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 208–221.
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, 7-24.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Naukkarinen, H. & Tiermas, A. (2019). Integraatiota ja inklusiota – valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>
- OAJ. Opettajien ammattijärjestö.OAJ:n ratkaisut maahanmuuttotaustaisten koulutuksen ja työllistymisen edistämiseksi. *OAJ.fi*. <https://www.oaj.fi/politiikassa/maahanmuuttajien-koulutus-ja-tyollistyminen/#7-opettajien-osaamista-on-kehitettava>
- OECD. (2013). “Immigrant and foreign population”, in *OECD Factbook 2013: Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/factbook-2013-6-en>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Opinto-opas 2020–24. (2020) Luokanopettajan kandidaattiohjelma. *Jyväskylän yliopisto*. <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/tutkintoohjelma/luoka2020>
- Opinto-opas 2020–24. (2020) Luokanopettajan maisteriohjelma. *Jyväskylän yliopisto*. <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/tutkintoohjelma/luoma2020/>

- Owalgroupp. (2022). Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. [https://owalgroupp.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen\\_arviointi\\_170322.pdf](https://owalgroupp.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.painos). SAGE.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos.). SAGE.
- Piippo, I., Ahlholm, M., & Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. *Koulun monet kielet*, 4-20. <https://doi.org/10.30660/afinla.109285>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25-40). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A., Puusa, P., Juuti, & I., Aaltio (toim.), (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA)-toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Repo, E. (2022). Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2), 1-10.
- Repo, E. (2023). *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2), 15-34. <https://doi.org/101080/08855072.1984.10668464>

- Ruíz, R. (2010). Reorienting language-as-resource. Teoksessa J. E. Petrovic (toim.), *International perspectives on bilingual education: policy, practice, and controversy*. Information Age, 155–172.
- Saari, E., & Hilden, R. (2023). S2-opettajien käsityksiä formatiivisesta arvioinnista oppimisen tukena. *AFinLA-teema*, 2023(15), 142–161. <https://doi.org/10.30660/afinla.121249>
- Salo, U. M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & H. Hogbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen* (s.166–190). Tampereen yliopisto.
- Satokangas, H. (2020). Tiedonaloja ja käsitteitä - kielitietoisuus oppimateriaaleissa. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 139-156.
- Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Jantunen, A. & Karasti, K. T. (2021). Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Julkaisussa A., Teoksessa A. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 33-76). Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus.
- Schleppegrell, M. J. (2004). The language of schooling: A functional linguistics perspective. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*, s. 1–185.
- Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Stenfors, T., Kajamaa, A., & Bennett, D. (2020). How to... assess the quality of qualitative research. *The clinical teacher*, 17(6), 596–599.
- Suuriniemi, S. M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. *AFinLAN vuosikirja*, 42-59.
- Suuriniemi, S. M., Ahlholm, M. & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Julkaisussa M.,

- Ahlholm, I., Piippo & P., Portaankorva-Koivisto. (toim.), *Koulun monet kielet*. 13 toim., Vuosikerta. 2021. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia , Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 44–69.  
<https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Svalberg, A. M. (2016). Language Awareness research: Where we are now. *Language awareness*, 25(1–2), 4–16.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>
- Szabó, T. P., E. Repo, N. Kekki & K. Skinnari (2021). Multilingualism in Finnish teacher education. Teoksessa M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (toim.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners. Multilingual Matters*.
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E. & Virkkala, N. (2019). Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. *Valtioneuvoston selvoitus- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja*. Nro 11/2019. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki. 1–195. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023*.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45, 331–344.
- Tilastokeskus. (2022).  
 Muuttoliike. <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8n2djzw3b360cvz35t3up2r>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16(10), 837–851.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J., & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä!: Näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallitus.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and teacher education*, 114.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Warma, E. (2004). Tietosuoja Euroopassa, yksityisyys Yhdysvalloissa. *Tietosuoja* 16(4), 25–29.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset

#### Teema 1: Valmiudet

Tässä tutkimuksessa pohjaamme luokanopettajan valmiudet kielitietoisien pedagogiikan viitekehukseen. Lucas ja Villegas (2010) kuvaavat tutkimuksessaan seitsemän keskeistä valmiutta, joiden kautta opettaja omaksuu valmiudet kielitietoiseen pedagogiikkaan. Valmiudet ovat sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvostaminen, kielenoppijoiden tukeminen, oppijoiden taustojen ja kokemusten sekä kykyjen tuntemus, luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen, tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen ja menetelmät (kielen)oppijoiden oppimisen edistämiseksi

1. Millaisia kokemuksia sinulla on ollut monikielisten oppilaiden opettamisesta?
2. Kuvaile, millaisia onnistumisen kokemuksia sinulla on monikielisten oppilaiden opettamisesta?
3. Kuvaile, millaisissa tilanteissa olet kokenut haasteita monikielisten oppilaiden opettamisessa?
  - a. Mitkä koet omiksi kehityskohteiksi opettaessasi monikielisiä oppilaita? Voit miettiä konkreettisia esimerkkejä.
4. Millaista osaamista ja taitoja mielestäsi luokanopettaja tarvitsee, jotta hän voi opettaa monikielisiä oppilaita?

#### Teema 2: Opettajankoulutus

1. Kerro ja kuvaile, millaista taitoa ja oppimista/osaamista olet saanut opettajankoulutuksesta kielitietoisuudesta sekä monikielisten oppilaiden opettamisesta?



2. Millaiset tekijät luokanopettajakoulutuksessa ovat sinua auttaneet omaksumaan taitoja ja osaamista kielitietoisuudesta sekä monikielisten oppilaiden opettamisesta?
  - a. Muistele esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kursseja.
3. Millaisena koet opettajakoulutuksen roolin tarjota valmiuksia monikielisten oppilaiden opettamiseen?
4. Jos saisit tällä hetkellä mahdollisuuden kehittää luokanopettajakoulutusta kielitietoisuuden ja monikielisten oppilaiden opettamisen näkökulmasta, mitä ja miten kehittäisit? Vai pitäisikö koulutuksen entisellään?

## Liite 2. Tietosuojailmoitus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

20.11.2023

### Tietosuojailmoitus

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston opiskelijan tekemään opinnäytetyöhön. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

#### Rekisterinpitäjä(t)

Viivi Herranen, [viivi.e.herranen@student.jyu.fi](mailto:viivi.e.herranen@student.jyu.fi)  
 Vilma Pöytäkivi, [vilma.k.poytakivi@student.jyu.fi](mailto:vilma.k.poytakivi@student.jyu.fi)

Opinnäytteessä:

Kati Kajander, tutkielman ohjaaja, [kati.kajander@jyu.fi](mailto:kati.kajander@jyu.fi)  
 Josephine Moate, tutkielman ohjaaja, [josephine.m.moate@jyu.fi](mailto:josephine.m.moate@jyu.fi)

#### Henkilötietojen käsittelijä(t)

Seuraavia henkilötietojen käsittelijöitä käytetään:

Microsoftin O365-palvelut: OneDrive  
 JYU Zoom <https://jyufi.zoom.us/> (videohaastattelut),

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.  
 Tietoihisi on kuitenkin pääsy opettajalla tai kurssin muilla opiskelijoilla, koska valmis työ tallennetaan Moodle oppimisympäristölle ja se sisältää henkilötietojasi.

#### Käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä, yli 15 vuotiaita ja/tai alle 15 – vuotiaita.

#### Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Rekisteröidyn suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

#### Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

#### Henkilötietojen suojaaminen

Suoria tunnistetietoja ei kerätä. (nimi tms.)  
 Aineisto pseudonymisoidaan käyttäjätunnuksella.  
 Pakollinen tietosuojan vaikutustenarviointi on tehty.

#### Henkilötietojen käsittelyn elinkaari

Henkilörekisteri hävitetään arviolta 06.2024 mennessä.

#### Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla) (jos perusteena käytetään suostumusta ks. kohta 4)  
 Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen.  
 Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettun käsittelyyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)  
Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla) (jos perusteena käytetään oikeutettua etua ks. kohta 4)  
Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot:

<https://tietosuoja.fi/etusivu>

## Liite 3. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS



20.11.2023

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

**Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemukset valmiuksistaan toimia monikielisessä ympäristössä pyyntö osallistua tutkimukseen**

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen “Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet opettaa monikielisiä oppilaita”, jossa tutkitaan Jyväskylän yliopistosta vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan opettaa monikielisiä oppilaita. Tutkimuksessa lisäksi tutkitaan luokanopettajakoulutuksen tarjoamaa tukea näiden valmiuksien omaksumiseen.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet valmistunut viimeisen viiden vuoden sisällä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ja toimit tällä hetkellä opetustyössä. Lisäksi sinulla on aiheeseen liittyviä ajatuksia, jotka tutkimuksemme kannalta ovat hyödyllisiä.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet valmistunut Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta viimeisen viiden vuoden sisällä ja toimit opetustyössä.

Tutkimukseen osallistuu 8 opetustyössä toimivaa aikuista, joiden työkokemus on vielä vähäinen (esim. 0-5 vuotta).

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

### Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, -keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä osana tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

### Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tutkitaan vastavalmistuneiden Jyväskylän yliopiston luokanopettajien valmiuksia opettaa monikielisiä oppilaita. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien valmiuksia ja näkemyksiä luokanopettajakoulutuksen tarjoamasta tuesta näiden valmiuksien omaksumiseen. Tutkimusaineiston keruu toteutetaan joulukuun 2023 - tammikuun 2024 aikana ja tutkimuksen on tarkoitus valmistua kesäkuussa 2024. Haastattelut kestävät 30 minuuttia ja ne toteutetaan etäyhteydellä Zoom -ympäristössä.

### Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimuksen avulla saadaan tietoa luokanopettajien valmiuksista toimia monikielisessä ympäristössä sekä tietoa luokanopettajakoulutuksesta.

### Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epä mukavuuksia.

### Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

### Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

Tutkittavat anonymisoidaan tutkimuksessa, jolloin tutkittavia ei voi tunnistaa tuloksista ja julkaisuista. Tutkimuksessa ei kerätä mitään arkaluontoisia henkilötietoja tai tunnistettavia tietoja tutkittavista.

**Tutkittavien vakuutusurva**

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

**Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Viivi Herranen, [viivi.e.herranen@student.jyu.fi](mailto:viivi.e.herranen@student.jyu.fi), tutkija

Vilma Pöytäkivi [vilma.k.poytakivi@student.jyu.fi](mailto:vilma.k.poytakivi@student.jyu.fi), tutkija

## Liite 4. Suostumus henkilötietojen käsittelystä

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS



20.11.2023

### SUOSTUMUS HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN JA OSALLISTUMISEEN

Syventävien opintojen tutkielma (OKLS4030)

**Tutkimuspaikka:** Jyväskylä **Tutkimuksen toteuttajat:** Viivi Herranen ja Vilma Pöytäkiivi

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia luokanopettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia toimia monikielisessä ympäristössä.

Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani kirjallisen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta ja sen yhteydessä suoritettavasta henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani. Olen saanut riittävät tiedot oikeuksistani, tutkimuksen/selvityksen tarkoituksesta ja sen toteutuksesta sekä hyödyistä ja riskeistä. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumisen milloin tahansa tai peruuttaa henkilötietojen käsittelyyn antamani suostumuksen. Peruuttaessasi suostumukseni henkilötietojeni käsittelyyn, minusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä osana tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista. Keskeyttämisellä tai suostumuksen peruuttamisella ei ole minulle haitallisia seurauksia.

Suostumuksen peruuttaminen: Ilmoita sähköpostiviestillä ([viivi.e.herranen@student.jyu.fi](mailto:viivi.e.herranen@student.jyu.fi) tai [vilma.k.poytakivi@student.jyu.fi](mailto:vilma.k.poytakivi@student.jyu.fi))

Annan suostumuksen henkilötietojeni käsittelyyn:

- Vastaamalla tähän sähköpostiviestiin myöntävästi, annat suostumuksen henkilötietojen käsittelyyn ja tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimuksen/selvityksen tekijä säilyttää suostumusta tietoturvallisesti niin kauan kuin henkilötietojen käsittely kestää.