

**Rehtoreiden käsityksiä kielitietoisuudesta
koulun toimintakulttuurissa**

Riikka Herrala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Herrala, Riikka. 2024. Rehtoreiden käsityksiä kielitietoisuudesta koulun toimintakulttuurissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 172 sivua.

Yhteiskunnan monikielisyys lisääntyy kasvavan maahanmuuton myötä. Perusopetuksen koulut ovat eriytyneet siten, että osassa kouluja uudempien väestönosien monet kielet ovat merkittävästi esillä arjessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nosti kielitietoisuuden keskeiseksi koulun kehittämisen suuntaviivaksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisena monikielisen koulun kielitietoisuus näyttäytyy rehtoreiden näkökulmasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto koostui kahdeksan rehtorin teema-haastatteluista. Koulut sijaitsivat kuudessa kaupungissa pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Koulujen oppilaista merkittävä osa oli maahanmuuttotataustaisia. Aineistolähtöisessä fenomenografisessa analyysissä syntyneitä kuvauskategorioita peilattiin kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehukseen.

Tulosten mukaan kollektiivisesti tarkasteltuna rehtorit käsittivät kielitietoisuuden laajasti koulun toimintaan, kuten opetukseen, oppilaantuntemukseen ja toiminnan organisointiin, vaikuttavana tarkastelutapana. Kuitenkin rehtoreiden käsitykset viittasivat siihen, että suomen kielen käyttö ja oppiminen ja oppilaan ensikieli asettuivat koulun käytännöissä usein ristiriitaan, jota kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys ohjaa purkamaan. Oppilaan kielitaustaa pyrittiin arvostamaan, mutta ensikielen tukemista ei aina pidetty osana koulun toimintaa.

Tulokset viittaavat siihen, että kielitietoinen pedagogiikka on jossain määrin vakiintunut ulottuvuus monikielisten koulujen toimintakulttuureissa. Osa opettajista ja rehtoreista hyötyisi täydennyskoulutuksesta. Oppilaiden kielten hyödyntäminen koulussa arvostettuina oppimisen resursseina edellyttää monikielisen pedagogiikan kehittämistä ja kielikäytänteiden kriittistä tarkastelua.

Asiasanat: kielitietoisuus, kielellisesti vastuullinen opetus, monikielisyys, perusopetus, rehtori

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	6
2 MONIKIELISET OPPIJAT	10
2.1 Monikieliset oppilaat suomalaisessa koulussa	10
2.2 Monikielinen oppija ja uusi monikielisyys	12
3 KIELITIETOISUUS JA KIELELLISESTI VASTUULLINEN PEDAGOGIIKKA	16
3.1 Kielitietoisuuden ulottuvuudet	16
3.2 Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys	20
3.3 Opettajan orientaatiot.....	22
3.4 Pedagogiset tiedot ja taidot	24
3.5 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	26
4 KOULUN SUUNTA KOHTI KIELITIETOISUUSVISIOTA	30
4.1 Koulun toimintakulttuuri	30
4.2 Rehtori pedagogisena johtajana.....	33
4.3 Toimintakulttuurin kielitietoisuuden hahmottelua.....	36
4.3.1 Pedagogiset opetusjärjestelyt.....	36
4.3.2 Kielitietoinen opetus	38
4.3.3 Kielitietoisuus tukee kaikkia oppilaita	40
4.3.4 Opettajien käsitykset.....	42
4.4 Askeleita eteenpäin.....	43
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	48
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	49

6.1	Fenomenografinen tutkimusote.....	49
6.2	Tutkittavat.....	53
6.3	Aineisto ja aineistonkeruu	54
6.4	Aineiston analyysi.....	58
6.5	Eettiset ratkaisut.....	61
7	REHTOREIDEN KÄSITYKSET KIELITIETOISUUDESTA KOULUN TOIMINTAKULTTUURISSA	64
7.1	Tulosavaruus	64
7.2	Kulttuurinen moninaisuus ja kulttuuritietoisuus	68
7.3	Arvot ja asenteet.....	72
7.4	Johtaminen	76
7.4.1	Toiminnan kehittäminen	77
7.4.2	Rekrytointi ja täydennyskoulutus.....	80
7.5	Opettajan asiantuntemuksen kehittyminen.....	81
7.6	Asiantuntijat ja yhteistyö	84
7.6.1	Työyhteisön tuki	84
7.6.2	Opetuksen asiantuntijat.....	85
7.6.3	Oppilaiden ensikielten asiantuntijat	89
7.7	Opetus ja tuki.....	92
7.8	Muut kielten käyttöä ohjaavat käytännöt	96
7.8.1	Opetusryhmien muodostaminen	97
7.8.2	Vuorovaikutustilanteiden kielenvalinnan ohjaaminen	101
7.9	Muut osaamisalueet.....	105
7.10	Vuorovaikutus kouluyhteisössä	107
8	POHDINTA.....	113
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	113

8.2 Tutkimuksen arviointi.....	116
8.3 Kielitietoisien koulun kehittäminen ja jatkotutkimusaiheet.....	121
LÄHTEET	125
LIITTEET	148

1 JOHDANTO

Suomalaisen yhteiskunnan kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus lisääntyy kasvavan maahanmuuton myötä, vaikka olemmekin eläneet kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa aina. Monikielisyyden lisääntyminen on maailmanlaajuinen ilmiö, joka näyttäytyy eri muodoissa kontekstista ja ajankohdasta riippuen ja siksi paikallista tutkimusta on syytä pitää tärkeänä (Ahlholm ym., 2023; Pitkänen-Huhta, 2021; Suuriniemi, 2023, s. 15). Kotimaisessa keskustelussa on kiinnitetty huomiota maan alueelliseen eriytymiseen siten, että koulutuksellinen huono-osaisuus keskittyy tietyille alueille ja tiettyihin kouluihin sosioekonomisen ja etnisen segregaaation vaikutuksesta (Bernelius & Huilla, 2021). Koulu ei yksin voi ratkaista alueelliseen eriytymiseen liittyviä haasteita, mutta perusopetuksen kouluissa on kyettävä jatkossa vastaamaan entistä paremmin myös maahanmuuttotaustaisen monikielisen väestön tarpeisiin (Ainscow, 2020; Harju-Autti, 2022).

Tutkimuksissa on noussut esiin maahanmuuttotaustaisten sekä suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen haasteita (esim. Harju-Luukkainen ym., 2014; Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Tuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että maahanmuuttotaustaiset monikieliset suomalaiset ovat heterogeeninen osa väestöä (Kivirauma ym., 2019). Oppilaiden kielelliset taidot ja kielellinen moninaisuus ovat herättäneet keskustelua myös lukutaidon näkökulmasta (Kuukka, 2020; Leino ym., 2021) sekä erityistä tukea tarvitsevien ja erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden kohdalla (Pyykkö, 2017). Vuoden 2022 PISA-tutkimuksen mukaan 15-vuotiaiden lukutaito on jatkanut heikentymistään (Hiltunen ym., 2023): Yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta riittävänä pidetyn lukutaidon saavuttaa alle 79 % oppilaista. Vaikka erityisesti heikoimpien lukijoiden osaaminen on entisestään heikentynyt, keskimäärin lukutaito on aiempaa huonommalla tolalla kauttaaltaan.

Monikielisyyteen ja kieliin liittyvät kysymykset yhteiskunnassa ovat harvoin vain kielikysymyksiä (Cummins, 2000; Suuriniemi, 2023). Siitä huolimatta,

että esimerkiksi kielen ja kulttuurin erottamaton yhteys oppimisessa ja opetuksessa sekä yksilön identiteetissä, ajattelussa ja vuorovaikutuksessa tunnistetaan (Nieto, 2010), on kielen ja koulun yhteyttä tarkasteltava myös omana kokonaisuutenaan. Koulussa kieli on oppimisen kohde, väline ja todellisuuksien jäsentäjä (Lucas & Villegas, 2011, 2013; van Lier, 2004). Monikielisten oppilaiden määrän kasvu on luonut tarpeen uudistaa koulun kielipolitiikkaa ja korostaa kielen merkitystä uudella tavalla (Repo, 2023). Kieli ja kielitaito ovat keskeisessä roolissa niin oppimisessa, identiteetin rakentamisessa kuin kasvussa osaksi yhteisöä (esim. Harju-Autti, 2022, s. 41; Rapatti, 2015; Moate & Szabó, 2018; Vygotsky, 1978).

Suomalainen koulu, kuten valtaosa järjestelmistä muuallakin on rakennettu yksikielisyyden normin mukaiseksi ja kielellisiä koodeja tiukasti erottelevaksi (Harju-Autti & Mäkinen, 2022; Hornberger, 2021; Kalliokoski ym., 2020; Lehtonen, 2019; Suuriniemi, 2023). Yksikielisyysideaaliin kytkeytyvän käsityksen mukaan kielitaito on kokonaisten nimettyjen kielten abstrakteja järjestelmiä ja kielitaidon ideaalia edustaa natiivikielenpuhujan kompetenssi (Dufva, 2013; Kalliokoski ym., 2020; Piippo, 2021). Yksikielisyyden ideaali on edelleen voimissaan esimerkiksi lainsäädännössä ja kielikoulutuspolitiikassa (Laihonen & Halonen, 2019). Niin ikään moninaisuuden eri ulottuvuuksien arvostaminen suomalaisessa koulussa ei ole ollut johdonmukaista, sillä se ei ole aina palvelut koululle asetettuja tavoitteita (Jantunen ym., 2022; Saari ym., 2017).

Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvokeskustelussa on liikuttu kaikille saman peruskoulun ideaalista kohti yksilökeskeisemmän yhteiskunnan koulua (Saarinen ym., 2019; Simola ym., 2017). Myös esimerkiksi kansainvälisyys, vähemmistöjen oikeudet sekä kielellisen moninaisuuden ylläpitäminen nousivat arvoina 1990-luvulta alkaen (Karlsson, 2017, s. 16). Suomi on sitoutunut inklusion edistämiseen koulussa (esim. Alajoki, 2021). Inklusiivisen kasvatuksen periaatteet ohjaavat huomioimaan jokaisen oppijan tuen tarpeet ja kohtelemaan jokaista ryhmän täysivaltaisena jäsenenä (Ainscow, 2020; Harju-Autti, 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa niin yksilön kuin yhteisönkin merkitystä ja nojaa muun muassa ideaaliin globaalista maailmankansalaisuudesta (Opetushallitus, 2014, jatkossa OPH; Saari ym., 2017).

Myös kielitaito- ja kielenoppimiskäsityksissä on tapahtunut muutoksia. Kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksen kentällä yhteiskunnan moninaistuminen on johtanut niin sanottuun monikieliseen käännteeseen (Lilja ym., 2017). Aiemmasta poiketen monikielisyystutkimuksessa yksilön kielitaito nähdään moninaisista kielellisistä ja muista viestinnällisistä resursseista koostuvana, vuorovaikutustilanteissa aktivoituvana repertoarina (Blommaert & Backus, 2013; Piippo, 2021; Suuriniemi ym., 2021). Suomalaisten koulujen kielipolitiikassa on kuitenkin edelleen nähtävissä myös yksikielisyyden ideaaliin nojaavat käsitykset kielenoppimisesta ja kieli-identiteetistä (Suuriniemi, 2023). Myös keskustelu yhteiskunnan kielivarannosta ja kielitaidosta kiinnittyy edelleen etupäässä suurten eurooppalaisten kielten osaamiseen (Pitkänen-Huhta, 2021).

Muuttunut käsitys kielenoppimisesta ja yhteiskunnan kasvava kielellinen moninaisuus on johtanut pyrkimykseen kehittää koulutuksen kenttää kielitietoisuuden näkökulmasta (Jantunen ym., 2021b). Kielitietoisuus nostettiin yhdeksi koulun toimintakulttuurin kehittämisen johtoajatuksista vuonna 2016 käyttöön otetussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Kielitietoinen koulu pyrkii jarruttamaan eriarvoistumista ja tukemaan monipuolisia kielellisiä taitoja (Lilja ym., 2017), oppimista ja osallisuutta. Opetussuunnitelman perusteissa kielen keskeinen merkitys tunnustetaan ja sitä voidaan pitää läpileikkaavana periaatteena (Alisaari ym., 2019b; Suuriniemi, 2019). Koulua tarkastellaan monikielisenä yhteisönä (Pitkänen-Huhta, 2021), ja kielitietoisuusosaamista edellytetään kaikilta opetuksen ja kasvatuksen ammattilaisilta (esim. Harju-Autti ym., 2022; Heikkola ym., 2022). Käytännössä koulut ovat kuitenkin erilaisissa vaiheissa matkalla kohti opetussuunnitelman perusteiden visioita kielitietoisesta ja monikielisestä koulusta (Harju-Autti ym., 2022; Piippo, 2021; Rätty, 2020).

Monikielistä koulua ja sen pedagogiikan kehittämistä (esim. García, 2017; Harju-Autti, 2022; Lehtonen, 2021; Menken & Sánchez, 2019; Repo, 2023; Svensson, 2021), kielitietoisuuden käsitettä opetussuunnitelmissa (esim. Alisaari ym., 2019b; Suuriniemi, 2019) ja opettajien käsityksiä monikielisyydestä ja kielitietoisuudesta (esim. Alisaari & Heikkola, 2020a, 2020b; Alisaari ym., 2019a; Honko & Skinnari, 2020; Iversen, 2019; Repo, 2020; Suuriniemi ym., 2021) on tutkittu sekä

Suomessa että muualla. Suomessa on toteutettu useita tutkimus- ja koulutus-hankkeita kielitietoisien koulun kysymyksiin liittyen (esim. Aalto ym., 2019a; Alisaari ym., 2020b; Lehtonen, 2019; Tamm ym., 2021). Euroopan nykykielten keskus (ECML, ei pvm.) on julkaissut itsearviointityökalun, jonka avulla koulut voivat tarkastella toimintakulttuurinsa kielitietoisuutta. Koulun kehittämistä vastaavien rehtoreiden käsityksiä kouluyhteisön moninaisuuteen liittyen on tutkittu, mutta tutkimuksissa kielellinen moninaisuus on vain yhtenä osa-alueena (Jantunen ym., 2022; Jantunen ym., 2021a; Lipiäinen ym., 2020). Monikielisyteen ja kielitietoisuuteen liittyvien käsitysten tutkimuksissa koulun johtajien näkökulma on mukana yhtenä muiden joukossa (esim. Alisaari ym., 2019b; Harju-Autti ym., 2022). Myös monikulttuuristen koulujen johtaminen on ollut tutkimuksen kohteena (Kuukka, 2009).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa monikielisiä ala- ja yhtenäiskouluja kaupungeissa pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Tarkoitukseni on lisätä ymmärrystä siitä, millaisena koulun toimintakulttuurin kielitietoisuus näyttäytyy pedagogisina johtajina toimivien rehtoreiden näkökulmasta. Pedagogisen johtajan tehtäviin kuuluu koulun toimintakulttuurin kehittäminen pitkällä jänteellä (Saloranta, 2017; Räsänen ym., 2018). Monikielisten oppilaiden opetus vaatii osaamista kaikilta opettajilta ja koulun johdolta (Cummins, 2000). Aiheen tarkasteleminen tuottaa ymmärrystä siitä, miten rehtorit näkevät koulun toimintakulttuurin suhteessa kielitietoisuuden käsitteeseen tilanteessa, jossa opetussuunnitelma on ollut käytössä noin seitsemän vuotta. Töitä kielellisesti moninaistuvassa ympäristössä on kuitenkin tehty jo pitkään (Vesaranta, 2022). Tarkastelen tässä tutkimuksessa kouluja, joiden pääasiallinen opetuskieli on suomi, mutta joiden oppilaista merkittävä osa käyttää ensikielenään muita kieliä. Koulujen monikieliset oppilaat ovat etupäässä maahanmuuttotaustaisia.

2 MONIKIELISET OPPIJAT

Kasvavan maahanmuuton myötä oppilaiden monet kielet ja monikielisyys ovat yhä keskeisempiä kysymyksiä kouluissa. Tutkimukseni nojaa paitsi kielitietoisuuden käsitteeseen myös monikieliseen kouluyhteisöön toimintaympäristönä. Monikielisen koulun oppilaiden taustat ovat kielellisesti ja kulttuurisesti moninaiset. Maahanmuuttotaustaiset oppilaat tuovat monikielisuuden kouluun institutionalisoimattomana ja tilanteisena ilmiönä (Suuriniemi, 2023). Kyse on niin sanotusta uudesta monikielisydestä (Pitkänen-Huhta, 2021; Suuriniemi, 2023). Kuvaan tässä pääluvussa monikielisyyttä suomalaisessa koulussa. Lopuksi hahmottelen monikielisyystutkimuksen käsitystä oppijasta ja kielitaidosta.

2.1 Monikieliset oppilaat suomalaisessa koulussa

Väestön monikielisyys ja -kulttuurisuus eivät ole uusia asioita Suomessa (esim. Ihalainen ym., 2019; Pitkänen-Huhta, 2021). Siitä huolimatta yhteiskunnassa on parhaillaan käynnissä merkittävä muutos, kun vieraskielisiksi tilastoitujen henkilöiden osuus väestöstä kasvaa. Vuonna 2022 vieraskielisten määrä kasvoi lähes 38 000 henkilöllä, ja vuoden lopussa heidän osuutensa väestöstä oli 9 %: vieraskielisiksi tilastoitujen määrän kasvu oli suurinta ainakin 40 vuoteen (Tilastokeskus, 2023a). Väestön monikielisyys kasvaa tilastojen valossa eniten Uudellamaalla ja kaupungeissa (Tilastokeskus, 2023b). Vuonna 2022 vieraskielisen väestön osuus oli suurin pääkaupunkiseudulla mutta myös Länsi- ja Lounais-Suomen tietyt kunnat sekä suurimmat kaupungit ympäri maata erottuvat (Tilastokeskus, 2023a; 2023b). Niin ikään kieliryhmien moninaisuus on selvästi lisääntynyt viimeisen 20 vuoden aikana (Suuriniemi, 2023, s. 21–22).

Myös koulun monikielisuuden lisääntyminen on kasvavan maahanmuuton myötä pysyvä ilmiö, joka keskittyy kasvukeskuksiin (Tainio & Kallioniemi, 2019). Vuoden 2022 tilaston (Vipunen, 2023) mukaan yli 48 000 peruskoululaista puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. Yli 19 000 näistä oppilaista kävi koulua muualla kuin Uudellamaalla. Eniten muita kieliä äidinkielenään puhuvia oppilaita oli Uudenmaan lisäksi Varsinais-Suomessa (10,4 %),

Pohjanmaalla (9 %) ja Kymenlaaksossa (7,4 %) (Vipunen, 2023). Koulukohtaiset erot monikielisten oppilaiden prosentuaalisissa osuuksissa ovat suuria koko maassa (Kuukka, 2009, s. 17–18; Suuriniemi, 2023, s. 22; Terävä ym., 2023). Lisäksi aivan viime aikoina Venäjän Ukrainassa käymä hyökkäyssota on näkynyt kouluissa siten, että uusia oppilaita on saapunut kaikkiin maakuntiin ja myös pieniin kouluihin eri puolille maata (Ahlholm ym., 2023).

Tilastoja tarkasteltaessa on huomioitava, että jokaiselle tilastoidulle merkitään vain yksi äidinkieli. Monikielisiä henkilöitä tilastoidaan siis myös jomman kumman kotimaisen kielen puhujiksi, joten lukuja on pidettävä suuntaa antavina (Ahlholm ym., 2022; Ihalainen ym., 2019; Kuukka, 2009; Suuriniemi ym., 2021). Yhtä aikaa monikielisyyden lisääntyessä myös väestön moninaisuuden näkyvyydessä, globaalissa keskustelussa ja tavassamme tarkastella yksilön identiteettiä ja moninaisuuden ulottuvuuksia on tapahtunut muutoksia (Jantunen ym., 2021a; Jantunen ym., 2022). 2020-luvulla voidaankin todeta, ettei mikään yhteisö ole yksikielinen tai yksikulttuurinen (Ahlholm, 2020, s. 17–18; Lehtonen, 2019; Lilja ym., 2017, s. 15; OPH, 2014; Pitkänen-Huhta, 2021). Kouluyhteisöjen kielten ja monikielisten oppilaiden lukumääristä riippumatta jokaisessa koulussa oppilaita kasvatetaan elämään monikielisessä ja kielellisesti moninaisessa yhteiskunnassa ja maailmassa.

Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa suomalaisten osaamis- ja koulutustason lasku on herättänyt huolta. PISA-tulosten perusteella suomalaisen koulun maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaaminen jää syntyperäisten suomalaisten osaamistason alapuolelle niin lukutaidossa, matematiikassa kuin luonnontieteissäkin (Harju-Luukkainen ym., 2014; Harju-Luukkainen & McElvany, 2018; Hiltunen ym., 2023). Uusimpien PISA-tulosten perusteella osaamisero on hieman kaventunut erityisesti matematiikan ja luonnontieteiden osalta (Hiltunen ym., 2023). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen pitkittäisarviointi (Ukkola & Metsämuuronen, 2023) taas tuo esiin sen, että suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelevien osaamistaso toisen luokan jälkeen on selvästi matalampi kuin muiden. Tutkimuksen mukaan monikielisten oppilaiden määrällä on vaikutusta alueellisiin eroihin osaamisessa. Vaikutus on merkittävin Etelä- ja Lou-

nais-Suomessa kaupunkimaisilla alueilla (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Monikielisten oppilaiden tilanteeseen ja tuen tarpeisiin vastaamista onkin syytä tarkastella kokonaisvaltaisesti.

2.2 Monikielinen oppija ja uusi monikielisyys

Tutkimukseni perustuu monikielisyystutkimuksen käsitykseen kielenoppijasta ja kielitaidosta. Monikielisyys voidaan nähdä joko hyödyllisenä resurssina tai ongelmana niin yhteiskunnan kuin yksilönkin kannalta (esim. Dufva, 2018). Tämän hetken monikielisyystutkimuksessa kielenoppija nähdään kehkeytyvänä pluri-linguaalina (Ahlholm ym., 2023; Piippo, 2021), alkavana useiden kielten dynaamisena taitajana. Monikieliseksi voidaan laskea kaikki, jotka kykenevät vuorovaikutukseen enemmän kuin yhdellä kielellä (esim. Alisaari ym., 2019b; Lahti ym., 2020). Käsite laajenee edelleen kattamaan kaikenlaisen kielellisen variaation (Rapatti, 2015). Kielitaito käsitetään kielellisistä ja muista viestinnällisistä resursseista koostuvana, vuorovaikutustilanteissa aktivoituvana repertoarina (Blommaert & Backus, 2013; Piippo, 2021; Suuriniemi, 2023). Se, miten käytämme kieltä, on osaltaan muovaamassa identiteettiämme: jokaisella on muuttuva kielellinen repertoarinsa, jonka resurssit ovat eri tavoin jaetut ympäröivän yhteiskunnan ja yksilön sosiaalisen verkoston kanssa (Blommaert & Backus, 2013; Piller, 2016).

Toisen kielen oppimisen tutkimuksen pohjalla vaikuttavat Cumminsin erottelu akateemiseen kielitaidon ja arjen kommunikatiivisen kielitaidon välillä sekä kynnyshypoteesi (esim. Suuriniemi, 2023, s. 34). Kynnyshypoteesin mukaan toisen kielen oppiminen on kytköksissä ensikielen osaamiseen (Cummins, 2000). Täydentävällä monikielisyydellä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppijan aiemman kielitaidon merkitys tunnustetaan ja aiempaa kielitaitoa pidetään yllä samalla, kun toista kieltä opitaan (Cummins, 2000). Täydentävän monikielisyys on havaittu tukevan oppijan kielellistä tietoisuutta ja kielten oppimista, ja sen positiivista yhteyttä kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen on tuotu esiin (esim. Cummins, 2000, s. 37–38; van Lier, 2004, s. 183). Kaksikielisyudesta hyötyvät eniten ne, joiden sidos ensikieleen pysyy vahvana, vaikka toinen kieli

on käytössä monella elämänalalla (esim. Ahlholm ym., 2022). Koulujen pedagogiikkaa onkin kehitetty siten, että koulukielen osaamisen lisäksi vahvistetaan omaa äidinkieltä (Ahlholm ym., 2022).

Arjen kielten ja kulttuurien moninaisuus ei kuitenkaan pelkisty oppijan kahteen kieleen ja niihin kytkeytyviin selvärajaisiin kulttuurisiin identiteetteihin (Ahlholm ym., 2022; Blommaert & Backhus, 2013; Nieto, 2010; Piippo, 2021). Jo sosiokulttuurisen teorian kulttuurin käsite sinänsä ymmärtää kulttuurin dynaamisena, liikkuvana ja jatkuvan muutoksen alaisena (Nieto, 2010). Superdiversiteetin käsitteellä (Vertovec, 2023) viitataan ryhmien ja yksilöiden sisäiseen ja muuttuvaan moninaisuuteen, jota kieli- ja kulttuuriryhmien kategoriat eivät pysty kuvaamaan. Kielellisestä näkökulmasta superdiversiteetti ilmenee niin yksilön kielellisen taustan moninaisuutena kuin monimuotoisuutena yksilöiden ja yhteisöjen kielenkäytössä (Vertovec, 2023; myös Blommaert & Backhus, 2013). Puhutaan myös hybridisestä monikielisydestä, joka käsitteenä tuo esiin yksilöiden kielellisten resurssien moninaiset taustat (esim. Suuriniemi, 2023, s. 96). Monikielinen kielirepertoaari on nähtävä dynaamisena, osista koostuvana ja nimettyjen kielten rajat ylittävänä kokonaisuutena (García, 2009).

Oppilaiden kouluun tuoma monikielisyys on pitkälti institutionalisoimantonta ja tilanteista, uutta monikielisyttä (esim. Pitkänen-Huhta, 2021). Institutionalisoitu, kontrolloitu ja myös elitistiseksi kutsuttu monikielisyys sen sijaan on rakenteiden ohjaamaa, esimerkiksi vieraiden kielten opiskelua tai kielikyly- ja kaksikielisiä ohjelmia koulussa (Cummins, 2000; Pitkänen-Huhta, 2021; Suuriniemi, 2023). Lisääntyvä monikielisyys, joka ei taivu järjestelmän toistamaan yksikielisyysidealiin, on asettanut koulun uudenlaisten jännitteiden äärelle. Koulu onkin etsimässä uudelleen suhdettaan kieleen, kielitaitoon ja kielelliseen moninaisuuteen (Suuriniemi, 2023, s. 16, 50; myös García, 2017). Samaan aikaan arjessa toimitaan edelleen myös siinä maailmassa, jossa kielet erotetaan toisistaan esimerkiksi vieraiden kielten opetuksessa ja oppikirjoissa. Yhteiskunnan muutoksista ja tutkimuksen edistysaskeleista huolimatta muutokset arjen ajattelu- ja toimintatavoissa sekä koulujärjestelmän rakenteissa tapahtuvat hitaasti (Ahlholm ym., 2023; Pitkänen-Huhta, 2021; Saarinen ym., 2019; Suuriniemi, 2023).

Pyrin välttämään leimaavien ja toiseuttavien termien käyttämistä kirjoittaessani oppilaiden kielellisistä taustoista ja kielitaidosta (Alisaari ym., 2020a; Nieto, 2010, s. 36; Suuriniemi, 2023, s. 15–16, 23). Niinpä kirjoitan 'vieraskielisistä' vain tilastoihin viitatessani. Muutoin viittaen niihin oppilaisiin, jotka puhuvat ensikielinsä muita kieliä kuin koulukieltä ensisijaisesti termillä 'monikielinen' oppija tai oppilas. Teen näin tiedostaen, että monikielillä voidaan tarkoittaa myös ketä tahansa, joka kykenee vuorovaikutukseen useammalla kuin yhdellä kielellä (esim. Alisaari ym., 2019b; Suuriniemi, 2023). Monikielisen oppijan käsite korostaa monikielisyyttä positiivisena resurssina ja kaikkea, vähäistäkin, kielitaitoa arvokkaana pääomana (Alisaari ym., 2020a).

Käytössäni ovat myös ristiriitaisia konnotaatioita kantavat termit 'kielenoppija', 'suomi toisena kielenä -oppilas' (jatkossa S2-oppilas) ja 'maahanmuuttotaustainen oppilas', jotka korostavat oppilaan suhdetta koulukieleen (vrt. esim. Heikkola ym., 2022). Niin ikään kaikki kielenkäyttäjät voidaan mieltää kielenoppijoiksi (Cummins, 2000; van Lier, 2004). Maahanmuuttotaustaisella oppilaalla viittaen lapseen tai nuoreen, joka on saapunut maahan tai syntynyt täällä mutta jonka taustassa on hänen kielellisiin resursseihinsa heijastuvaa maahanmuuttotaustaista monikielisyyttä (vrt. esim. Kuukka, 2009, s. 17). Nykyisin puhutaan myös 'vastasaapuneesta', kun tarkoitetaan alle viisi vuotta maassa ollutta oppilasta (Ahlholm ym., 2022, 2023; Harju-Autti, 2022). Käsite on tarpeellinen, kun tuodaan esiin kielenoppimisen prosessia ja kielellisen tuen tarpeita.

Hongon ja Tervolan (2023) tutkimuksessa 'cis-kielisellä' tarkoitetaan henkilöä, jonka lapsuuden perheessä opittu kieli on sama kuin hänen ympäristönsä ja sosiaalisten suhteidensa, koulutuksensa, työelämänsä sekä ympäröivän yhteiskunnan kieli. Cis-kielisyys ei kuitenkaan tarkoita yksikielisyyttä. Tässä tutkimuksessa käytän termiä 'suomi ensikielenä' (jatkossa myös S1) viittaamaan näiden henkilöiden kielelliseen taustaan. Käytän 'äidinkielen' käsitettä etupäässä viitatessani oman äidinkielen opetukseen sekä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen, jonka oppimäärä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (jatkossa S2) on (OPH, 2014). Skutnabb-Kangas (1988) suosittelee, että yksilön äidinkielenä pidetään sitä kieltä, jonka hän on oppinut ensin tai johon hän itse samastuu. 'Ensikieli'

on äidinkielen käsitteen synonyymi, joka korostaa kielten omaksumisen kronologista järjestystä tai kiel(t)en ensisijaisuutta, jonka yksilö voi määritellä itse (Alisaari ym., 2020a). Ensikieliä voi olla yksi tai useita.

3 KIELITIETOISUUS JA KIELELLISESTI VASTUULLINEN PEDAGOGIIKKA

Kielitietoisuuden käsite on toiminut viimeisen vuosikymmenen ajan kielikasvatuksen kentän välineenä kielen ja koulun yhteyden tarkasteluun. Toiseksi välineeksi on nostettu kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys, jonka keskiössä on kielenoppijoiden eli opetuskieltä toisena kielenään opiskelevien huomioiminen kaikessa opetuksessa (Lucas & Villegas, 2011, 2013). Kielitietoisuuden käsite pitää sisällään useita ulottuvuuksia, jotka heijastuvat rehtoreiden käsityksiin koulun kielitietoisuudesta. Erittelen tässä pääluvussa näkökulmia kielitietoisuuden käsitteeseen. Painotan tutkimuksessani kuitenkin pedagogisia sekä monikielisuuden ja toisen kielen oppimisen näkökulmia, joten kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys tarjoaa tutkimukselleni keskeisimmän pohjan.

3.1 Kielitietoisuuden ulottuvuudet

Esittelen tässä alaluvussa kielitietoisuuden käsitteen lähestymistapoja. Kielitietoisuus on tietoisuutta kielen merkityksestä kaikessa toiminnassa niin yksilön kuin yhteisönkin kannalta (Lahti ym., 2020). Se on eksplisiittistä tietoa kielestä, kielen tietoista havainnointia sekä kielelle herkistymistä oppimisessa, opetuksessa ja kielenkäytössä (Association for Language Awareness, ei pvm.). Jantunen ja kollegoiden (2021b, s. 26) mukaan ”kielitietoisuus on ymmärrystä monen kielen limittäisestä läsnäolosta, [--] kielellisistä oikeuksista, [--] äidinkielen merkityksestä sekä kielen ja identiteetin suhteesta.” He sisällyttävät käsitteeseen myös ymmärryksen kielen monimutkaisesta ja vaihtelevasta luonteesta sekä kielenkäytön ja -käyttäjien vallasta ja valinnoista, jotka pitävät sisällään arvoja ja ideoologioita (Jantunen ym., 2021b; myös Lilja ym., 2017). Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) puolestaan rajaavat kielitietoisuuden ulottuvuuksiksi yksilön näkökulmasta kielen eksplisiittisen huomioimisen, kielellisen luovuuden, metakielellisen tiedon ja pohdinnan sekä kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet.

Kielitietoisen pedagogiikan kehittäminen sai alkunsa neljä vuosikymmentä sitten *Language Awareness* -liikkeen myötä (esim. Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Suuriniemi, 2023). Liikkeen tavoitteena oli vastata Ison-Britannian koulujärjestelmän haasteisiin, kuten heikkoon luku- ja kirjoitustaitoon, vähäiseen vieraiden kielten opiskeluun sekä suvaitsemattomuuteen ja syrjintään (García, 2017; Lilja ym., 2017; Suuriniemi, 2023). Pedagogisena pyrkimyksenä oli myös rakentaa yhteyttä oppiaineiden välille. *Language Awareness* -liikkeen ja Hawkinsin (1987) ajattelussa kieli on keskeistä kaikessa oppimisessa. Jo kielitietoisuuden käsitteen juurilla pysähdyttiin siis monikielisen koulun kysymysten äärelle. Ajatus kielestä oppimisen tärkeimpänä voimavarana on edelleen pedagogisesti suuntautuneen kielitietoisuusajattelun ytimenä.

Kielitietoisuus on käsitteenä ja tutkimusalana kuitenkin laaja, eikä käsitteistö, jolla huomion kiinnittämisestä kieleen ja kielen merkitykseen oppimisessa keskustellaan, ole täysin vakiintunut (Alisaari & Heikkola, 2020b; Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Suuriniemi, 2019). Kielitietoisuutta on tarkasteltu niin psykologian kuin kieli- ja kasvatustieteidenkin piirissä vaihtelevin taustaoletuksin (Dufva, 2018). Cumminsin (2021, myös Jantunen ym., 2021b; Lilja ym., 2017) mukaan kielitietoisuuden käsitteen rajauksissa on nähtävissä metakielellisen tietoisuuden, pedagogisesti suuntautuneen kielitietoisuuden sekä kriittisyyden ja monikielisyyden näkökulmat. Kielitietoisuusajattelun on kuvattu laajentuneen kielellisten piirteiden tarkastelusta kohti toimijuuden ja kriittisen monikielitetietoisuuden näkökulmia (Dufva, 2018; García, 2017; Suuriniemi, 2023). Myös Dufva (2018) sekä Lilja ja Tapaninen (2020, s. 158) jakavat kielitietoisuuden viime vuosikymmenten tutkimuksen kolmeen eri näkökulmalinjaan.

Ensimmäinen linja on kognitiivisesti suuntautunut ja kohdistuu yksilön metakielelliseen tietoisuuteen (*metalinguistic awareness*) (esim. Dufva, 2000). Sosiokulttuurista ja kognitiivista lähestymistapaa yhdistävä van Lier (1998, 2004, s. 99–102; Alanen, 2000) pitää metakielellistä tietoisuutta osana laajempaa, kerrokSELLISTA yksilön kielitietoisuutta, joka on osa kielenkäyttöä ja -oppimista. Metakielellinen tieto sijoittuu van Lierin (2004, s. 99) mallissa yksilön kielitietoisuuden korkeimmille tasoille. Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019) mukaan metakie-

lellisellä tietoisuudella tarkoitetaan tietoa kielestä. Dufva (2000, s. 74) taas määrittelee metakielellisen tietoisuuden kyvyksi ”tarkastella tietoisesti kielen sekä muotoon että merkitykseen liittyviä ominaisuuksia”. Mukana on myös kielenkäytön tietoinen tarkastelu.

Yksilön kielellinen tietoisuus kehittyy jatkuvana prosessina yhtäaikaaisesti kielen oppimisen ja käytön kanssa ja yhteydessä yksilön välittömään kielelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (Dufva, 2000, 2018; van Lier, 2004; Nieto, 2010, s. 148). Lukemaan oppiminen nähdään askeleena kirjalliseen kulttuuriin ja siten muutoksena kielellisessä tietoisuudessa, yksilön ”uutena kielenä” (Dufva, 2000, 2018). Metakielen, kuten kielitieteellisten tai foneettisten käsitteiden sekä kielioopin, oppiminen palvelee kielitietoisuuden kehittymistä muodon mutta mahdollisesti myös merkityksen ja funktion tarkastelun näkökulmista (esim. Aalto ym., 2009; Dufva, 2013; Lauranto, 2020; Rapatti, 2015; Rättyä, 2017; Saarinen ym., 2019). Metakielellisellä tietoisuudella on yhteys niin lukutaitoon (Dufva, 2000), monikielisyteen kuin uusien kielten oppimiseenkin (Cummins, 2000, s. 37; Dufva, 2018; van Lier, 1998).

Toinen ja yleisin tutkimuksen näkökulmalinjoista liittyy oppimiseen ja opetukseen sekä siihen, miten ymmärrystä kielestä ja kielenkäytöstä on mahdollista tukea (Aalto, 2019; Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; García, 2017). Dufva (2018) kytkee tämän linjan *Language Awareness* -perinteeseen sekä äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen. Kielellistä analyysikykyä ja ymmärrystä syventämällä pyritään edistämään kielenkäyttäjän ja -oppijan toimijuutta (Dufva, 2018). Tutkimuslinjassa on tarkasteltu myös opettajan kielitietoisuutta (*teacher language awareness*), joka viittaa opettajan tietoon kielenoppimisesta, opettamisesta ja kielenkäytön havainnoimisesta ja huomioimisesta (esim. Aalto, 2019; Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Harju-Autti, 2022, s. 26). Andrews ja Linin (2017) mukaan opettajien kielitietoisuutta koskeva tutkimus keskittyi ensin opettajien tietoon kieliopista mutta näkökulma laajentui kieleen liittyviin tunteisiin, uskomuksiin ja käsityksiin sekä tietoisuuteen oppijoiden kehittyvästä kielitaidosta.

Kolmas näkökulma kytkee kielitietoisuuden yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin ja tunnistaa kielen merkityksen kaikessa inhimillisessä toimin-

nassa (Dufva, 2018). Kriittisellä kielitietoisuudella (*critical language awareness*) viitataan kielen ideologisen ja poliittisen ulottuvuuden tiedostamiseen eli siihen, että kieli toimii erottelun ja eriarvoistamisen välineenä (Fairclough, 1992; Lilja & Tapaninen, 2020; van Lier, 2004). Kieli ei ole vain neutraali kommunikoinnin väline. Kielitietoisuus pitää sisällään tietoisuuden kieltä koskevista uskomuksista, arvostuksista ja luokitteluista eli kieli-ideologioista (esim. Mäntynen ym., 2012; Niemelä, 2020, s. 76; Suuriniemi, 2023). Kieli-ideologiat ovat pitkien kehityskulkujen tuloksia ja siten usein tiedostamattomia. Kriittinen näkökulma kiedotaan usein monikielisyyden tarkasteluun toisaalta yhteiskunnallisena rasitteena ja toisaalta resurssina (Dufva, 2018). Kriittisellä monikielitetietoisuudella (*critical multilingual awareness*) tarkoitetaan tietoisuutta monen kielen läsnäolosta, kielellisten identiteettien moninaisuudesta ja kieliin kohdistuvista valtasuhteista ja ideologioista sekä niihin johtaneista prosesseista (García, 2017; Suuriniemi, 2023).

Tarkasteltaessa tämän päivän monikielistä kouluyhteisöä ja pedagogiikan kehittämistä Hawkinsin kielitietoisuusvision voi ajatella saavan tukea sekä pedagogisesti suuntautuneesta että kriittisestä ja kielitietoisuus- ja monikielitetietoisuustutkimuksesta. Visio kielitietoisesta koulusta kytkeytyy kuitenkin myös laajempaan oppimis- ja kielikäsitteitä koskevaan muutokseen. Oppimiskäsitteet ovat liikkuneet yksilöllis-kognitiivisista kohti sosiokonstruktiivisia ja sosiokulttuurisia ajattelutapoja (Saarinen ym., 2019). Vygotskyn ajattelun pohjalta kehityksessä sosiokulttuurisissa käsityksissä tunnustetaan kognitiivisen toiminnan sosiaalinen alkuperä ja kielen merkitys välittäjänä (van Lier, 2004). Sosiokulttuurisissa oppimiskäsitteissä sosiaaliset suhteet, yhteiskunnallinen todellisuus ja konteksti ovat erottamaton osa oppimista, opettamista (esim. Dufva, 2013; Nieto, 2010) ja kielitaitoa (Cummins, 2000, s. 66). Oppimisen ajatellaan olevan tiedonrakentelua ja oppijan aktiivinen toimija oppivassa yhteisössä (Nieto, 2010).

Vastaavasti kielikäsitteissä on nähtävillä liike formalistisesta eli kielen rakenteita korostavasta käsityksestä lähemmäs funktionaalista eli yhteisö- ja toimijakeskeistä käsitystä, jolloin kieli ymmärretään ennen kaikkea tilanteisena resurssina (Saarinen ym., 2019; myös Aalto ym., 2009; Dufva, 2013). Saarisen ja kollegoiden (2019) mukaan sosiokonstruktivistinen käänne toi kielenopetukseen aja-

tuksen kielestä kaiken oppimisen resurssina. Esimerkiksi Hallidayn (1993) sosiologis-semioottisen oppimiskäsityksen mukaan kieli on tietämisen ehto. Sosio-kulttuurisesti orientoituneet tutkijat korostavat oppijoiden näkemistä resurssiansa kautta ja tasavertaisina osallistujina yhteisessä oppimisprosessissa (Aalto & Mustonen, 2020; Nieto, 2010). Van Lier (2004) puolestaan kokoaa ekologis-semioottisen lähestymistavan, jonka mukaan moninaiset oppijat oppivat kieltä jatkuvana prosessina aktiivisessa, vuorovaikutteisessa toiminnassa ja kaikilla elämänsäaloilla. Kielitietoisuusajattelun pohja leviää siis laajalle.

3.2 Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys

Myös Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) kehittämää kielellisesti vastuullisen opetuksen (*linguistically responsive pedagogy*) viitekehystä on nostettu koulun kielitietoisuuden tarkastelun apuvälineeksi (Alisaari & Heikkola, 2020a, 2020b; Harju-Autti & Mäkinen, 2022; Heikkola ym., 2022; Repo, 2020; Rodríguez Izquierdo, 2021; Tandon ym., 2017). Alisaari ja Heikkola (2020b) pitävät mallia käyttökelpoisena siksi, että Lucas ja Villegas korostavat opettajan aktiivista vastuullisuutta kielenoppijoiden oppimisprosessien ohjaajana. Sillä he perustelevat myös sanan *responsive* kääntämistä juuri 'vastuullisuudeksi'. Sanatarkka käänнос viittaa sen sijaan herkkyyteen ja sensitiivisyyteen (Lahti ym., 2020). Mallin avulla on tarkasteltu opettajan kielitietoista toimintaa ja ajattelua (Alisaari & Heikkola, 2020b; Repo, 2020; Rodríguez Izquierdo, 2021; Tandon ym., 2017) mutta myös koulujärjestelmää laajemmin (Harju-Autti & Mäkinen, 2022).

Monikielisten oppijoiden määrän voimakas kasvu Yhdysvalloissa johti kehittyvään tietoisuuteen siitä, että kaikki opettajat tarvitsevat asiantuntemusta toisen kielen oppijoiden opettamiseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013). Kielitietoisen opetuksen osalta on painotettu, kuinka tarkoituksena on edesauttaa kaikkien oppijoiden osallisuutta ja toimijuutta (esim. Alisaari & Heikkola, 2020b, s. 396; Lilja ym., 2017; Pyykkö, 2017; Vaarala ym., 2021, s. 17). Lucas ja Villegas (2011, 2013) keskittyvät kuitenkin toisen kielen oppijoiden huomioimiseen. He kehittivät viitekehysten opettajankoulutuksen tarpeisiin, ja taustalla on kielellisen moninai-

suuden arvostaminen ja kaikkien kielten näkeminen arvokkaina oppimisen resursseina. Perustana on sosiokulttuurinen teoria kielenoppimisesta. Viitekehys yhdistää tutkimusalojen näkökulmia kielen ja monikielisuuden merkitykseen. Lucas ja Villegas (2011, 2013) purkavat kielellisesti vastuullisen opetuksen opettajan orientaatioiksi sekä kieleen liittyviksi pedagogisiksi tiedoiksi ja taidoiksi (taulukko 1). Seuraan keskeisten käsitteiden kääntämisessä Alisaarta ja Heikkola (2020b), mutta tulkiten viitekehystä pääasiassa alkuperäislähteen pohjalta.

Taulukko 1

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas, 2011, 2013, mukailtu)

Orientaatiot	Kieleen liittyvät pedagogiset tiedot ja taidot
Sosiolingvistinen tietoisuus	Tieto oppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä
Kielellisen moninaisuuden arvostaminen	Koulun kielen asettamien haasteiden tunnistaminen
Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen	Tieto kielenoppimisen periaatteista ja sen soveltaminen käytäntöön
	Menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi

Orientaatioilla Lucas ja Villegas (2011) tarkoittavat opettajan taipumusta, kiinnostusta ja pyrkimystä tiettyyn ajatteluun ja toimintaan. He viittaavat siihen, millä tavalla opettajat suhtautuvat ja suuntautuvat kieleen ja kielenoppijoiden tukemiseen sekä kieleen liittyviin tietoihin ja taitoihin. Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan opettajan asenteet ja uskomukset vaikuttavat orientaatioihin. Richardsonin (1996) mukaan uskomukset suuntaavat opettajan toimintaa ja käytäntöjä, mutta kokemukset ja niiden reflektointi voivat muuttaa uskomuksia. En erota asenteen ja uskomuksen käsitteitä toisistaan, ja tutkimuksissa ne ovatkin liukuneet osin päällekkäisiksi (Richardson, 1996). Opettajan kieleen liittyvillä tiedoilla ja taidoilla Lucas ja Villegas (2011) tarkoittavat tiedonalakohtaista tietoa, pedagogisia tietoja ja taitoja sekä oppilaantuntemusta. Tulkiten viitekehystä siten, että kaikki kolme orientaatiota toimivat kaikkien neljän pedagogisia tietoja

ja taitoja koskevan kokonaisuuden taustalla (taulukko 1). Hyödynnän viitekehysten avaamisessa osin myös sellaisia lähteitä, joita Lucas ja Villegas eivät alkujaan yhdistä malliin, mutta jotka avaavat tulkintaani siitä.

3.3 Opettajan orientaatiot

Ensimmäinen kielellisesti vastuullisen opettajan orientaatio, sosiolingvistinen tietoisuus, pitää sisällään kaksi ulottuvuutta (Lucas & Villegas, 2011; taulukko 1). Ensinnäkin tarvitaan ymmärrystä siitä, että kieli, kulttuuri ja yksilön identiteetti ovat tiiviissä kytköksissä toinen toisiinsa (Cummins, 2000; Nieto, 2010; Nieto & Bode, 2010; Valdés ym., 2005). Yhteisön ja ryhmien normit ja arvot välittyvät ja niitä ilmaistaan kielellä (esim. Moate & Szabó, 2018; Valdés ym., 2005). Kielenkäyttö on sidoksissa yksilön sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmiin, ja kielen avulla yksilö rakentaa identiteettiään (esim. Valdés ym., 2005). Esimerkiksi van Lier (2004) painottaa kielenoppimisen kytkemistä oppijalle merkitykselliseen kontekstiin, omaan ääneen ja identiteettien muodostamiseen. Niin ikään lukutaito on kytköksissä kielelliseen ja kulttuuriseen taustaan (Nieto, 2010). Sosiolingvistisesti tietoinen opettaja ymmärtää, että oppilaiden tavat ilmaista itseään heijastavat kulttuurisia arvoja ja odotuksia, joita opettajan on vaikea tulkita vain oman kulttuurisen taustansa pohjalta (Lucas & Villegas, 2011; Nieto, 2010).

Toiseksi tarvitaan tietoisuutta kielen käytön ja opetuksen sosiopoliittisesta ulottuvuudesta (Lucas & Villegas, 2011). Sosiopoliittisella kontekstilla viitataan esimerkiksi lainsäädäntöön, toimintaohjeisiin ja menettelytapoihin, perinteisiin, uskomuksiin ja ideologioihin (Nieto & Bode, 2010, s. 39). Kielen poliittisen ulottuvuuden ymmärtäminen viittaa tietoisuuteen siitä, ettei yksikään kieli tai kielimuoto ole luontaisesti toista parempi vaan niiden eriarvoiset asemat sosiaalisissa konteksteissa kumpuavat kieliryhmien välisistä valtasuhteista (esim. Cummins, 2000; Nieto, 2010; myös Harju-Autti, 2022, s. 24). Sosiolingvistisesti tietoinen opettaja ymmärtää, että kielenoppimisen pulmat eivät liity vain yksilön kognitioon haasteisiin vaan ovat sidoksissa yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Lucas & Villegas, 2011). Tulkitsen sosiolingvistisen tietoisuuden orientaation tuovan opettajan ajatteluun kriittistä kielitietoisuutta. Sosiolingvistinen tietoisuus johtaa

siihen, että oppilaita tuetaan monikielisyyteen kasvamisessa huomioimalla heidän taustansa ja arvostamalla niitä opetuksessa (Lucas & Villegas, 2011).

Toinen orientaatio, kielellisen moninaisuuden arvostaminen, kumpuaa osin sosiolingvivistisestä tietoisuudesta. Kielellistä moninaisuutta arvostava opettaja ymmärtää oman suhtautumisensa ja vuorovaikutuksensa keskeisen merkityksen vähemmistöjä edustavien oppilaiden oppimiselle ja osallisuudelle (Lucas & Villegas, 2011; myös Cummins, 2000). Nieton (2010, s. 14, 148) mukaan opettajan epäkunnioittava tai vähättelevä asenne oppilaan kieliä, kielitaitoa tai kieli-
muotoja kohtaan voi vaikeuttaa kouluun kiinnittymistä: väheksymällä oppilaan kielellisiä käytänteitä opettaja tulee väheksyneeksi hänen kokemustaan. Monien kielten arvostaminen näkyy opettajan kiinnostuksena oppilaiden kieliin, monien kielten käytön sallimisena, rohkaisemisena kielten opiskeluun ja kielellisen tuen tarjoamisena (Lucas & Villegas, 2011). Arvostus voi kohdistua myös oppilaiden kykyyn toimia kielten ja kulttuurien välillä (Harju-Autti, 2022; vrt. van Lier, 2004, s. 185). Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan opettajankoulutuksessa opetushenkilöstön kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus, kokemus kansainvälisistä ja monikielisistä yhteisöistä sekä aihepiiriin kouluttautuminen tukevat kielellisen moninaisuuden arvostamista.

Kolmas orientaatio, pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen, on aktiivista työskentelyä kielenoppijoiden tilanteen parantamiseksi luokassa ja sen ulkopuolella (Lucas & Villegas, 2011). Pohjalla on opettajan empatia erityisesti niitä monikielisiä oppilaita kohtaan, jotka ovat erityisen vaikeassa asemassa (Nieto, 2010). Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan ymmärrys oppijoiden tilanteesta voi kehittyä sosiolingvistisen tietoisuuden kautta. Pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen voi näkyä pedagogissa valinnoissa luokassa tai laajasti alueellisella tai valtakunnallisella tasolla (Harju-Autti, 2022; Lucas & Villegas, 2011): kyse voi olla esimerkiksi opetusmateriaalien tai opetuskäytänteiden kehittämistä tai toimintatavoista, jotka vastaavat oppilaiden ja perheiden tarpeisiin ja liittävät heidät osaksi kouluyhteisöä. Nieto (2010, s. 17–18) kirjoittaa perheiden vastavuoroisesta kohtaamisesta. Kielellisesti vastuullinen opettaja tukee oppilaiden osallisuutta koulun toimintakulttuurissa ja yhteiskunnassa (Harju-Autti, 2022; Lucas & Villegas, 2011).

3.4 Pedagogiset tiedot ja taidot

Lucasin ja Villegasin (2011) kielellisesti vastuullisen opettajan pedagogisista tiedoista ja taidoista ensimmäinen kokonaisuus on tieto kielenoppijan taustoista, kokemuksista ja taidoista (taulukko 1). Opettaja tunnistaa oppilaantuntemuksen keskeisyyden, ja hänellä on keinoja hankkia tarvittavaa tietoa oppilaasta. Kyse on oppilaan koulunkäyntitaustan, kulttuurisen ja kielellisen taustan sekä kielitaidon tuntemisesta. Opetuksessa autetaan oppilasta luomaan yhteyksiä aiempien tietojen ja taitojen, kielellisten käytänteiden sekä opittavien sisältöjen ja kielten välille (Cummins, 2000; Nieto, 2010; myös Heikkola ym., 2022). Opettaja voi hankkia tietoa oppilaasta esimerkiksi kysymällä häneltä itseltään tai havainnollamalla oppimistilanteita (Lucas & Villegas, 2011): Oppilas voi kertoa tai kirjoittaa kokemuksistaan, tai huoltajat voivat toimia tiedonlähteinä. Opettajat tekevät myös yhteistyötä keskenään oppilaan kielitaitoa koskevan tiedon kartuttamiseksi.

Toinen opettajan tietoja ja taitoja koskeva kokonaisuus on koulun asettamien kielellisten vaatimusten tunnistaminen (Lucas & Villegas, 2011). Tulkitsemme tämän vastaavan osin pedagogisen kielitietoisuuden osaksi eriteltyä diskurssitietoisuutta. Cumminsin (2000) mukaan edistääkseen kielen ja akateemisten tietojen ja taitojen oppimista opettaja analysoi koulun oppilaalle asettamia kielellisiä vaatimuksia: taustalla on arkipäivän keskustelun kielen (*conversational language*) ja akateemisen, koulun kielen (*academic language*) erottaminen toisistaan. Kielelliset kontekstit, joiden parissa oppilaat toimivat koulussa, monimutkaistuvat ja etäännyvät oppilaalle tutusta arkipäivän kielenkäytöstä (Cummins, 2000). Opettajan tulee tunnistaa oppiaineen ja opetuksen keskeinen terminologia, ymmärtää tekstin semanttinen ja syntaktinen monimutkaisuus sekä tuntea ne kielelliset käytänteet, joita oppilaiden odotetaan hyödyntävän (Lucas & Villegas, 2011; myös Satokangas & Tiermas, 2021). Opettajalta edellytetään siis kykyä lingvistiseen analyysiin ja kielimuotojen ja funktioiden tunnistamiseen. Kieleen kohdistuva analyyttinen osaaminen auttaa tunnistamaan seikat, jotka aiheuttavat oppilaille kielellisiä haasteita (Lucas & Villegas, 2011; myös Rapatti, 2020).

Kolmas kielellisesti vastuullisen opettajan tietojen ja taitojen kokonaisuus on tieto toisen kielen oppimisesta ja sen soveltaminen käytäntöön. Revon (2020)

mukaan kyseessä on tieto sosiokulttuurisista sekä psyko- ja sosiolingvivistisistä prosesseista, jotka liittyvät toisen kielen oppimiseen. Lucas ja Villegas (2011; myös Heikkola ym., 2022) erittelevät toisen kielen oppimiseen liittyviä keskeisiä tietoja. He nostavat esiin jaottelun suulliseen arkipäivän kielitaitoon ja akateemiseen kielitaitoon (esim. Cummins, 2000) ja puhekielen ja kirjoitetun kielen eroihin, lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämisen (Lucas & Villegas, 2011), sosiaalisen vuorovaikutuksen aitoihin viestinnällisiin tavoitteisiin liittyen (esim. Aalto ym., 2009; Lucas & Villegas, 2011; van Lier, 2004), oppilaiden ensikielet oppimisen resursseina (Ahlholm ym., 2022; Cummins, 2000; García, 2009; Lucas & Villegas, 2011; Suuriniemi, 2023; Suuriniemi ym., 2020) sekä turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön merkityksen (Lucas & Villegas, 2011).

Neljäs ja viimeinen opettajan tietoja ja taitoja koskeva kokonaisuus ovat keinot oppimisen tukemiseen. Tukikeinojen kokonaisuus perustuu Vygotskyn (1978, 1982) lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan ja siitä kehitettyyn vuorovaikutuksellisen ohjauksen käsitteeseen (*scaffolding*) (Lucas & Villegas, 2011; OPH, 2017; Rapatti, 2020; van Lier, 2004), jolle ei ole suomeksi yhtä vakiintunutta käännöstä. Lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*) on alue oppijan tämänhetkisen itsenäisen suoriutumisen tason ja toisen tukemana saavutetun tason välillä (Vygotsky, 1982). Teorian pohjalta on kehitetty oppimisprosessiin keskittyvää opetusta (esim. Aalto & Mustonen, 2020; Cummins, 2000; Lahti ym., 2020; Rapatti, 2020; van Lier, 2004). Vuorovaikutuksellinen ohjaus on määräävästä tukea, joka auttaa suoriutumaan sellaisesta tehtävästä, josta oppilas ei vielä suoriutuisi itsenäisesti (Lucas & Villegas, 2011; Heikkola ym., 2022). Tavoitteena on, että oppilas etenee tuen avulla kohti uutta taitoa, käsitystä, ymmärryksen tasoa tai seuraavaa tasoa kielenkäytössä (van Lier, 2004).

Lucas ja Villegas (2011) jakavat vuorovaikutuksellisen ohjauksen neljään tyyppiin: monikanavainen tuki (havainnollistaminen, esim. kuvat ja videot), täydentävät tekstit ja tekstien muokkaaminen oppilaan tarpeita vastaaviksi, suullinen tuki opetuksen aikana (esim. selkokieliyys ja keskeisten käsitteiden kääntäminen oppilaan kielelle) ja selkeiden ohjeiden antaminen. Alisaaren ja Heikkolan (2020b) mukaan opiskelustrategioiden opetus sisältyy tuen muotoihin. Harju-Autti (2022, s. 49) puolestaan tulkitsee kokonaisvaltaisen oppimaan oppimisen

tukemisen osaksi kielellisesti vastuullista opetusta. Monet kielitietoisien opetuksen käytänteistä on mahdollista lukea neljänteen pedagogisia tietoja ja taitoja kuvaavaan kokonaisuuteen.

Suuriniemen (2023) mukaan monikielistä oppimista käsittelevä tutkimus liittyy toisen kielen oppimisen teorioiden kanssa, mutta ne myös eroavat toisistaan. Esimerkiksi jakoa akateemiseen ja arjen kielitaitoon on kritisoitu rasiolinguvistisen tutkimuksen piirissä siitä, että se palautuu yksikielisyyden ideologiaan eikä anna tilaa vähemmistökielten käytänteille (Flores & Rosa, 2015). Ristiriidoista huolimatta tulkitseen kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen yhdistävän näkökulmia käyttökelpoisella tavalla. Viitekehys sekä taustoittaa että konkretisoi ajattelua ja toimintaa ja tuo esiin koulun vastuun kielenoppijoiden osallisuudesta ja oppimisesta. Kielellisesti vastuullinen koulu sekä arvostaa oppilaan monikielistä taustaa että ymmärtää opetuskielen oppimisen keskeisyyden – ja näkee ne toisiaan tukevinä. Viitekehys kestää aikaa, jos sitä hyödynnetään kehikkona, jonka sisällä tieto kielestä ja käsitykset opetuksesta voivat päivittyä tutkimuksen etenemisen myötä.

3.5 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Tarkastelen pääluvun lopuksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) tulkintaa koulun kielitietoisuudesta. Opetussuunnitelman perusteet ohjaa kunta- ja koulutason opetussuunnitelmien laadintaa ja siten kasvatus- ja opetustyötä kouluissa. Viimeisimmät opetussuunnitelmauudistukset nostivat kielitietoisuuden ja sen koulun kehittämiseen tähtäävät ulottuvuudet laajenevan mielenkiinnon kohteeksi Suomessa (Lilja & Tapaninen, 2020, s. 157; Suuriniemi, 2023, s. 29). Opetussuunnitelman perusteita on tarkasteltu kielipoliittisena dokumenttina, joka kertoo tahtotilasta kielitietoisuuden näkökulman painottamiseksi (Ahlholm ym., 2022; Pitkänen-Huhta, 2021). Kielikasvatuksen kentällä opetussuunnitelman näkemykset kielitietoisuudesta ja monikielisyydestä saivat myönteisen vastaanoton (Suuriniemi, 2023). Näkemykset seurailevat eurooppalaisen opetussuunnitelmakeskustelun linjoja (Mattila, 2015).

Kielikasvatuksen käsitteellä tarkoitetaan Harju-Autin ja tutkijakollegoiden (2022, s. 147) mukaan konkreettisesti sitä, että koulussa tuetaan kaikkia oppilaan osaamia kieliä ja kaikki kielet nähdään arvokkaina oppimisen resursseina. Kielikasvatusajattelussa on omaksuttu monikielisyystutkimuksen tukema kielitaitokäsitys, jonka mukaan kielet ovat oppijan pääomaa ja niiden päällekkäinen ja virheellinenkin käyttö on kielitaidon hyödyntämistä (Kaikkonen, 2005). Kielenopettamisen kontekstissa kieli on perinteisesti nähty oppimisen kohteena olevana järjestelmänä (Dufva, 2013; Kaikkonen, 2005; Rapatti, 2015, s. 57), ja vieraiden kielten opiskelun tavoitteena on ollut yhteiskunnan kielivarannon parantaminen (Pyykkö, 2017). Kielikasvatus ja kielenopettaminen eivät kuitenkaan ole vastakkaisia käsitteitä (Kaikkonen, 2005; myös García, 2017; Mattila, 2015). Kielikasvatusajattelu edustaa holistista taitojen kehittämisen ideologiaa, joka on johtanut siihen, että kielten oppimista pyritään integroimaan osaksi muita oppiaineita yhä enemmän (Saarinen ym., 2019, s. 136–137). Taustalla vaikuttaa *language across the curriculum* -ajattelu (esim. Harju-Autti, 2022, s. 23; Rapatti, 2015).

Kielitietoisuus-käsitteen käyttöä opetussuunnitelman perusteissa on pidetty mullistavana ajattelutavan muutoksena verrattuna aiempaan. Alisaaren ja kollegoiden (2019b; Alisaari & Heikkola, 2020b) mukaan edellinen opetussuunnitelman perusteet (2004) ei juuri huomioi kielen merkitystä oppimisessa. Harmanen ja Kuukka (2020) kirjoittavat jopa kielitietoisesta käänteestä, vaikka edeltäviä opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on havaittu myös kehityskulkuja (Muspaparta ym., 2015; Saarinen ym., 2019). Nyt kielitietoisuus on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden läpileikkaavista periaatteista, ja se nostetaan keskeiseksi osaksi koulun toimintakulttuuria ja sen kehittämistä (Alisaari ym., 2019b; Harju-Autti ym., 2022, s. 145; Jantunen ym., 2021b, s. 27).

Opetussuunnitelman perusteiden näkemys kielitietoisuudesta on laaja: kieli on merkittävä ulottuvuus kaikessa inhimillisessä toiminnassa (Lahti ym., 2020). Rapatin (2015) mukaan opetussuunnitelman tarkoittamaan kielitietoiseen toimintakulttuuriin kuuluu kielen ymmärtäminen kaikkea opetusta yhdistävänä tekijänä, kielen merkityksen tunnistaminen yksilön (ja erityisesti oppimisen) sekä yhteisön kannalta, suhtautuminen monikielisyyteen voimavarana ja resursseina, vaikuttaminen kieliasenteisiin ja kaikkien kielten näkeminen tärkeinä sekä

tiedonalojen kielet tekstilajeineen. Myös oman äidinkielen opetus tuodaan esiin ja kannustetaan kaikkien kielellisten resurssien hyödyntämiseen osana oppimista (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 232–234). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista kielitietoisuus kytkeytyy selkeimmin monilukutaidon, ajattelun ja oppimaan oppimisen sekä kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kokonaisuuksiin. Osa tutkijoista on tulkinut opetussuunnitelman käsityksen kielitietoisuudesta vastaavan pääpiirteissään Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen sisältöä (Alisaari ym., 2019b; Alisaari & Heikkola, 2020b; Harju-Autti, 2022; Heikkola ym., 2022; Repo, 2020).

Haasteena on pidetty sitä, että vaikka opetussuunnitelman perusteet kuvailee kielitietoista koulua ja toimintakulttuuria, kielitietoisuudelle ei anneta siinä konkreettista määritelmää (Alisaari ym., 2020a; Kalliokoski ym., 2020). Harju-Autti (2022) pitää ongelmallisena sitä, ettei maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisen keinoja määritellä yhteisesti. Lisäksi kielikasvatuksen käsite avataan ainoastaan niin sanottujen kieliaineiden määrittelyiden yhteydessä. Toimintakulttuurin kielitietoisuuden näkökulmasta tarkasteltuna korostuu kuitenkin esimerkiksi Kuukan ja Harmasen (2020, s. 26–27; myös Lahti ym., 2020) alleviivaama ymmärrys siitä, ettei kielikasvatus ole ainoastaan kieliaineiden vastuulla vaan se edellyttää oppiaineiden yhteistyötä. Kielikasvatuksen näkökulma onkin vaarassa jäädä varjoon muiden oppiaineiden osalta.

Paikallisen opetussuunnitelman laadintatyö on mahdollisuus vahvistaa kouluyhteisön sitoutumista opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Suuriniemi (2023, s. 44–45) korostaa myös opettajan kriittistä tietoisuutta opetussuunnitelmasta arvoja ja käsityksiä kantavana tekstinä, ei vain toimeenpantavana asiakirjana. Sama autonomisen ajattelun ulottuvuus tulee esille Kuukan (2009) rehtoreita käsittelevässä tutkimuksessa. Niin ikään kielitietoisuuden näkökulmia avaavat Cummins (2000, s. 76) ja García (2017) edellyttävät opetukselta kriittisyyttä ja yhteiskunnassa vaikuttavien valtasuhteiden aktiivista purkamista. Opetussuunnitelman perusteiden sanoitusten väljyys ja abstrakti taso antavat tilaa tulkinnoille (Ahlholm ym., 2022). Kääntöpuoli on kuitenkin se, ettei toteutus aina vastaa opetussuunnitelman perusteiden henkeä (Pitkänen-Huhta, 2021).

Suuriniemen (2019) sekä Alisaaren ja kumppaneiden (2019b) tutkimusten perusteella opetussuunnitelman perusteiden monikielisyyttä korostava näkemys ei ole valtavirtaa kentällä, vaan yksikielisyyden ideologia koulun arjessa on vahva. Suuriniemen (2019) mukaan helsinkiläisissä koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä monikielisyyteen liitetään usein tuen ja puutteen diskurssi. Tiedonalojen kielten opettaminen sen sijaan näyttäytyy teksteissä vakiintuneena (Suuriniemi, 2019). Alisaari ja kollegat (2019b) tutkivat sitä, millä tavalla opettajat ja rehtorit ymmärtävät kielitietoisuuden ja kielen roolin opetussuunnitelman perusteissa. Tutkittavat näkivät kielen roolin muuttuneen aiemmasta, mutta heidän näkemyksensä oli myös, ettei monikielisyys ole laajasti läsnä. He toivat esiin monikielisyyden näkökulman liittyen arviointiin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen mutta eivät muihin oppiaineisiin. Tutkittavat olivat myös epävarmoja siitä, miten monikielistä pedagogiikkaa tulisi toteuttaa.

Opetussuunnitelman perusteiden ohjaama kielikasvatus ja koulun kielitietoisuus konkretisoituvat kouluissa vaihtelevin tavoin. Kouluissa toteutetaan erilaisia pedagogisia järjestelyitä maahanmuuttotasaisten ja monikielisten oppilaiden tarpeisiin vastaamiseksi. Pitkänen-Huhdan (2021) mukaan monikielisyyden huomioiminen opetuksessa on keskittynyt ennen muuta S2-opetuksen kehittämiseen sekä oman äidinkielen opetuksen laajentamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa ohjataan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärien opetusta sekä liitteellä kunnille vapaaehtoista oman äidinkielen opetusta. Avaan muun muassa näiden toteutumista sekä muita pedagogisia järjestelyjä ja toimintamalleja seuraavassa pääluvussa, kun lähestyn kielitietoisuutta koulussa rehtorin roolia ja koulun toimintakulttuurin tasoa hahmotellen.

4 KOULUN SUUNTA KOHTI KIELITIETOISUUS-VISIOTA

Toimintakulttuurin käsite on kolmas konteksti tutkimukseni kysymyksenasettelulle. Monikielisen kouluyhteisön kielitietoisuutta on lähestytty aiemmin esimerkiksi oppiaineiden kielitietoisuuden opetuksen ja opettajien kielitietoisuutta ja monikielisyyttä koskevien käsitysten tutkimuksen kautta. Tämä tutkimus pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään koulun toimintaa ja sitä ohjaavia periaatteita koulun johtajan käsitysten kautta tarkasteltuna. Tässä pääluvussa tarkastelen kielitietoisuuden ilmentymistä osana koulun toimintakulttuuria tai sitä ohjaavana ajatteluna, rakenteina ja toimintana. Toimintakulttuurin käsitettä on lähestytty tutkimuksessa painottaen eri tavoin joko käytännön toimintatapoja tai tulkittuja merkityksiä. Hahmottelen myös rehtorin roolia koulun pedagogisena ja kielitietoisuuden toimintakulttuurin johtajana.

4.1 Koulun toimintakulttuuri

Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin käsite toimii välineenä lähestyä rehtorin käsityksiä koulun todellisuudesta. Lähtökohtanani on Salorannan (2017, liite 5) hyödyntämä rajaus, jossa toimintakulttuurilla tarkoitetaan käytännön tulkintaa koulun kasvatus- ja opetustehtävästä. Sen mukaan toimintakulttuuria ilmentää esimerkiksi kouluyhteisön kaikkien jäsenten tapa toimia. Toimintakulttuuria luovat viralliset ja epäviralliset sekä kirjatut ja kirjoittamattomat säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot ja periaatteet (Saloranta, 2017, liite 5). Opetushallituksen mukaan toimintakulttuuri rakentuu oppimiskäsityksen ja arvoperustan luomalle pohjalle (OPH, ei pvm.b; myös Harmanen & Kuukka, 2020, s. 30). Siihen vaikuttavat yhteiskunnallinen tilanne, kansallisen ja kunnallisen koulutuspolitiikan kehukset (Harju-Autti, 2022; Huilla, 2022; Lahtero, 2011; Lahtero & Salonen, 2022) sekä yksilöt kykyineen, taustoineen ja tarpeineen (Harju-Autti, 2022, s. 43–44). Organisaation kulttuuri ei ole määriteltävissä tarkasti siten,

että voitaisiin selkeästi rajata mitä siihen kuuluu ja mitä ulkopuolelle jää (Lahtero, 2011; Lahtero & Salonen, 2022).

Toimintakulttuuri ja organisaatiokulttuuri ovat rinnakkaisia, monitieteisiä käsitteitä (Kattilakoski, 2018), joiden avulla organisaatioiden toimintaa on lähestytty erilaisin tavoittein. Kasvatustieteen piirissä käytetään myös koulukulttuurin käsitettä. Erityisesti etnografisessa lähestymistavassa koulukulttuurin käsitteen avulla pyritään ymmärtämään koulun toimintatapoja (Kunnari, 2008, s. 94). Riitaoja (2013, s. 303) tiivistää toimintakulttuurin koulun toimintaperiaatteiksi ja käytännöiksi. Toimintakulttuurin käsitteellä pyritään usein tavoittamaan myös abstraktimpaa tasoa: jotakin yleisempää ja käytäntöjä ohjaavaa. Viimeaikaiseen keskusteluun on tuotu institutionaalisen habituksen käsite. Huillan (2022) mukaan institutionaalisisessa habituksessa on kyse toimintakulttuurista, joka muodostuu koulun käytäntöjen ja oppilaspuolelta sekä niille annettujen merkitysten perusteella. Monikielisen koulun kontekstissa ajattelen, että oppilaspuolelta moninaisuus saa tulkittuja merkityksiä, jotka ilmenevät toiminnassa.

Lahteron ja Salosen (2022; Lahtero, 2011) mukaan toimintakulttuurin käsitteen useille määritelmille yhteinen piirre on organisaation jäsenten jakama symbolien ja merkitysten järjestelmä, joka erottaa organisaation muista. Symbolit ja merkitykset ilmenevät materiaalisissa, verbaalisissa ja toiminnallisissa seikoissa. He määrittelevät toimintakulttuurin yhteisten symbolien ja merkitysten verkostoksi, jonka kautta organisaation jäsenet tekevät tulkintoja kokemuksistaan ja joka ohjaa toimintaa. Kattilakosken (2018, s. 31–32) mukaan toimintakulttuurissa on kyse myös yhteisössä jaetuista konkreettisista ja piiloisista ajattelu- ja toimintamalleista, joita ei kyseenalaisteta. Niiden pohjalta tehdään tulkintoja todellisuudesta. Siten rehtorit, kuten muutkin kouluyhteisön jäsenet, muodostavat käsitteensä koulun ilmiöistä osittain koulunsa toimintakulttuurin ohjaamina.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) käyttää toimintakulttuurin käsitettä koulun kehittämisen suuntaviivoja asettaessaan. Myös opetussuunnitelman perusteissa toimintakulttuuri on selkeästi rajautumaton kokonaisuus, joka rakentuu työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta, työn prosesseista organisoinnista arviointiin, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta,

ilmapiiristä, käytännöistä ja oppimisympäristöistä. Toimintakulttuuria ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät, ja se vaikuttaa piirissään oleviin riippumatta siitä, tarkastellaanko toimintakulttuuria tietoisesti vai ei. Koulun toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys siinä, miten perusopetuksen yhtenäisyys toteutuu. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, s. 26–28) määrittelemien toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden, kuten kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden, tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjää ja koulua toiminnan suuntaamisessa.

Toimintakulttuuri nähdään opetussuunnitelman perusteissa siis jonkinlaisena kokoavana verkkona, joka pitää koossa perusopetuksen yhtenäisyyttä sekä pedagogisen autonomian periaattein työskentelevien opettajien ja johtajien työtä. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, s. 26) mukaan ”toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia”, joka on kehitettävissä ja muutettavissa. Myös Lahteron ja Salosen (2022; Lahtero, 2011) mukaan toimintakulttuuri muodostuu aina omassa kontekstissaan ja on uusiutuva ja muokattavissa. Sama opetussuunnitelma ja ohjeistus eivät takaa samanlaisia toimintakulttuurissa ilmeneviä merkityksiä, arvoja, ajatuksia ja tunteita, sillä kulttuuria tuotetaan aktiivisesti koulun arjessa (Dongjiao, 2015). Siksi koulukulttuureilla on sekä keskinäisiä yhteneväisyyksiä että eroja (Kattilakoski, 2018).

Salorannan (2017) mukaan koulun arvot tulevat näkyväksi juuri toimintakulttuurissa. Kuukan (2009) mukaan arvot liittyvät inhimillisen toiminnan korkeimpiin päämääriin, ne ovat abstrakteja, hitaasti muuttuvia ja konkreettiset tilanteet ylittäviä, ja niiden tiedostamisen aste vaihtelee. Perusopetuslaki (628/1998) määrittelee yleissivistävän koulun kasvatustehtäväksi oppilaiden kasvun tukemisen kohti ihmisyyttä ja eettisesti vastuukykyistä yhteiskunnan jäsenyyttä, joten koulun toiminnassa välittyvien arvojen merkitys kasvatuksessa on keskeinen. Normit (esim. OPH, 2014; Perusopetuslaki 628/1998; Suomen perustuslaki 731/1999) määrittelevät perusopetuksen arvopohjan, mutta arvokeskustelua käydään myös paikallisissa opetussuunnitelmaprosesseissa sekä koulun arjen vaikeisiin kysymyksiin vastattaessa (Kuukka, 2009). Koulun kasvatukselliset arvot ovat yhteydessä niin ikään yhteiskunnalliseen arvojen muutokseen

(Kuukka, 2009). Niinpä myös toimintakulttuuri on muutoksessa arvojen liikkeen pohjalta.

Toimintakulttuuria on tarkasteltu kouluetnografisissa tutkimuksissa, jolloin siitä on pyritty luomaan eheää kuvaa (esim. Huilla, 2022; Kattilakoski, 2018; Salo-Tammivuori, 2021). Koulun toimintakulttuuria on tutkittu myös muiden traditioiden piirissä ja siten, että rehtorin näkökulmaa on painotettu (esim. Kunari, 2008; Saloranta, 2017). Tutkimuksessani toimintakulttuuria tarkastellaan vain rehtorin käsitysten kautta, jolloin yhteisön tietoisesti ja tiedostamattomasti jakamasta kulttuurista ei saavuteta eheää, organisaation sisäistä kuvaa. Koulun sisälle on mahdollista paikantaa myös osa- tai alakulttuureita (Lahtero & Salonen, 2022; Lahtero, 2011), jotka voivat jäädä valitun näkökulman tavoittamattomiin. Toimintakulttuurin käsite tukee tutkimuksessani sitä, että tutkittavat nostavat esiin koulun kielitietoisuuteen kytkemiään seikkoja kattavasti. Käsite on rehtoreille tuttu väline arjen ja kehittämisen tarkasteluun. Toimintakulttuurin käsite nousee niin ikään koulun kielitietoisuutta koskevasta keskustelusta (esim. Aalto & Mustonen, 2020; Harju-Autti ym., 2022; Harmanen & Kuukka, 2020; Kalliokoski ym., 2020; Lilja ym., 2017; Piippo, 2021; Rapatti, 2015, 2020).

Vaikka toimintakulttuurin määrittelemisen tyhjentävästi ei ole tämän tutkimuksen kehyksessä tarkoituksenmukaista, keskeisenä näyttäytyvät ne seikat, jotka sitovat kouluyhteisön jäsenet yhteen ja toimintaan kohti tavoitteita. Toimintakulttuuri ohjaa yhteisön toimintaa ja määrittää sen, millaisia asioita koulussa pidetään tärkeänä ja millaisiksi arkikäytännöt muotoutuvat (Saloranta, 2017). Toimintakulttuuri on yksi niistä alueista, joihin koulun toimintaa pitkällä tähtäimellä suuntaavalla pedagogisella johtamisella pyritään vaikuttamaan (esim. Lahtero & Laasonen, 2021; OPH, 2013, ei pvm.a; Saloranta, 2017). Tarkastelenkin seuraavaksi pedagogista johtamista osana rehtorin työtä.

4.2 Rehtori pedagogisena johtajana

Perusopetuksen rehtori vastaa koulun toiminnasta ja pedagogisesta johtamisesta. Opetushallituksen (2013) mukaan rehtorin työnkuvan keskiössä on orga-

nisaation jäsenten oppimisen ja koulun perustehtävän toteutumisen varmistaminen. Rehtorin työn ajatellaan painottuvan laaja-alaiseen pedagogiseen johtamiseen, vaikka myös yleishallinnon johtaminen pitää sisällään useita osa-alueita. Rehtorilla on vastuu niin talous- kuin henkilöstöasioistakin koulussa. Opetushallitus (2013) hahmottelee kuvaa jatkuvasta kehittämisprosessista, jonka avulla rehtori varmistaa sen, että koulun toiminta on ajantasaista, tavoitteiden suuntaista ja tuloksellista. Kansainvälisen vertailun perusteella Suomessa rehtorin vastuu on laaja ja oppilaitosjohdon resurssointi keskimäärin niukkaa (OPH, 2013).

Pedagogista johtamista pidetään keskeisimpänä osana rehtorin työtä (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; OPH, 2013). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa pedagogista johtamista työn ytimenä (OPH, 2014). Viitataan pedagogisella johtamisella etupäässä *leadership*-käsitteen mukaiseen pitkän aikavälin tavoitteiden suuntaamiseen, kun taas hallinnollinen johtaminen pitää sisällään *management*-käsitteen mukaisia organisaationaalisia menettelytapoja (Kuukka, 2009). Opetushallituksen (2013, ei pvm.a) mukaan pedagoginen johtaminen pitää sisällään koulun toimintakulttuuriin sekä opetussuunnitelman toteutumiseen ja arviointiin, strategiseen johtamiseen ja koulun perustehtävään liittyviä kokonaisuuksia. Se on tiiviissä yhteydessä myös henkilöstöjohtamisen osa-alueisiin.

Pedagoginen johtajuus kumpuaa yhteisön visiosta ja strategioista mutta niin ikään tavoitteiden asettelusta ja yhteisön arvopohjasta (Lipiäinen ym., 2020, s. 454). Kuukka (2009, s. 131) näkee pedagogisessa johtamisessa kasvattamis-, huolenpito- ja kehittämisnäkökulmat, jotka kytkeytyvät eettiseen johtamiseen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan johtaminen kohdistuu erityisesti oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen (OPH, 2014, s. 27). Dinham (2016, Lipiäinen ym., 2020, s. 454 mukaan) toteaa, että rehtorilla on voimakas vaikutus opetukseen ja oppimiseen koulussa erityisesti toimintaympäristön muovaamisen kautta. Lipiäinen kollegoineen (2020, s. 454) tuo esiin myös yksilöiden ja yhteisön johtamisen näkökulmia sekä yhteistyön sidosryhmien kanssa.

Opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014, s. 27) pitää koulun johtamista ennen kaikkea oppivan yhteisön johtamisena. Alava ja kollegat (2012) tarkastelevat pedagogista johtamista kolmen ulottuvuuden, pedagogiikan johtamisen, pedagogisen asiantuntijayhteisön johtamisen ja pedagogisesti johtamisen, kautta. Jalkasen (2020) mukaan juuri toimintakulttuuria kehitetään ja johdetaan erityisesti pedagogista asiantuntijayhteisöä johtamalla. Pedagogisesti johtaessaan rehtori johtaa ammatillista oppimisprosessia, joka mahdollistaa kehittämistyön koulussa (Jalkanen, 2020, s. 41–45). Rehtori vastaakin opettajien ammatillisen kehittymisen organisoinnista (Jantunen ym., 2022). Opetushallituksen (2013, s. 17, 26) mukaan rehtorin pedagogista johtajuutta on niin opettajaprofession tukeminen kuin opettajien oppimisen mentorina toimiminen.

Rehtori hyödyntää koulun kehittämisessä arjessa hankittua kokemustietoa, tietoa yhteiskunnallisesta muutoksesta ja koulun toimintaan vaikuttavista yleisistä muutostekijöistä sekä alan tieteellisen tutkimuksen tarjoamaa tietoa ja teoriaa (OPH, 2013). Pedagogisessa johtamisessa ulkoinen ohjaus ja ajantasainen tieto muokataan koulukohtaiseksi toimintaohjelmaksi (OPH, 2013). Pedagogista johtamista tarkastellaan rehtorin työnkuvan lisäksi myös laajempänä ilmiönä. Jaettu johtajuus tarkoittaa henkilöstön osallistamista asioiden valmisteluun ja päätöksentekoprosessiin, esimerkiksi strategiatyöhön (esim. Jantunen ym., 2022; Kovalainen, 2020; OPH, 2013). Vastuu siis myös jakautuu kouluyhteisössä. Opetushallituksen (2013) mukaan jaettu johtajuus on edellytys laajan pedagogisen johtamisen onnistumiselle, kun organisaation koko potentiaalia voidaan hyödyntää ja jokainen organisaation jäsen nähdään oppijana.

Kuten opettajankin myös rehtorin työtä Suomessa kuvaa autonomia (Ei-senschmidt ym., 2021). Rehtorin työssä se kytkeytyy nimenomaan pedagogisen johtamisen osa-alueeseen (OPH, 2013, s. 33). Normit ja säädökset määrittelevät koulun perustehtävän ja perusopetuksen arvopohjan, jotka vaikuttavat olennaisesti johtamiseen. Monikulttuurisen koulun johtajuutta koskevassa tutkimuksessaan Kuukka (2009) näkee rehtorin ammatin professiona, jossa tietotaito, valta ja auktoriteettiasema toteutuvat laajemmassa ja monisyisemmässä kontekstissa opettajan työhön verrattuna. Hän painottaa professionaalien ja autonomisen kasvattajan ammattietiikkaa, yhteiskunnallista vaikuttamista ja kykyä toimia oman

harkinnan varassa tarvittaessa myös valtarakenteita ja auktoriteetteja vastaan. Tällöin lähtökohtana on esimerkiksi oppilaan etu. Kuukka korostaa eettisen johtajuuden näkökulmaa, joka pitää sisällään sekä ammattieettiset ohjeet (Suomen rehtorit ry, 2018) että refleksiivisen etiikan mukaisen toiminnan. Rehtori on työssään sekä itsenäinen ja vastuullinen eettinen toimija että instituutionsa virallisten päämäärien edistäjä (Kuukka, 2009).

4.3 Toimintakulttuurin kielitietoisuuden hahmottelua

Tarkastelen tässä tutkimuksessa rehtoreiden käsityksiä koulun toimintakulttuurin kielitietoisuudesta etupäässä kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) avulla. Harju-Autti ja Mäkinen (2022) laajentavat kielellisen vastuullisuuden käsitteen perusopetusjärjestelmän eri tasoille sekä niiden väliseen vuorovaikutukseen ja resursseihin. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys vastaa keskeisin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) käsitystä kielitietoisesta koulusta. Viitekehys on sovellettavissa toimintakulttuurin tason tarkasteluun lähes sellaisenaan. Tulkitsen kuitenkin monenlaiset kielenoppijoiden oppimista ja osallisuutta tukevat ja vahvistavat toimintatavat osaksi koulun kielellistä vastuullisuutta enkä pitäydy ainoastaan *scaffolding*-käsitteessä (vrt. Lucas & Villegas, 2011; van Lier, 2004). Tässä aluvuussa hahmottelen sitä, millaiset rakenteet, arvot ja ajattelutavat koulussa vaikuttavat kielitietoisuuden konkretisoitumiseen.

4.3.1 Pedagogiset opetusjärjestelyt

Koulujen arkiset todellisuudet näyttäytyvät toimintakulttuuria muokkaavien tekijöiden, kuten oppilaiden sosioekonomisten taustojen ja S2-oppilaiden suhteellisen lukumäärän, osalta erilaisina (Bernelius & Huilla, 2021; Suuriniemi, 2019, 2023). Koulun toimintakulttuurin kielitietoisuuteen vaikuttavat opetussuunnitelman perusteiden ohella muut reunaehdot, kuten toimintaympäristö ja oppilasprofiili, koulukohtaiset opetussuunnitelmat (Suuriniemi, 2019), henkilöstöressurit, tilaratkaisut, materiaalihankinnat ja täydennyskoulutuksen saatavuus (vrt. Suuriniemi, 2023, s. 88). Myös opettajankoulutuksen merkitys on keskeinen

(esim. Aalto & Tarnanen, 2015; Lahti ym., 2020). Kielitietoiseen toimintakulttuuriin kytkeytyviä pedagogisia opetusjärjestelyitä, kuten perusopetukseen valmistavaa opetusta, S2-oppimäärän opetusta, oman äidinkielen opetusta ja oppiaineiden kielitietoista pedagogiikkaa, toteutetaan kouluissa monin tavoin (Harju-Autti, 2022). Harju-Autti (2022, s. 39–40) erottaa kielellisen tuen toteuttamisen muodot kielitietoisesta pedagogiikasta, jota edellytetään kaikilta opettajilta. Toimintakulttuurin näkökulmasta tukimuodot ovat osa kokonaisuutta.

Perusopetukseen valmistava opetus on maahanmuuttajaoppilaille suunnattua opetusta, jonka tavoitteena on antaa riittävät valmiudet opetuskielessä ja edistää oppilaan kehitystä ja kotoutumista (Ahlholm ym., 2022; OPH, 2015). Opetus kestää kunkin oppilaan kohdalla noin yhden lukuvuoden. Opetuksen järjestäminen on valtion tukemaa mutta kunnille vapaaehtoista, ja sitä ohjataan erillisellä opetussuunnitelmalla (Ahlholm ym., 2022; OPH, 2015). Perusopetuksessa toteutettava S2-opetus perustuu äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen viralliseen oppimäärään, jolla on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä (OPH, 2014; Vesaranta, 2022). Sen tehtävänä tukea oppilaan monikielisyyden ja kielitietoisuuden kehittymistä, tukea kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseen jäsenyyteen ja tarjota kielelliset valmiudet jatko-opintoihin. Suomea toisena kielenään opiskelevan oppilaan on mahdollisuus siirtyä opiskelemaan S1-oppimäärän mukaan sitten, kun hänellä on riittävät edellytykset siihen (OPH, 2019). Erillisten S2-opetusryhmien perustaminen on kunnille vapaaehtoista (Tainio & Kallioniemi, 2019).

Harju-Autti (2022; Harju-Autti ym., 2018) esittelee joissakin kunnissa kehitetyn kielellisesti tuetun opetuksen mallin (kietu), jolla tarkoitetaan opetuskielen oppimisen tukea oppiainesisältöjen opetuksen yhteydessä. Tuki on suunnattu vastasaapuneille maahanmuuttajaoppilaille valmistavan opetuksen jälkeen. Tavoitteena on tukea opetuskielen oppimista mutta myös laajemmin oppilaiden osallisuutta koulussa ja yhteiskunnassa. Kietu-malli perustuu pohjoisamerikkalaiseen *Content Based Instruction* -lähestymistapaan (Harju-Autti, 2022, s. 37). Tuki voi toteutua joustavasti samanaikais- tai pienryhmäopetuksena. Harju-Autin (2022) mukaan kietu-mallin toimivuuden mahdollistavat opettajan kielipedagoginen osaaminen, kollegiaalinen yhteistyö ja esihenkilön tuki. Tehtävään voi si-

sältyä myös huoltaja- ja moniammatillista yhteistyötä. Kietu-opetuksen opettaja-resurssi on koettu hyödylliseksi niissä yläkouluissa, joissa järjestely on käytössä (Harju-Autti, 2022).

Oppilaan oman äidinkielen opetusta ohjataan opetussuunnitelman perusteiden liitteellä (OPH, 2014, liite 3), mutta opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Opetus tapahtuu tuntikehyksen ulkopuolella, ja oppilaan osallistuminen on huoltajien päätettävissä. Opetus toteutuu valtion tukemana kahden viikkotunnin laajuisena (Ahlholm ym., 2022). Oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä on suurta vaihtelua kunnittain (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 230; Venäläinen ym., 2022, s. 57). Vieraskielisistä oppilaista alle puolet osallistuu oman äidinkielen opetukseen (OPH, ei pvm.c; Venäläinen ym., 2022, s. 57). Kuitenkin oman äidinkielen opetuksen arvo on tutkimusten mukaan ymmärretty Suomessa viime aikoina aiempaa paremmin (Kyckling ym., 2019; Vaarala ym., 2021). Paikallisesti on kehitetty myös omakielistä opetusta, joka toteutuu oppiaineiden opetuksen yhteydessä osana perusopetusta, ja tehty kokeiluja, joissa koulunkäynninohjaajiksi rekrytoidaan monikielisten oppilaiden yleisimpien äidinkielen puhujia (Ahlholm ym., 2022; Kuukka, 2009, s. 202, 206).

4.3.2 Kielitietoinen opetus

Suomessa opetusta ja koulun kehittämistä kielen keskeisyyden näkökulmasta on sanoitettu pääasiassa kielitietoisuuden käsitteen avulla (Ahlholm, 2020; Jantunen ym., 2021b; Kuukka & Harmanen, 2020; Lilja ym., 2017; OPH, 2014, 2017; Pyykkö, 2017; Suuriniemi, 2019). Kuukan ja Harmasen (2020, s. 27) mukaan koulun kielitietoisuudessa on kysymys kielen merkityksen tiedostamisesta opetuksessa, oppimisessa ja arvioinnissa sekä oppijan kielellisistä resursseista, niiden arvostamisesta ja tietoisesta hyödyntämisestä. Koulun kielitietoisuus onkin tiivistetty monikielitietoisuuden, diskurssitietoisuuden ja kieleilytietoisuuden ulottuvuuksiin, joiden avulla on konkretisoitu etupäässä sitä, mitä kielitietoisuus on opetuksessa (Ahlholm, 2020; Jantunen ym., 2021b; Lilja ym., 2017; Suuriniemi, 2019). Opettajan ja opetuksen kielitietoisuutta on hahmotettu tutkimuksessa myös muiden, osin vastaavien mallien avulla (esim. Andrews & Lin, 2017; García, 2017; Moate & Szabó, 2018; Lucas & Villegas, 2011, 2013).

Kielitietoisien opetuksen menetelmiä on koottu eri yhteyksissä (esim. Aalto & Mustonen, 2020; Aalto ym., 2019b; Ahlholm ym., 2023; Alisaari ym., 2020c, 2020d; Kalliokoski ym., 2020; Kuukka, 2020; OPH, 2017; Rapatti, 2020; Suuriniemi ym., 2020). Opetuksen diskurssitietoisuudella viitataan tietoisuuteen siitä, kuinka jokaisella tiedonalalla ja kontekstilla on oma kielensä ja kielelliset käytänteensä, joita tulee opettaa osana jokaista oppiainetta (esim. Andrews & Lin, 2017; Harmanen & Kuukka, 2020; Kuukka, 2020; Lilja ym., 2017; Suuriniemi, 2019). Yleinen tiedonalojen kieli on oppiaineille yhteistä ja erityinen tiedonalojen kieli on oppiaineittain erikoistunutta: tiedonalojen kieli pitää sisällään tiedonalalle ominaiset kielenkäyttötavat, ilmaisutavat, tekstilajit ja sanaston, joilla oppiaineessa prosessoidaan (esim. Satokangas & Tiermas, 2021). Kielitietoinen opettaja esimerkiksi käy oppiaineen tekstejä läpi oppilaiden kanssa, avaa käsitteitä ja rakenteita ja opettaa tekstien kirjoittamista (OPH, 2017; Rapatti, 2020). Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksessä (Lucas & Villegas, 2011, 2013) diskurssitietoisuus näkyy opettajan kykyinä huomioida koulun kielen oppilaalle asettamia haasteita.

Kieleilytietoisuus on tietoisuutta siitä toiminnasta, jolla merkityksiä rakennetaan oppitunnilla (Ahlholm, 2020). Aktiivinen merkitysten rakentaminen on keskeinen osa oppimista (van Lier, 2004). Kieleilyn käsitteellä viitataan merkitysten rakentamiseen aktiivisena toimintana vuorovaikutuksessa toisten kanssa: verbaalisen kielen lisäksi mukana ovat nonverbaaliset eleet, merkit ja fyysinen ympäristö (Ahlholm, 2020; Dufva, 2013; Jørgensen, 2008; Suuriniemi ym., 2020). Aallon ja Mustosen (2020) mukaan kielitietoisessa opetuksessa luodaan pedagoginen polku, joka lähtee liikkeelle kokemustiedosta ja etenee vuorovaikutuksessa kohti käsitteellistä tietoa, eli arkikielestä tiedonalan kieleen. Kielen ymmärtäminen ajattelun ja tiedon tuottamisen ja siitä neuvottelemisen mahdollistajana, laaja tekstikäsitelmä sekä tiedonrakentelun tukeminen ovat kielitietoisien opettajan työvälineitä (Aalto & Mustonen, 2020).

Monikielitietoisuus taas korostaa oppijoiden moninaisia kielirepertoaareja ja kielellisiä resursseja ja niiden asemaa arjessa ja opetuksessa (García, 2017; Kuukka & Harmanen, 2020; Lilja ym., 2017; Suuriniemi, 2019, 2023). Monikielisyys kontekstissa kieleily on limittäiskieleilyä (*translanguaging*), jossa eri kielet

ovat käytössä dynaamisella tavalla (Cummins, 2021; García, 2009; Pitkänen-Huhta, 2021). Monikielinen pedagogiikka ja pedagoginen limittäiskieleily viittaavat opetusmenetelmiin, jotka hyödyntävät suunnitellusti oppijan monikielisiä resursseja kielenoppimisen, opittavien sisältöjen ja osallisuuden näkökulmista (Cenoz & Gorter, 2020; García, 2009; Juvonen & Källkvist, 2021; Repo ym., 2023; Suuriniemi ym., 2020). Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) pohjalta tarkasteltuna monien kielten arvostamisen orientaatio näyttäytyy oppilaiden monien kielten huomioimisena pedagogiikassa. Kielitietoisuuden ulottuvuudet limittyvät toinen toisiinsa.

4.3.3 Kielitietoisuus tukee kaikkia oppilaita

Koulun kielitietoisuus ei pelkisty toisen kielen oppijoille suunnattuihin opetusjärjestelyihin tai tiettyihin opetusmenetelmiin, sillä kielellisen moninaisuuden tulisi olla toimintakulttuurin lähtökohta (Lilja ym., 2017, s. 19). Ajatus pätee myös kielellisesti homogeenisempiin kouluihin ja opetusryhmiin, sillä oppimisen lähtökohdat eivät ole oppilaiden kielellisten taustojen kannalta yhtenäiset yhdessäkään ryhmässä. On keskusteltu esimerkiksi lukemisen muuttumisesta ja siitä, miten vaihteleva tai puutteellinen lukutaito vaikuttaa oppimiseen (Kuukka, 2020). Kielitietoisuusvisio koskettaakin kaikkia kouluyhteisöjä (Alisaari & Heikkola, 2020b, s. 396; Lilja ym., 2017, s. 19–20; Vaarala ym., 2021, s. 17), sillä koulun kieli- ja kulttuurimailma on jokaiselle oppijalle ainakin jossain määrin uusi (Harmanen & Kuukka, 2020; Kalliokoski ym., 2020; Lahti ym., 2020). Kielitietoisuus on kiinni koulun perustehtävässä: koulu on jokaista oppilasta varten (Kuukka, 2020).

Suomalaista peruskoulua kehitetään inklusioajatteluun nojaten (OPH, 2014, s. 18). Göransson ja Nilholm (2014) erittelevät ymmärryksiä inklusion käsitteestä. He pitävät inklusiota ideaalina, jota kohti koulu pyrkii. Tässä tutkimuksessa inklusio on yhtäältä vastaamista jokaisen oppilaan tarpeisiin ja toisaalta muutosprosessi toimintakulttuurissa (Alajoki, 2021; Göransson & Nilholm, 2014; myös Ainscow, 2020). Alajoen (2014, s. 15) mukaan kyse on ”yhteisön kasvamisesta ja kasvattamisesta moninaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen”. Perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus tarvit-

semaansa oppimisen, koulunkäynnin ja kasvun tukeen. Suomalaisessa järjestelmässä on sitouduttu kansainvälisiin sopimuksiin (esim. UNESCO, 1990, 1994, 2017) pohjautuvaan inklusioajatteluun. Kielitietoinen toimintakulttuuri on yksi avain kaikkien yhteisön jäsenten osallisuuteen. Pedagogisen kielitietoisuuden päämäärä on se, että kaikki oppijat kielitaustastaan riippumatta voivat tuntea itsensä kieliyhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi ja tasavertaisesti osalliseksi oppimistilanteissa (Jantunen ym., 2021b).

Rapatin (2020) mukaan ”kielitietoisien koulun perusarvoja ovat dialogisuus ja moniäänisyys”, jotka heijastuvat koulun toimintakulttuuriin kodin ja koulun välistä yhteistyötä myöten. Koulun kielitietoisuuden voi mieltää arvojen tasolla kiinnittyvän myös ainakin oppilaan ainutkertaisuuteen, yhdenvertaisuuteen, moninaisuuteen rikkautena sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävään elämäntapaan, jotka ovat osa opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaa (OPH, 2014, s. 15–16). Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksessä (Lucas & Villegas, 2011, 2013) arvot tulevat esille eksplisiittisesti kielellisen moninaisuuden arvostamisen orientaationa. Myös sosiolingvistisen tietoisuuden ja pyrkimyksen kielenoppijoiden tukemiseen voidaan lukea tukevan perusopetuksen arvoperustaa. Moate ja Szabó (2018) tuovat kielitietoisien kasvatuksen maiseman mallissaan esille arvot sekä monien kielten arvostuksena että kasvatuksen kontekstissa tapahtuvan kielenkäytön kautta välittyvinä.

Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys tuo esiin oppijan aktiivisen toimijuuden, oppimisen vuorovaikutuksena, luovan ja kriittisen ajattelun, tietoisuuden omasta oppimisprosessista sekä uusien tietojen ja taitojen rakentamisen aiemmin opitun pohjalle (OPH, 2014, s. 17). 2020-luvun peruskoulun toimintakulttuurin kehittäminen nojaa vähintäänkin osin sosiokulttuuriseen käsitukseen oppimisesta. Rapatti (2020) liittää kielitietoisien toimintakulttuurin kehittämiseen myös vastakkainasettelujen purkamisen ja uudenlaisen synteetin luomisen perinteisten oppimiskäsityksiä koskevien dikotomioiden pohjalta. Rapatti (2015) painottaa kielen keskeisyyttä koulun oppimiskäsityksessä sen sijaan, että kieli nähtäisiin neutraalina välittäjänä. Koulun oppimiskäsityksen painopisteen siirtyminen kohti kielen keskeisyyttä ohjaisikin kohti kielitietoisia käytänteitä.

Jos koulun kielitietoisuus ymmärretään oppimis- ja kielikäsitteistä sekä arvoista kumpuavana tai niitä muokkaavana, se ei voi olla vaikuttamatta koulun toimintakulttuuriin ja kehittämisen suuntaviivoihin. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kielitietoinen yhteisö näkee kielen merkityksen niin oppimisessa, vuorovaikutuksessa kuin yhteiskuntaan sosiaalistumisessakin (OPH, 2014). Jokainen kouluyhteisön jäsen tuo mukanaan kielellisen taustansa, joka vaikuttaa koulukulttuuriin (Harju-Autti, 2022). Jantunen kollegoineen (2021b, s. 28–29) toteaa, että kun opetussuunnitelman perusteiden visioima koulun kielitietoisuus toteutuu, se on läsnä kaikissa yhteisön vuorovaikutustilanteissa. Kielitietoisuus toimiikin koulun arjessa laajasti vuorovaikutustilanteiden haasteiden tunnistamisen ja ylittämisen välineenä (Harju-Autti ym., 2022, s. 145).

4.3.4 Opettajien käsitykset

Kielikasvatuksen tutkimusalalla koulun kielitietoisuutta on lähestytty muun muassa opettajien käsityksiä tutkimalla. Harju-Autin ja kollegoiden (2022) mukaan opettajat ja johtajat kaipaavat tukea ja koulutusta sekä materiaalipaketteja kielitietoiseen kouluun liittyen. Tutkitut opettajat kokivat, ettei arjessa riitä aikaa kielitietoisuuden esillä pitämiseen. Osa opettajista koki vastuun kielellisestä tukemisesta kuuluvan kaikille opettajille mutta osa oli valmiita siirtämään vastuun pois itseltään. Kielitietoisuuden käsitteen ymmärsivät laajimmin ne opettajat, jotka ovat toimineet monikielisyyden parissa pidempään (Harju-Autti ym., 2022). Hongon ja Skinnarin (2020; myös Honko & Mustonen, 2020) tutkimuksen mukaan osa opettajista ja opettajaopiskelijoista kokee kielitietoisuuden käsitteen jääneen itselleen vieraaksi ja heidän käsityksensä kielestä ja kielitietoisuudesta ovat moninaiset. Lahti ja muut (2020) tuovat esiin tarpeen sitoa kielitietoisuuden näkökulmat tiiviimmin aineenopettajakoulutukseen oppiaineesta riippumatta. Heikkolan ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan luokanopettajien valmiudet kielellisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttamisessa vaihtelevat, vaikka opettajilla on perustietoa kielenoppimisesta.

Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan opettajien suhtautumisessa koulun monikielisyyteen on vaihtelua, mutta tutkimuksen suurimman vastaajaryhmän muodostivat varauksellisesti monikielisyyteen suhtautuvat opettajat.

Opettajat sallivat oppilaiden monien kielten käytön koulussa mieluummin osana ohjattuja oppimistilanteita kuin vapaamuotoista olemista (Suuriniemi ym., 2021). Myös Alisaaren ja muiden (2019a) mukaan vahvin peruste opettajan monikielisyttä tukevalle asennoitumiselle on oppimisen tukeminen. He toteavat kuitenkin, että suomalaisilla opettajilla on vasta vähän keinoja monikielisen pedagogiikan toteuttamiseen. Pitkänen-Huhdan (2021) tutkimuksessa englanninopettajat näkivät oppilaan monikielisuuden ennen kaikkea ongelmana. Luonnollinen liittäiskieleily saatiin sallia luokassa, mutta monikielisyttä ei systemaattisesti hyödynnetty. Iversenin (2019) mukaan norjalaiset opettajaopiskelijat hyväksyvät monikieliset käytännöt koulussa, jos ne eivät vaaranna ryhmätyöskentelyä tai haasta norjan kieltä opetuksen kielenä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat näkivät oppilaan ensikielen usein ongelmana luokassa.

Opettajat voivat kokea riittämättömyyttä keinoissaan toteuttaa monikielisyttä luokassa, vaikka heidän suhtautumisensa monikielisyyteen olisikin myönteinen (Suuriniemi ym., 2021). Suuriniemen ja kumppaneiden mukaan myönteisemmin monikielisyyteen suhtautuvat ne opettajat, joiden koulussa on runsaasti monikielisyttä. Myös van der Wildt kollegoineen (2017) tuo esiin sen, että opettajien kokemus kielellisestä moninaisuudesta ja heidän kouluyhteisönsä moninaisuus vaikuttavat myönteisesti heidän asenteisiinsa ja käytänteisiinsä. Monikielisessä koulussa kielitietoisia käytänteitä syntyykin myös luonnostaan vastaamaan arjen tarpeisiin. Heikkolan ja muiden (2022) mukaan sen sijaan opettajan aiemmat tiedot kielenoppimisesta motivoivat häntä myös oppimaan lisää. Koulun toimintakulttuurin ja kaikkien opettajien käytäntöjen kehittäminen kielitietoiseksi edellyttääkin tietoisia päätöksiä (Heikkola ym., 2022; Kalliokoski ym., 2020). Koulun kielitietoinen toimintakulttuuri ohjaa opettajaa huomioimaan kielitietoisuuden työssään monella eri tasolla (Harmanen & Kuukka, 2020).

4.4 Askeleita eteenpäin

Harmanen ja Kuukka (2020, s. 30–31) pitävät kielitietoisuutta lähtökohtana koulun toimijoiden yhteistyölle ja yhteisvastuullisuudelle opetuksen suunnittelussa,

toteuttamisessa ja arvioinnissa. Aallon ja Mustosen (2020) mukaan opettajien välinen yhteistyö ja yhteinen oppimis- ja kehittämisprosessi ovat avaimia sekä kielikäsitteiden avartumiseen että kielitietoisien toimintakulttuurin muokkaamiseen. He korostavat kielenopettajan ja erityisesti äidinkielenopettajan osaamisen hyödyntämistä erilaisten tilanteiden ja tekstien kielenkäytön erittelyn osalta siten, että oppiaineiden kielellisyys hahmotetaan ja kielen ja sisältöjen oppimista integroidaan toisiinsa. Toisaalta muita oppiaineita tarkastellessaan kielenopettaja havaitsee oppijoille merkityksellisiä, tarpeellisia ja haastavia kielenkäyttötilanteita ja oppijoiden semioottisia resursseja. Oppiainerajoja rikkova yhteisopettaminen tarjoaa tietoa oppilaiden kielellisistä taidoista ja haasteista ja auttaa vastaamaan heidän tarpeisiinsa (Aalto & Mustonen, 2020). Kuukka (2020) painottaa myös erityisopettajan roolia yhteistyön rakentamisessa.

Koulun toimintakulttuurin muuttaminen kielitietoiseksi ei kuitenkaan onnistu yksittäisten opettajien toiminnan tuloksena, vaan siihen tarvitaan koulun johdon, opetuksen järjestäjän ja päättävien tahojen tukea sekä riittävää resurssointia (Brooks ym., 2010; myös Heikkola ym., 2022). Kuukka (2020) korostaa johtamisen ja yhteistyön merkitystä kielitietoisien toimintakulttuurin kehittämisessä siten, ettei kielitietoisuus ole vain S2-opettajan, valmistavan luokan opettajan tai äidinkielenopettajan asia vaan työväline kaikille työyhteisön jäsenille. Harju-Auttin ja Mäkisen (2022) tutkimustuloksissa pedagoginen johtaminen nousee keskeiseksi tekijäksi koulun kielellisen vastuullisuuden toteutumisessa. Maahanmuuttajaopetuksen asiantuntijat pitivät rehtoria koulukulttuurin suunnannäyttäjänä. Myös opettajien yhteistyötaitojen merkitys tulee esille, mutta yhteistyön ajatellaan vaativan rehtorin tuen (Harju-Autti & Mäkinen, 2022). Rehtorilla on valtaa vaikuttaa siihen, miten toimintakulttuuria tarkastellaan ja millaisia asioita siinä koulun tasolla tapahtuvassa kehittämistyössä painotetaan.

Toimintakulttuurin uudistaminen on yksi keskeisistä rehtorin johtamista kehittämisprosesseista koulussa (OPH, 2013). Salorannan (2017) mukaan rehtorilla on keskeinen rooli toimintakulttuurin ylläpitämisessä ja rehtori on avainhenkilö myös sen muuttamisessa. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan toimintakulttuuria kehitetään pohtimalla sen vaikutuksia ja tunnista-

malla ja korjaamalla sen ei-toivottuja piirteitä. Kehittäminen edellyttää arvostavaa, avointa, vuorovaikutteista, osallistavaa ja luottamusta rakentavaa keskustelua, jossa ovat mukana myös huoltajat ja muut yhteistyökumppanit sekä oppilaat. Opetussuunnitelman perusteet ohjaakin kouluyhteisöä käytänteiden reflektointiin (OPH, 2014). Reflektio on tärkeä väline toimintakulttuurin kehittämiseen, sillä se tekee tiedostamattomasta tiedostettua (Harju-Autti, ym. 2022).

Suomalaisen koulun kielitietoista toimintakulttuuria hahmoteltaessa on tuotu esiin kielitietoisuuden johtamisen tarve (OPH, 2017). Vaikka puhutaan siitä, kuinka opettajan pedagogiset valinnat voivat olla kielitietoisia jopa intuitiivisesti (Kuukka, 2020) ja että monissa oppiaineissa on vanhastaan erilaisia kielitietoisia pedagogisia käytänteitä (Aalto & Mustonen, 2020), Harmanen ja Kuukka (2020) korostavat, että koulun systeminen ja tavoitteellinen kehittäminen kielitietoiseksi merkitsee muutosta myös johtamisessa. He nostavat esille johdon vision kaikkien oppilaiden menestyksestä, oppimisen ilmapiirin ja osallistavan toimintakulttuurin luomisen, henkilöstön asiantuntemuksen ja opetuksen kehittämisen sekä henkilökunnan keskinäisen yhteistyön ja konsultoinnin rakenteistamisen. Brooks kollegoineen (2010) kuvaa samassa hengessä Indianassa Yhdysvalloissa toteutettua kehittämishanketta, jossa pyrittiin rakentamaan jaettava johtajuutta lähtökohdasta, jossa vastuu monikielistä oppilaista oli kasattu englantia toisena kielenä opettavien opettajien harteille.

Sekä Euroopassa että Yhdysvalloissa on sittemmin toteutettu ja tutkittu useita koulun kehittämishankkeita, joissa on pyritty parantamaan monikielisten oppilaiden tarpeisiin vastaamista koulujen pedagogiikassa (esim. Lehtonen, 2021; Menken & Sánchez, 2019; Svensson, 2021). Teoreettisena taustana on käytetty ainakin limittäiskieleilyn pedagogiikkaa, joka korostaa koulun monikielisuuden ja oppilaan kaikkien kielellisten resurssien hyödyntämisen näkökulmaa. Hankkeissa on pyritty vahvistamaan oppilaiden kielten limittäistä käyttöä ja monikielisyyttä opetuksessa myös sellaisissa suomalaisille kouluille tyypillisissä konteksteissa, joissa opettaja ei osaa monikielisten oppilaiden ensikieliä. Hankkeissa opettajiin on juurrutettu limittäiskielistä asennoitumista (García ym., 2016), jolla on yhtymäkohtia Lucasin ja Villegasin (2013, 2011) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen.

On selvää, ettei koulun toimintakulttuuri kehity kohti kielitietoisuusvisiota ilman tavoitteellista kehittämistä, sillä se vaatii yksikielisyysideaalin murtumista. Myös koulun kielitietoisuuden tutkimuksessa ja käsitteiden määrittelyssä tapahtuu tällä hetkellä liikettä, joka vaikuttaa siihen, millä tavalla kielitietoisuus kouluissa ymmärretään. Kielitietoisuuden toteutuminen laajasti osana toimintakulttuuria edellyttää johtamista, koulutusta, opettajien ja muun kouluyhteisön yhteistyötä, keskustelua kieleen liittyvistä teemoista, tiedon ja käytänteiden jakamista ja henkilökohtaista ja jaettua reflektointia (esim. Aalto & Mustonen, 2020; Brooks ym., 2010; Harju-Autti ym., 2022; Harmanen & Kuukka, 2020; Honko & Skinnari, 2020; Jantunen ym., 2022; Kuukka, 2020).

Kuukka (2009) tutki Helsingin monikulttuuristen peruskoulujen rehtoreiden eettistä johtamista. Tutkimus tuo esiin monikulttuurisille kouluyhteisöille ja niiden johtamiselle tyypillisiä kysymyksiä. Kielten näkökulma on esillä oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen sekä huoltajien kielitaidon puutteiden aiheuttamiin ongelmatilanteisiin liittyen. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on selvitetty rehtoreiden käsityksiä moninaisuudesta koulussa. Moninaisuuden käsite pitää sisällään kielten näkökulman lisäksi muita ryhmäidentiteettejä, kuten katsomukset, sukupuolen, etnisyyden, seksuaalisuuden, sosioekonomisen aseman, tuen tarpeet sekä vammaisuuden (Jantunen ym., 2021a, 2022). Tutkimusten mukaan rehtoreiden asenteet moninaisuutta kohtaan ovat positiivisia, vaikka käsitykset saattavat olla yksinkertaistettuja tai osin vanhentuneita (Jantunen ym., 2021a; Lipiäinen ym., 2020). Rehtorit näkevät moninaisuuteen liittyvät seikat koulussa usein haastavina, ongelmallisina tai jonakin, joka täytyy hyväksyä tai suvaita (Jantunen ym., 2022). Jantunen ja kumppaneiden (2021a) kyselyyn vastanneista rehtoreista 28 % kertoi pohtineensa työssään moninaisuuden kysymyksistä eniten juuri kieliin liittyviä asioita.

Hämäläinen ja Välijärvi (2007, s. 263–264) luotaavat rehtorin työn tulevaisuuden haasteita ja nostavat esiin sen, kuinka maahanmuuttotaustaiset ihmiset tulisi nähdä kouluissa myönteisen monikielisyyskautta ja arvostaa heidän mahdollisuuksiaan toimia monikulttuurisessa maailmassa. Koulun johtajan rooli moninaisuutta arvostavan kouluyhteisön kehittämisessä on merkittävä (Räsänen

ym., 2018). Visiosta kiinni pitävää johtajuutta pidetään keskeisenä tekijänä nimenomaan monikulttuurisen koulun toimintakulttuurin kehittämisessä (Kuukka, 2009, s. 141). Kielitietoisuuden käsitteen ja kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen läpi tarkasteltuna kielen merkitys koulussa on läsnä kaikkialla. Se, millaisena rehtori näkee kielen ja monikielisyyden merkityksen identiteetin, osallisuuden, oppimisen, opetuksen ja koko kouluyhteisön kannalta ei voi olla vaikuttamatta siihen, miten koulun toimintakulttuuria kehitetään. Pedagoginen johtaminen muovaa toimintakulttuuria, jonka keskeinen ajattelua ja toimintaa suuntaava ydin kielitietoisuus voi olla.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää rehtoreiden käsityksiä kielitietoisuudesta koulun toimintakulttuurissa. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisena monikielisen koulun kielitietoisuus näyttäytyy pedagogisina johtajina toimivien rehtoreiden näkökulmasta. Tarkoituksena on siis kuvata ja ymmärtää sekä rehtoreiden ajattelua että monikielisten koulujen toimintaa, toiminnan organisointia ja tausta-ajatuksia johtajien näkökulman osalta. Tutkimus tuo esiin sosiaalisesti jaettuja käsityksiä ja niiden yhtäläisyyksiä ja eroja.

Tutkimuskysymykseni on: millaisia käsityksiä monikielisten koulujen rehtoreilla on kielitietoisuudesta koulunsa toimintakulttuurissa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenografista tutkimusotetta soveltaen. Tutustuin aluksi tutkimusotteeseen ja käsityksen käsitteeseen, alustavasti kielitietoisuuden ja koulun toimintakulttuurin käsitteisiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014), jossa kielitietoisuus ja koulun toimintakulttuuri käsitteinä ovat avainroolissa koulun kehittämistä ohjattaessa. Suunnittelin haastattelurungon ja keräsin aineiston teemahaastatteluin. Analyysiprosessi oli aineistolähtöinen. Seuraavaksi syvensin ymmärrystäni tutkimuksen keskeisistä käsitteistä. Lopuksi peilasin analyysissä syntyneitä kuvauskategorioita kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) sekä aiempiin tutkimustuloksiin. Esittelen seuraavaksi tutkimusotetta, prosessin kulkua ja tutkimukseni aineistoa.

6.1 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia on kvalitatiivinen tutkimusote, jonka ideana on kuvata, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Martonin (1994) mukaan fenomenografia on empiiristä tutkimusta rajallisesta määrästä laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitellä, ymmärtää, käsitteellistää tai tulkita jokin ilmiö. Pyrkimyksenä on luonnehtia sitä, miten maailma näyttäytyy kollektiivisesta näkökulmasta (Marton, 1994) ja löytää sosiaalisesti jaettuina ja merkittäviä ajattelutapoja ja käsitysten eroja tutkittavien ryhmässä (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa painottuivat käsitysten variaation kuvaaminen ja ymmärtäminen sekä pyrkimys kollektiivisen näkökulman luonnehtimiseen.

Fenomenografia tunnetaan parhaiten kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden tutkimuksesta (Åkerlind, 2008), ja se on osaltaan mahdollistanut kasvatustieteellisen tutkimuksen siirtymisen käyttäytymisen tutkimuksesta ajattelun tutkimuksen ja opetuksen tutkimuksesta oppimisen tutkimuksen suuntaan (Niikko, 2003). Suuntauksen juuret ovat Göteborgin yliopiston oppimista koskevissa tutkimuksissa 1970–80-luvuilla (Marton, 1994; Niikko, 2003). Tutkimukseni asettuu

jatkumoon, jossa tutkimuskohteena ovat opetus- ja kasvatustieteiden ammattilaisten käsitykset kielestä, kielitietoisuudesta ja monikielisyydestä. Tutkimus kiinnittyy fenomenografisen tutkimusotteen perinteeseen, vaikka se ei ole ollut keskeisimpiä välineitä kielikasvatuksen tutkimusalalla (kuitenkin esim. Ahola, 2012; Polat, 2013; Vesaranta, 2022; Voipio-Huovinen, 2007; myös Jokikokko, 2005).

Esittelen seuraavaksi tutkimusotteen taustaoletuksia siltä osin, kun ne ohjasivat omaa prosessiani. Fenomenografiassa käsityksen käsite viittaa perustavaan ymmärrykseen jostakin (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003). Marton (1994) rinnastaa ilmiön ymmärtämisen tietoisuuteen siitä. Tietoisuutta ei nähdä dikotomioiden kautta (tietoinen/epätietoinen) vaan rakenteena, jossa jotkut näkökulmat ovat etualalla, eksplisiittisiä ja tematisoituja ja jotkut taka-alalla (Marton, 1994). Käsitteellinen oppiminen nähdään yksilön ilmiötä koskevan tietoisuuden laajentumisena (Ahonen, 1994; Åkerlind, 2008). Fenomenografian ontologisenä oletuksena on yksilön kokemuksen ymmärtäminen kontekstiin sidottuna ja muuttuvana (Åkerlind, 2012, s. 124). Kontekstin huomioimisella oli oleellinen merkitys tutkimuksessani sekä tutkittavien valinnassa että merkitysten tulkitsemisessä.

Pidän käsitystä sekä sosialisointia kautta että yksilöllisen kokemuksen perusteella rakentuvana (esim. Laine, 2018, luku Kokemuksia tavoitteleva haastattelu). Yksilö on rationaalinen olento, joka rakentaa käsitystään tilanteesta ja ilmiöstä aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006). Käsitys on siis myös konstruktio, jonka varassa informaatiota jäsennetään (Ahonen, 1994). Fenomenografiassa huomio kiinnitetään tapoihin, joilla ilmiö näyttäytyy ihmisille riippumatta siitä, onko kyse välittömästä kokemuksesta vai reflektoidusta, käsitteellisestä ajattelusta (Marton, 1994; Niikko, 2003). En siis erottele kokemusta ja reflektoitua käsitystä, vaan ajattelen käsitysten ilmenevän eri tasoilla. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa ei ollut mitata tutkittavien tietoja kielitietoisuuden käsitteen määritelmistä vaan tavoittaa heidän taustansa ja toimintaympäristönsä muokkaamat ja tiedostetusti ja tiedostamattomasti muotoutuneet, muutoksen alla olevat käsityksensä ilmiöstä tietyssä hetkessä.

Fenomenografian piirissä kieli ymmärretään ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä. Maailmaa tarkastellaan konstruktivistisen kielikäsitteilyksen mukaisesti sellaisena kuin se tutkittavien ilmaisujen perusteella tulkitaan ja ymmärretään (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006). Niinpä koulun toimintakulttuuria tarkasteltiin tässä tutkimuksessa sellaisena, kun se rehtoreiden käsitysten perusteella ymmärrettiin. Tutkimusote erotuikin naiivista realismista ja positivistisesta tieteenfilosofiasta siinä, että se suuntautuu ihmisen tapaan kokea jotakin (Huusko & Paloniemi, 2006; Kakkori & Huttunen, 2014; Niikko, 2003). Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien erottelulla tuodaan ilmi todellisuuden subjektiivista tulkintaa ja tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutteista suhdetta: fenomenografia ei siis lähtökohtaisesti pyri tekemään todellisuutta koskevia väitteitä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografista tutkimusotetta hyödynnetään myös tutkimuksissa, joiden tarkoituksena on kehittää pedagogisia käytänteitä tutkittavien käsitysten pohjalta (Niikko, 2003; Paloniemi & Huusko, 2016). Oletuksena on, että ihmisen käyttäytyminen syntyy sen pohjalta, millaisia käsityksiä hänellä on asioista ja niiden suhteista (Niikko, 2003, s. 28). Niinpä tämän tutkimuksen idean pohjalta voidaan päästä hahmottamaan esimerkiksi sitä, millaisesta koulutuksesta rehtorit hyötyisivät kielitietoisuuteen liittyen. Opetuksen kehittämisen oleellisena osana on nähty opettajien opetusta ja oppimista koskevan käsitteellisen ajattelun kehittäminen siten, ettei se ole irrallaan opetusmenetelmistä ja -taidosta (Åkerlind, 2008, s. 633; myös Heikkola ym., 2022). Opettajankoulutus vaikuttaa opettajan toimintaan todennäköisimmin, jos se vaikuttaa hänen uskomuksiinsa (Borg, 2011; Richardson, 1996). Silti käsityksiä tutkimalla ei voida tehdä suoraviivaisia päätelmiä arjen käytänteistä (Borg, 2011; Suuriniemi, 2023, s. 47).

Tieteenfilosofisilta taustaoletuksiltaan fenomenografia sijoittuu fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastoon (Kakkori & Huttunen, 2014). Tutkimuksessani hermeneutiikan näkökulma tulee esille pyrkimyksessä ymmärtää tutkittavien tuottamia merkityksiä suhteessa kontekstiin sekä analyysiprosessin toisteisuudessa (Marton, 1994). Hermeneutiikassa pidetään jatkuvasti esillä useita ymmärtämiskokonaisuuksia (Varto, 1992). Hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan tavoitteena on tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen: jo tunnetun

tekeminen tiedetyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ajatukset soveltuvat omaan tutkimusprosessiini. Fenomenografian perustaja Ference Marton (1994; Kakkori & Huttunen, 2014; Niikko, 2003) korosti eroa fenomenologiaan tutkimusmetodina: martonilainen fenomenografia ei pyri tavoittamaan minkäänlaista fenomenologian tarkoittamaa yhteistä nimittäjää tai ilmiön olemusta, vaan tavoitteena on käsitysten variaatio ja sen rakenne. Uljens on kehittänyt fenomenografian suuntaustaan lähemmäs Husserlin fenomenologiaa (Kakkori & Huttunen, 2014; Marton, 1994; Niikko, 2003).

Jokainen tapa ymmärtää ilmiö on osa kollektiivista käsitysten variaation summaa (Åkerlind, 2008, s. 636). Fenomenografian ontologinen oletus on nondualistinen: koettu maailma muodostuu kokijan ja maailman välisessä suhteessa (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2008). Martonin (1994) mukaan tapa ymmärtää ilmiö kertoo sekä ilmiöstä että ymmärtävästä subjektista. Niinpä erilaiset tavat kokea maailma ovat loogisessa suhteessa toisiinsa koetun ilmiön kautta (Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2008). Åkerlindin (2012, s. 116, 122) mukaan tutkijan tavoitteena on muodostaa käsitysten joukko ja looginen rakenne, jonka sisällä käsitysten suhteet hahmottuvat sekä tarkastella kollektiivista kokemusta ilmiöstä holistisesti. Esitänkin tutkimuksen tulokset kuvauskategorioiden eli valikoiden laadullisesti erilaisia tapoja kokea ilmiö (esim. Åkerlind, 2012). Järjestettyä kuvauskategorioiden joukkoa kutsun tulosavaruudeksi, jolla pyrin kuvaamaan suhteita käsitysten välillä (Åkerlind, 2012, s. 116, 122). Tulosavaruuden rakentaminen on kuitenkin ymmärretty monella eri tavalla tutkimusotteen sisällä.

Fenomenografinen tutkimus on lähtökohdiltaan aineistolähtöistä (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003), ja pyrin noudattamaan tätä periaatetta analyysiprosessissani mahdollisimman pitkälle. Ahonen (1994) kuvaa sitä, kuinka kokoava teoria syntyy aineistoa käsitellessä, ja toisaalta sitä, kuinka teoreettinen perehtyminen mahdollistaa laadullisen tiedonhankinnan. Teoriaa ei käytetä käsitysten ryhmittelyssä eikä pyrkimyksenäni ole teoriasta johdettujen oletusten testaaminen (Ahonen, 1994). Aiemmat tutkimukset kuitenkin poikkeavat toisistaan siinä, millä tavoin ne hyödyntävät teoriaa (esim. Jokikokko, 2005; Perunka, 2015; Vesaranta, 2022). Laadullinen tutkimus on prosessi, joka kehittyy kokonaisuutena kohti sisäistä johdonmukaisuutta (esim. Kiviniemi, 2018). Tutkimus on

myös tutkijan oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus tarkasteltavasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä laajenee. Tutkijana asetuin itse tutkimusvälineeksi, sillä tutkimukseni on luonteeltaan tulkinnallinen (Kiviniemi, 2018). Tutkimuksen tavoittelema subjektiivinen ymmärtäminen ja tulkinta edellyttivät dialogia tutkijan ja tutkittavan välillä (Aaltola, 2018; Ahonen, 1994). Pyrkimys dialogiin ja ensisijaisesti tutkittavien ymmärtämiseen oli läsnä alkaen aineiston keruun suunnittelusta aina analyysin viimeiseen vaiheeseen saakka.

6.2 Tutkittavat

Perusopetuksen rehtorilla on taustallaan vähintään maisterin tutkinto, opettajan kelpoisuus, opetushallinnon opintoja tai muuten tarvittavat tiedot opetushallinnosta sekä riittävästi opetuskokemusta (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998). Lipiäisen ja kollegoiden (2020, s. 454) mukaan suomalaisille perusopetuksen rehtoreille opetuskokemusta on kertynyt keskimäärin 20 vuotta. Rehtoriksi on mahdollista pätevoityä useiden eri väylien kautta. Opetushallituksen (2013) mukaan päävastuu rehtorin täydennyskoulutuksesta on opetuksen järjestäjällä. Myös verkostoitumista ja henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa pidetään tärkeinä välineinä rehtorin asiantuntemuksen kehittämisessä (OPH, 2013).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä paikallistasolla on päätäntävaltaa, joten rehtoreiden työnkuvissa, vastuissa ja tehtävissä on vaihtelua (OPH, 2013): Käytännössä työnkuvaan ja osaamistarpeisiin vaikuttavat esimerkiksi koulun koko, kouluyksikköjen tai -kiinteistöjen määrä ja sijainnit, kouluasteet ja opetusjärjestelyt, organisaatorakenteet sekä toimintakulttuurit. Osassa kouluja rehtori jakaa työtä erilaisilla toimintamalleilla yhden tai useamman apulaisrehtorin kanssa. Rehtori voi toimia myös useamman koulun vastuullisena johtajana (OPH, 2013). Tässä tutkimuksessa rehtorilla tarkoitetaan myös muulla nimikkeellä, esimerkiksi apulaisrehtorina tai koulun johtajana, työskentelevää henkilöä, joka toimii johtamistehtävässä perusopetuksen koulussa. Apulaisrehtorilta edellytetystä koulutuksesta ja kokemuksesta päättää opetuksen järjestäjä (OPH,

2013, s. 20). Osa opetuksen järjestäjistä edellyttää apulaisrehtorilta rehtorin kelpoisuutta.

Rehtorit johtavat kouluissa opetusta ja oppimista, henkilö- ja taloudellisia resursseja ja koulun toimintakulttuuria ja ovat vastuussa kaikkien kouluyhteisön jäsenten kehityksestä ja oppimisesta (Eisenschmidt ym., 2021; Jantunen ym., 2022; Lahtero & Laasonen, 2021). Työ voi pitää sisällään myös opettamista (OPH, 2013). Rehtorin työn kuvataan olevan tiiviisti kiinni jokapäiväisessä koulun arjessa (Jantunen, ym. 2022, s. 11), ja se on keskeisesti myös arkipäivän monimutkaisiin ongelmiin vastaamista (Kuukka, 2009). Työn vaativuuden on nähty kasvavan käynnissä olevien yhteiskunnallisten muutosten, kuten koulujen monikulttuuristumisen, myötä (OPH, 2013, s. 16).

Tutkimukseen osallistui kahdeksan rehtoria kuudesta kaupungista pääkaupunkiseudun ulkopuolelta, eri puolilta Suomea. Koulut olivat ala- ja yhtenäiskouluja, joissa järjestettiin perusopetusta vuosiluokilla 1–6 tai 1–9, perusopetukseen valmistavaa opetusta sekä osassa kouluja myös esiopetusta. Kouluissa oli kussakin noin 100–1 100 oppilasta sekä yleisopetuksen ryhmissä että pienryhmissä. S2-oppilaiden osuus oli noin 12–60 % koulun oppilaista. Kouluyhteisön ensikielten lukumäärä oli noin kymmenen ja yli kolmenkymmenen välillä. Kaikki tutkitut koulut olivat opettaneet maahanmuuttotaustaisia oppilaita pitkään. Tutkittavat toimivat perusopetuksen rehtorin, rehtorin, apulaisrehtorin tai koulun johtajan nimikkeellä. Heillä oli kokemusta rehtorin työstä kullakin 1–20 vuotta, ja jokaisella oli useiden vuosien opettajakokemus. Osalla oli kokemusta myös vararehtorina toimimisesta. Koulutustaustaltaan he olivat luokanopettajia, luokan- ja aineenopettajia, erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Jokainen tutkituista kuvasi pedagogisen johtamisen ja henkilöstöjohtamisen olevan olennainen osa työnkuvaansa. Taustatiedot perustuvat haastatteluaineistoon. Tutkittavat ja heidän koulunsa eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja.

6.3 Aineisto ja aineistonkeruu

Fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypilliseen tapaan aineistonkeruumenetelmäni oli teemahaastattelu (Kakkori & Huttunen, 2014; Huusko & Paloniemi,

2006) eli yksilöhaastattelu, joka etenee teemoittain. Laadin haastattelurungon (liite 3) esiymmärrykseni pohjalta. Siihen vaikuttivat kokemukseni luokanopettajaopiskelijana sekä aiemmat suomen kielen opintoni, alustava tutustuminen teoriaan ja tutkimusotteeseen sekä keskustelut, joita kävin kahden aihepiirin tutkijan ja yhden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kanssa sekä esihaastattelu. Fenomenografisessa haastattelussa haastattelija siirtää sivuun eli sulkeistaa ennakkokäsityksensä ja tarkentaa katseensa haastateltavan tapoihin ymmärtää ja käsitteellistää asia (Kakkori & Huttunen, 2014; Marton & Booth, 1997; Niikko, 2003). Kyse on tutkijan hallitusta subjektiviteetista, jota tavoittelin läpi tutkimusprosessin (Ahonen, 1994). Kysymykset eivät saa perustua liiaksi tutkijan oletuksiin ja siten ohjata haastateltavaa voimakkaasti. Teemahaastattelu antaa tilaa ja vapautta haastateltavan puheelle (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelussa pyrin toteuttamaan fenomenografisen tiedonkäsityksen intersubjektiivisuutta eli sitä, että kuvaus kehittyy dialogin kautta (Ahonen, 1994; Niikko, 2003). Haastattelutilanteessa pyrin rakentamaan luottamusta ja vuorovaikutteisuutta (Ahonen, 1994; Niikko, 2003).

Fenomenografiassa ihmisen ajatellaan olevan rationaalinen olento, joka tietoisesti rakentaa käsityksiään ja osaa kielellään ilmaista ne (Ahonen, 1994). Haastateltavan on vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa kuitenkin mahdollista nostaa myös reflektoimatta jääneitä asioita reflektion kohteeksi: siten käsitykset voivat muovautua myös haastattelun aikana (Marton, 1994). Kakkorin ja Huttusen (2014, s. 396) sekä Martonin (1994, s. 4428) mukaan fenomenografisessa haastattelussa kysytään suoraan, mitä haastateltava ajattelee. Kuitenkin esimerkiksi Jokikokko (2005) ei kysynyt suoraan sitä, mitä haastateltava tarkoittaa tutkimuksen keskiössä olevalla käsitteellä, sillä toivoi hänen pohtivan asiaa työkokemuksensa kautta eikä toistavan abstrakteja fraaseja. Oma tapani yhdistää nämä ajatukset: Kysyin haastateltavalta, mitä hän tarkoittaa kielitietoisuuden käsitteellä mutta pyysin myös peilaamaan käsitteen ulottuvuuksia omiin kokemuksiin koulussa. Lisäksi esitin kysymyksiä liittyen siihen, miten kiel(t)en näkökulma tulee esille koulussa. Näin pyrin tavoittamaan myös niitä kielitietoiseen kouluun liittyviä käsityksiä, joita tutkittava ei itse eksplisiittisesti kytkenyt kielitietoisuuden käsitteeseen.

Fenomenografinen haastattelu perustuu keskustelurunkoon, joka sisältää perusteemat ja muutaman jäsentevän kysymyksen (Ahonen, 1994). Haastattelun teemat (liite 3) olivat *haastateltavan ja koulun taustatiedot, koulun toimintakulttuuri, kielitietoisuuden käsite, monet kielet ja kielellinen moninaisuus, kouluuyhteisö ja yhteistyö sekä tavoitteet ja kehittäminen*. Tavoitteeni oli, että haastattelut etenisivät keskustelunomaisesti teemoja seuraten. Ennen haastatteluja oletin kuitenkin, että osalle haastateltavista kielitietoisuuden käsite saattaa olla haastava, joten valmistein teemojen alle runsaasti kysymyksiä omaksi tuekseni. Kysymysten muodostamisessa haasteellista oli se, etten ohjaisi haastateltavaa liikaa ja siten vaikuttaisi esiin nouseviin käsityksiin.

Fenomenografisessa haastattelussa voidaan hyödyntää myös luettavaa tekstiä tai ratkaistavaa ongelmaa (Marton, 1994). Törrönen (2017) kirjoittaa virikkeen käyttämisestä osana teemahaastattelua. Pyrin ohjaamaan haastateltavia laajentamaan ja syventämään kertomaansa sekä refleктоimaan ajatuksiaan jakamalla heille käsitekorttien avulla tutkimuksen näkökulmia kielitietoisuuteen (liite 4). Ymmärrän virikkeen tässä Törrösen (2017) tavoin kulttuurituotteena, joka valmistetaan haastattelua varten. Sen tarkoitus oli osallistua dialogisessa vuorovaikutustilanteessa merkitysten rakentamiseen ja toimia tiivistyksenä puheena olevasta asiasta. Virikehaastattelun taustalla ovat konstruktivistiset ja vuorovaikutuksen merkitystä korostavat tutkimustraditiot, jotka ymmärtävät haastattelun dialogina, jossa haastattelijä rohkaisee haastateltavaa jakamaan kokemuksiaan ja käsityksiään (Törrönen, 2017).

Tavoitteenani oli löytää noin kahdeksan haastateltavaa eri puolilta Suomea kaupungeista pääkaupunkiseudun ulkopuolelta. Toisena tavoitteena oli löytää perusopetuksen ala- ja yhtenäiskouluja, joiden oppilaista merkittävä osa oli maahanmuuttotaustaisia: rekrytointivaiheessa tarkoitin tällä vähintään kymmentä prosenttia koulun oppilaista. Tarkoituksena oli löytää tutkittaviksi rehtoreita, joille oli kertynyt käytännön kokemusta koulun uudesta monikielisyudesta (vrt. Kuukka, 2009, s. 18). Valitsin potentiaaliset haastateltavat hyödyntämällä Ylen koulukonetta (Terävä ym., 2023) sekä kaupunkien ja koulujen verkkosivuja. Suljin pois laajamittaista kaksikielistä opetusta, kielirikasteista opetusta sekä pää-

osin tai kokonaan muulla kielellä opetusta toteuttavat koulut. Lähetin haastattelukutsut sähköpostitse 28 potentiaaliselle haastateltavalle huhti-kesäkuussa 2023. Kymmenen rehtoria lupautui haastatteluun. Muut kutsutut eivät vastanneet tai kieltäytyivät. Tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan rehtoria kuudesta kaupungista.

Keräsin aineiston kesäkuussa 2023. Toimitin tutkimuksen aiheen ja haastattelun teemat sekä tutkimustiedotteen (liite 1) ja tietosuojailmoituksen (liite 2) haastateltaville etukäteen sähköpostitse. Kerroin myös, ettei haastatteluun tarvitse erityisesti valmistautua. Viisi haastattelua toteutin kasvokkain kouluilla ja kolme etänä Microsoft Teams -sovelluksen avulla. Äänitin haastattelut erillisellä digitaalisella sanelimella. Kertasin tutkittaville haastattelutilanteen alussa suullisesti tutkimuksen tarkoituksen sekä keskeisimmät eettiset ja tietosuojaan liittyvät periaatteet. Kerroin, että osallistumalla haastatteluun haastateltava antaa luvan käyttää aineistoa tutkimuksen tarkoitukseen. Omasta taustastani kerroin viralliset tiedot sekä sen, että olen aikuisopiskelija ja alan vaihtaja.

Haastatteluiden kesto vaihteli 50 minuutista 90 minuuttiin. Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti temaarunkoa mukaillen. Keskeistä oli kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset tulivat ilmi (Huusko & Palo-niemi, 2006). Haastattelut poikkesivat toisistaan haastateltavien esiintuomien näkökulmien mukaisesti ja kysymykset vaihtelivat. Laadullisessa tutkimuksessa vaihtelua aineistonkeruussa ei pidetä puutteena, sillä tutkijan näkemys kehittyy jatkuvasti (Kiviniemi, 2018). Näin kävi myös tässä aineistonkeruussa. Pyrin tukemaan haastateltavan puhetta ja rakentamaan luottamusta avoimin kysymyksin, osoittamalla kiinnostustani verbaalisesti ja nonverbaalisesti sekä tarkentavin kysymyksin. Alussa kerroin, mitä tarkoitan toimintakulttuurin käsitteellä (liite 3). *Kielitietoisuuden käsite* -teemassa haastateltava kuvaili ensin itse, mitä tarkoittaa käsitteellä. Tämän jälkeen esitin virikkeen eli käsitekortit (liite 4). Mainitsin, etteivät kortteihin nostamani näkökulmat ole ainoita mahdollisia. Sitten tutkittava sai täydentää vastaustaan siitä, miten ymmärtää kielitietoisuuden käsitteen tai mikä kielitietoisuudessa on hänen mielestään keskeistä. Tästä edettiin teemoja seuraten.

Litteroin äänitallenteet tekstiksi sanatarkkuudella. Säilytin aineiston puhekielisyyden, mutta poistin ylimääräiset toistot, täytesanat ja äännähdykset. Jätin litteroimatta kohdat, jotka eivät liittyneet aiheeseen. Tapahtumista haastattelun aikana tein litteraattiin merkintöjä vain, jos arvioin niiden olevan merkityksellistä sisällön kannalta (Ahonen, 1994). Litteroitua materiaalia kertyi 88 sivua eli yhteensä 50 462 sanaa. Pseudonymisoin aineiston litterointivaiheessa, ja poistin tai piilotin aineistosta suorat tunnistetiedot. Nimesin haastateltavat peitenimillä, jotka analyysivaiheessa muutin koodeiksi. Kun litteroinnit oli tehty, hävitin äänitallenteet. Arvioin aineistokeruuta ja tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tämän pääluvun päätteeksi ja viimeisessä pääluvussa.

6.4 Aineiston analyysi

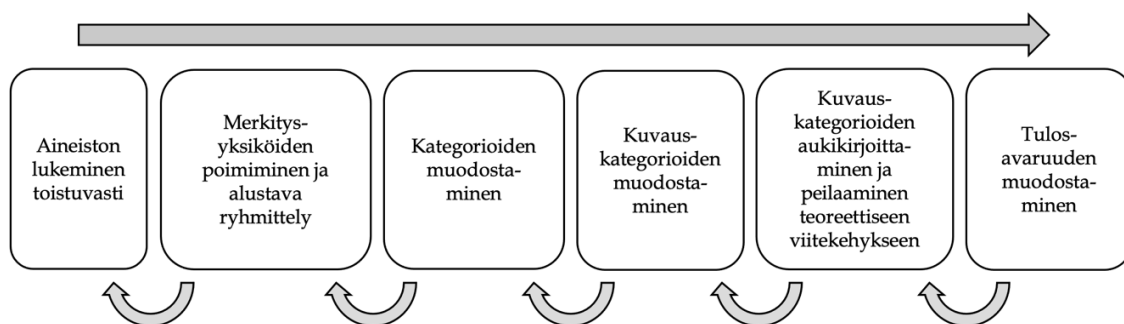
Sovelsin analyysissä fenomenografista otetta. Analyysin kulkuun heijastui ymmärrykseni tutkimusotteen ideasta ja taustaoletuksista. Fenomenografisesta analyysiprosessista on esitetty erilaisia tulkintoja (esim. Huusko & Paloniemi, 2006; Jokikokko, 2005; Niikko, 2003; Perunka, 2015; Vesaranta, 2022; Åkerlind, 2012), mutta pohja-ajatuksena on aineistolähtöisyys. Tutkija työntää sivuun ennakkokäsityksensä ja kiinnittää huomionsa tutkittavien ymmärtämisen tapoihin (Marton & Booth, 1997; Niikko, 2003). Tunnistin kuitenkin, että analyysi perustuu subjektiiviseen tulkintaan (Huusko & Paloniemi, 2006) eikä esioletusten sulkeistamisessa päästä täydellisyyteen (Niikko, 2003). Vuoropuhelu teorian kanssa tuli mukaan analyysin loppuvaiheessa, jolloin myös syvensin ymmärrystäni kielitietoisuuden käsitteestä, kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehuksesta ja kielitietoisuuden koulun ulottuvuuksista. Tarkastelin aineistoa pääsääntöisesti kokonaisuutena, ja huomioin, että tutkittava saattoi ilmaista yhtä aikaa useita eri tapoja ymmärtää ilmiötä (Marton, 1994). Kiinnostus oli aineistosta erottuvissa merkityksissä riippumatta siitä, keneltä tutkittavista ne olivat peräisin (Niikko, 2003).

Seuraavaksi erittelen analyysiprosessini vaiheet (kuvio 1). Toteutin analyysin manuaalisesti omalla tietokoneellani Microsoft Officen Word- ja Excel-ohjelmistojen avulla. Prosessin aikana kävin aineistoa läpi useita kertoja lajitellen ja vertaillen sitä sekä kokonaisuuteen että kehittyviin kategorioihin (Åkerlind,

2012). Niikko (2003) erottaa analyysissä neljä vaihetta, mutta omassa prosessissani vaiheet etenivät osin lomittain, ja palasin välillä kokeilemaan erilaisia ratkaisuja (kuvio 1, nuolet). Luin aineiston aluksi useampaan kertaan, ja pyrin muodostamaan kokonaiskuvan (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003). Sitten luin jokaista haastattelua erikseen ja merkitsin värikoodilla ne kohdat, jotka ovat merkityksellisiä suhteessa tutkimuskysymykseen. Merkityksellinen ilmaisu (merkityksikkö) koostui sanasta, lauseesta tai laajemmasta aihekokonaisuudesta (Vesaranta, 2022, s. 77–78). Valikointiperusteena oli relevanssi (Åkerlind, 2012, s. 118), ja tulkinta kohdistui ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (Huusko & Paloniemi, 2006). Määrittelin ilmaisun rajat tarkkailemalla sitä, kuinka laajalle asiayhteydet ulottuvat (Ahonen, 1994).

Kuvio 1

Analyysiprosessin kulku



Seuraavaksi irrotin merkitykselliset ilmaisut haastatteluista ja ryhmittelin niitä (Niikko, 2003, s. 34–35). Esitin ilmaisukohtaisesti itselleni kysymyksen: mitä tämä kertoo tutkittavien käsityksistä (Åkerlind, 2012, s. 118–120). Vertailin merkityksyksiköitä: mikä on samanlaista tai erilaista, mitkä ilmaisut ovat selviä ja mitkä epäselviä, mitkä muodostavat kokonaisuuksia ja mitkä ovat yksittäisiä. Huomioin vivahteet ja päällekkäisyydet (Vesaranta, 2022, s. 78–80). Haastateltavat ilmaisivat samoja merkityksiä eri tavoin, ja toisaalta samojen asioiden sanominen saattoi sisältää monia merkityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006; Åkerlind, 2012, s. 118–120). Pyrin tulkitsemaan merkityksiä suhteessa konteksteihin: sekä haastatteluun, josta se oli poimittu, että alustavaan ryhmään. Tulkinta on vuorovaikutteinen prosessi näiden välillä (Åkerlind, 2012, s. 118–120). Otsikoin ilmaisut ja

alustavat ryhmät suoria lainauksia mukaillen siten, että tiivistin otsikkoon ilmaisuuden merkityksen ja alustavan ryhmän sisällön. Yksi ilmaisu voi kuitenkin sisältää useita käsityksiä (Vesaranta, 2022, s. 77–78). Siksi sijoitin osan ilmaisuista useampaan ryhmään. Tämä mahdollisti sen, että ilmaisusta itsestään oli luettavissa tulkinnan edellyttämää kontekstia. Tavoitteenani oli säilyttää kaikki aineistossa ilmenevät käsitykset (Perunka, 2015).

Seuraavaksi etenin alustavasta ryhmittelystä kategorioiden muodostamiseen (Vesaranta, 2022, s. 79–80). Pyrin ymmärtämään ilmaisuja suhteessa kollektiiviseen kontekstiin (koko aineisto) ja suhteessa yksilön kontekstiin (Marton, 1994). Tässä vaiheessa kollektiivinen konteksti korostui edelleen, kun vertasin alustavia ryhmiä koko merkitysten joukkoon (Niikko, 2003, s. 36). Ryhmät yhdistyivät kategorioiksi. Prosessi oli elävä siten, että osa alatason kategorioista siirtyi ylätasoon kategorioiksi, joiden alle erottui uusia alatason kategorioita. Kategoriat eroavat toisistaan ilmaisujen samankaltaisuuksien ja erojen perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1994; Åkerlind, 2012, s. 118). Pyrin siihen, että kategoriat olisivat loogisessa suhteessa keskenään (Åkerlind, 2012) ja suhteessa tutkittavaan ilmiöön siten, että jokainen kertoisi jotakin erilaista tavoista kokea ilmiö (Niikko, 2003, s. 36). Keskustelu teorian kanssa tulikin mukaan tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa (Huusko & Paloniemi, 2006; myös Vesaranta, 2022). En kuitenkaan määritellyt kategorioita etukäteen, vaan pyrin edelleen suhtautumaan aineistoon avoimesti (Åkerlind, 2012, s. 117).

Analyysin loppuvaiheessa muodostin kuvauskategoriat, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen (esim. Vesaranta, 2022, s. 80). Pyrin yhdistämään kategorioita myös teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisemmiksi kokonaisuuksiksi (Niikko, 2003, s. 36). Analyysitaulukot (liite 5; liite 6) kuvaavat kuvauskategorioiden muodostamista aineistosta. Avasin kuvauskategorioiden sisällöt tekstiksi, ja muodostin kirjoitusprosessin ja teoreettisen viitekehyksen avulla kuvauskategorioiden nimet. Kuvauskategoriani toivat esiin ne koulun toimintakulttuurin ulottuvuudet, joihin rehtorit liittivät koulun kielitietoisuuden. Kuvauskategorioiden sisällä kuvasin käsitysten moninaisuutta ala- ja ylätasoon kategorioiden sekä suorien lainausten avulla. Kuvauksesta nousivat esiin käsitysten keskeiset

piirteet (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003, s. 36–37). Keskeistä oli laadullisten erojen ja yhtäläisyyksien löytäminen (Åkerlind, 2012, s. 118). Peilasin kuvauskategorioiden sisältöä lopulta kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehukseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) ja aiempiin tutkimustuloksiin (esim. Jokikko, 2005; Vesaranta, 2022).

Etenin analyysissä siis kohti kollektiivista tasoa ja laajempia kokonaisuuksia (Perunka, 2015). Åkerlindin (2012) mukaan kollektiivisen kokemuksen tavoittaminen vaatii sitä, että tutkija huomioi aineiston kokonaisuutena. Fenomenografiseen tiedonintressiin nojaten yhtäkään haastattelua ei voi ymmärtää erillään muista: jokainen merkityksellinen ilmaisu tulkitaan kaikkien merkitysten kontekstissa. Silti pohdin kuvauskategorioiden kokonaisuutta myös suhteessa yksittäisiin haastatteluihin (Åkerlind, 2012). Kuvauskategoriat eivät edusta yksittäisten tutkittavien ajattelua vaan ajattelutapoja yleensä. Keskeistä on käsitysten laadullinen vaihtelu, ei määrällisyys (Huusko & Paloniemi, 2006).

Analyysiprosessin päätteeksi pyrin vielä kuvauskategorioiden suhteiden kuvaamiseen. Kuvauskategorioiden järjestelmä eli tulosavaruus kattaa ideaalitalanteessa aineistosta esiin nousevien käsitysten vaihtelun (Marton, 1994; Marton & Booth, 1997). Kuvauskategoriat ja niiden suhteita ilmaiseva tulosavaruus ovat tutkimuksen päätulos (Marton, 1994, s. 4428). Tulosavaruudessa kuvauskategoriat esitetään suhteessa toisiinsa samanarvoisuuden, yleisyyden, tärkeyden tai teoreettisen kytköksen perusteella (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1994; Niikko, 2003). Esitän tulosavaruuden sekä sanallisesti että graafisessa muodossa. Päädyin analyysiprosessini ja teoreettisen viitekehyleneen perusteella siihen, että esitän kuvauskategoriat horisontaalisessa eli samanarvoisessa suhteessa toisiinsa. Esittelen tulosavaruuden eli tutkimuksen keskeisimmät tulokset seuraavan pääluvun aluksi.

6.5 Eettiset ratkaisut

Minulle on tärkeää, että koko tutkimusprosessini heijasteli kunnioittavaa suhtautumista tutkittaviin ja heidän kouluyhteisöihinsä. Se osaltaan motivoi toimimaan huolellisesti läpi tutkimusprosessin. Tutkimukseni aiheen valitsemisen tausta on

omassa halussani ymmärtää paremmin monikielisen ja kielitietoisen koulun arkea, rakenteita ja kehittämistarpeita. Monikieliseen kouluun kohdistuvan tutkimuksen tekeminen oli itselleni myös eettinen valinta, jonka taustalla vaikutti sitoutuminen yhdenvertaisemman koulun kehittämiseen. Niin ikään keskeistä oli aiempien tutkijoiden ja heidän työnsä kunnioittaminen. Pyrinkin toteuttamaan tutkimuksen kauttaaltaan hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK, 2023) ja ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (TENK, 2019) sitoutuen. Henkilötietojen ja tutkimusaineiston käsittely perustui Jyväskylän yliopiston käytänteiden mukaisesti laatimaani aineistohallintasuunnitelmaan.

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja tutkittaville annettuun mahdollisimman avoimeen tietoon tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkittavat ja heidän koulunsa eivät olleet minulle etukäteen tuttuja. Potentiaaliset tutkittavat saivat tietoa tutkimuksesta sähköpostiviestistäni, puhelimitse, tutkimustiedotteesta (liite 1) ja tutkittavat lisäksi tietosuojailmoituksesta (liite 2) sekä suoraan minulta haastattelua ennen. Hain tutkimusluvut opetuksen järjestäjien ohjeiden mukaisesti. Tutkittavien osallistumissuostumukset tallentuivat haastatteluäänitteille.

Läpi tutkimusprosessin keskeistä oli haasteltavien sekä kouluyhteisöjen suojaaminen huolehtimalla tietosuojasta ja anonymiteetista. Kerätyt henkilötiedot ja aineisto olivat vain minun saatavillani, ja hävitin ne asianmukaisesti heti, kun se tutkimuksen toteuttamisen kannalta oli mahdollista. Pyrin välttämään tarpeettomien henkilötietojen keräämistä. Pyrin turvaamaan tutkittavien anonymiteetin tutkimusraportissani siten, että prosessi olisi kuitenkin lukijan arvioitavissa. Pseudonymisoin haastatteluaineiston litterointivaiheessa nimeämällä haastateltavat peitenimillä, jotka analyysivaiheessa muutin koodeiksi (R1–R8, Ra–Rh). Kahdella koodilla ja taustatietojen harkitulla esittämisellä pyrin tekemään tutkittavien tunnistamisen mahdollisimman vaikeaksi. Poistin litterointivaiheessa suorat tunnistetiedot, kuten kaupunkien ja koulujen nimet, ja muokkasin yleispuhekieliseksi joitakin murrepiirteitä. Piilotin kieliin, kulttuuriryhmiin, kansallisuuksiin ja oppilaiden ja huoltajien sukupuoliin sekä aineenopettajien oppiaineisiin viittaavat sanat. Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan rehtoreiden

näkökulmaa toimintakulttuuriin laajemmin, joten kieli- ja kulttuuriryhmien mainitseminen ei ole tarpeen.

Kaikilla tutkimuksessa tehdyillä valinnoilla on moraalinen näkökulmansa, ja tutkimuksen luotettavuus, uskottavuus ja eettiset ratkaisut kietoutuvat yhteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuon raportissa avoimesti esille prosessin puutteet, joihin palaan viimeisessä pääluvussa. Pyrkimykseni sekä haastattelutilanteessa että analyysissä oli ymmärtää tutkittavien tuottamia merkityksiä niiden konteksteissa. Merkitysten tulkitseminen ja tutkittavien ymmärtäminen on kuitenkin väistämättä osittaista (Varto, 1992). Lisäksi olen sekä tutkimuksen tekijänä että opettajana vasta-alkaja, eikä minulla ole kokemusta rehtorin työstä. Oman esiymmärryksensä vaikutuksen tiedostava ja sitä rajaamaan pyrkivä ote tekee tutkijasta fenomenografisen tutkimuksen instrumentin (Ahonen, 1994). Tavoitakseni tutkittavien käsityksiä oman ajatteluni sijasta pyrin kiinnittämään huomiota haastattelukysymysten laatuun ja välttämään johdattelua. Luottamusta rakentaakseni toin esiin haastateltaville, etten hae minkäänlaisia ”oikeita” vastauksia vaan pyrin ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja käsityksiään (Perunka, 2015, s. 102). Aineisto muodostui tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Kirjoitan tutkimusraportissa pääasiassa ensimmäisessä persoonassa tuodakseni esille aktiivisen tutkijapositioni.

7 REHTOREIDEN KÄSITYKSET KIELITIETOISUUDESTA KOULUN TOIMINTAKULTTUURISSA

Tämä pääluke käsittelee tutkimuksen tuloksia. Jokainen alaluke edustaa yhtä aineistolähtöisessä fenomenografisessa analyysissä syntyneitä kuvauskategorioita lukuun ottamatta ensimmäistä, jossa kokoan keskeiset tulokset. Analyysiprosessissa syntyi yhdeksän kuvauskategoriaa, jotka edustavat niitä koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksia, jotka rehtorit liittivät koulunsa kielitietoisuuteen. Kuvauskategoriat pitävät sisällään erilaiset käsitykset siitä, miten kielitietoisuus ilmenee kyseisessä toimintakulttuurin ulottuvuudessa. Fenomenografialle tyypilliseen tapaan hyödynsin tulosten kuvaamisessa myös arkikieltä ja tutkittavien autenttisia ilmaisuja (Niikko, 2003). Kuvailen kuvauskategorioihin sijoittuvia käsityksiä ja peilaan niitä kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) sekä aiempiin tutkimustuloksiin.

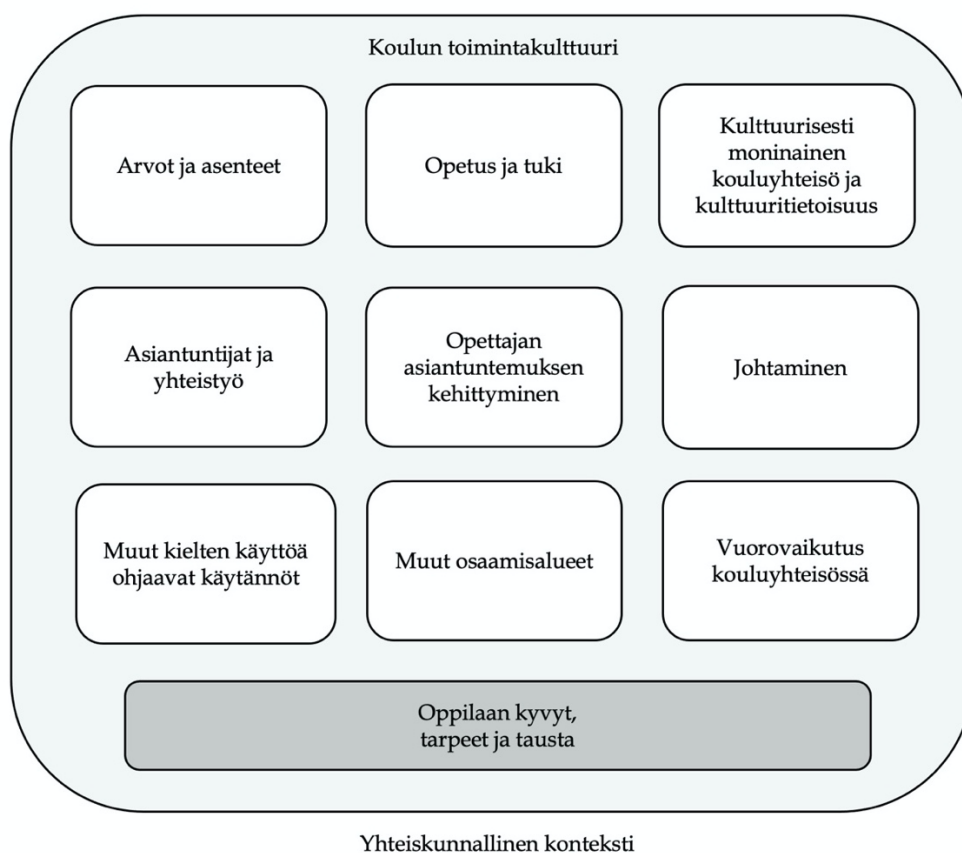
7.1 Tulosavaruus

Tulosavaruus kuvaa rehtoreiden kollektiivisesti tuottamaa käsitysten variaatiota koulun kielitietoisuudesta, eli se tuo esiin tutkimuksen keskeiset tulokset. Kuvauskategorioiden ja tulosavaruuden muodostamisessa hyödynsin aineistolähtöisen analyysin tuloksena syntyneiden kategorioiden lisäksi tutkimukseni teoriapohjaa, erityisesti kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä (Lucas & Villegas, 2011, 2013) sekä kielitietoisuuden ja toimintakulttuurin käsitteiden ulottuvuuksia. Rehtoreiden ilmaisuista erottui myös käsitys oppilaasta kykyineen, tarpeineen ja taustoineen sekä kielitietoiseen toimintakulttuuriin kytkeytyvästä yhteiskunnallisesta tilanteesta ja kielipolitiikasta laajemmin. Rajasin nämä toimintakulttuuria koskevien käsitysten tarkastelun ulkopuolelle siitä huolimatta, että yhteiskunnallinen tilanne ja kansallinen ja kunnallinen päätöksenteko sekä yksilöt taustoineen väistämättä vaikuttavat koulun toimintakulttuuriin (Harju-Autti, 2022; van Lier, 2004, s. 210).

Tulosavaruus (kuvio 2) tuo esiin sen, kuinka kollektiivisen tietoisuuden pohjalta tarkasteltuna monikielisten koulujen rehtorit ymmärsivät kielitietoisuuden hyvin kokonaisvaltaisesti koulun toiminnan tarkastelun ja kehittämisen välineenä ja toiminnan ulottuvuutena. Kielitietoisuus tuli rehtoreiden mukaan esille koulun arvoissa ja asenteissa, johtamisessa, opetuksessa ja oppimisen tuessa, kulttuuritietoisuudessa ja kulttuurisesti moninaisessa yhteisössä, asiantuntijarooleissa ja yhteistyössä, opettajien asiantuntemuksessa ja sen kehittämisessä sekä osaamisalueissa, kielten käyttöä ohjaavissa käytännöissä sekä kouluyhteisön vuorovaikutuksessa. Kielitietoisuus käsitteenä ymmärrettiin myös oppilaan kykyjen, tarpeiden ja taustan kautta. Tutkittavien välillä oli kuitenkin huomattavia eroja siinä, kuinka laaja kokonaisuus yhden rehtorin käsityksistä muodostui.

Kuvio 2

Tulosavaruus: Kielitietoisuus koulun toimintakulttuurissa rehtoreiden kollektiivisen näkökulman pohjalta



Tulosavaruudessa (kuvio 2) koulun toimintakulttuurin tasolle sijoittamani kuvauskategoriat (valkoiset ruudut) ovat samanarvoisia suhteessa toisiinsa. Tulosavaruus on siis horisontaalinen. On mahdollista todeta, että toimintakulttuurin kielitietoisuuden ymmärtäminen esimerkiksi koulun johtamisena on korkeamman tason käsitys esimerkiksi kielikäytänteisiin verrattuna. Silti kaikki kuvauskategoriat kattavan hierarkian luominen (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1994; Niikko, 2003) perustellusti oli tässä tutkimuksessa mahdotonta, sillä toiminnan ja toimintakulttuurin ulottuvuudet ja käsitykset niistä vaikuttavat monitahoisesti toinen toisiinsa. Kuvauskategorioiden väliset rajat ovat tutkittavien merkityksellisten ilmaisujen, tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen sekä tutkijan tulkinnan tulos. Rajanvedot olivat viimekädessä tutkijan valintoja ja kompromisseja.

Kuvauskategorioiden sijoittuneiden merkityksellisten ilmaisujen lukumäärät antavat viitteitä siitä, mitkä kuvauskategorioiden olivat keskeisimpiä aineistossa: opetus ja tuki (155 ilmaisua), oppilaan kyvyt, tarpeet ja tausta (144), asiantuntijat ja yhteistyö (99), kulttuurinen moninaisuus ja kulttuuritietoisuus (86), vuorovaikutus kouluuyhteisössä (80), arvot ja asenteet (76), muut kielten käyttöä ohjaavat käytännöt (63), johtaminen (61), opettajan asiantuntemuksen kehittyminen (31) ja muut osaamisalueet (29) (liite 5, liite 6). Luvut viittaavat siihen, että erityisesti kielitietoinen opetus käsitteenä sekä oppilaan kieleen kytkeytyvän osaamisen, tarpeiden ja taustan tarkasteleminen kielitietoisuuden käsitteen kehityksessä olivat rehtoreille tuttuja alueita. Tulosta voi pitää luotettavana, sillä itse tutkijana en pyrkinyt viemään keskustelua erityisesti näihin teemoihin.

Erotin omaksi kuvauskategoriakseen myös alatason kategoriat, joissa rehtorit kuvasivat eksplisiittisesti kielitietoisuuden merkitystä koulunsa toiminnassa (liite 6, taulukko 1). Kuvauskategoria puuttuu tulosavaruudesta (kuvio 2), sillä se ei muiden kuvauskategorioiden tavoin sisällöllisesti kertonut siitä, missä koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksissa kielitietoisuus näyttäytyi rehtoreille. Kuvauskategoria kuitenkin vahvisti tulosavaruuden viestiä: lähes kaikki tutkittavat puhuivat eksplisiittisesti siitä, kuinka kielitietoisuus vähintään huomioidaan koulun toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Yksi rehtoreista kuvasi

kielitietoisuutta koulunsa toiminnan ytimeksi. Useampi näki sen merkittävänä ja jatkuvasti läsnä olevana osa-alueena tai ajattelutapana koulun toiminnassa:

Meidän toimintakulttuurissa on tosi vahvasti myöskin kielitietoisuus, ja lukutaito ja tämäntyyppiset asiat johtuen just siitä niin ku tossa aikasemmin mainitsinki tästä meidän oppilasaineuksesta eli todella monella oppilaalla on jokin muu kuin suomi äidinkielenä tai vahvana kielenä, ja silloin sitä ei mitenkään voi ohittaa, et meillä on pari kärkeä vuorovaiikutustaidot ja sitte lukutaito. Ne on ne sellaset mihin me kaikista eniten keskitytään. Ja sit toimintakulttuuri muotoutuu vähän niitten ympärille. (R6)

Mun mielestä se (kielitietoisuus) on sitä että me tiedostetaan että meillä on eri kulttuuri- ja kielitaustasta tulevia lapsia ja nuoria jopa aikuisiaki, ja että me huomioidaan se meidän toiminnassa. Me ajattelemme myös heidän näkökulmasta asioita. Emme pidä asioita itsensänselvyytenä tai. Meidän pitää kaikessa se huomioida. (R3)

Meillä kuitenkin se on yhtenä semmosena teemana koko ajan opettajien työskentelyssä siis kielitietoisuus ja siihen tarjotaan aikaa ja muuta että ei jätetä opettajaa sen kans yksin. (R2)

Toisaalta osa rehtoreista toi esiin myös sen, ettei kielitietoisuuden ja kielen merkityksen yhteiselle pohdinnalle opetushenkilöstön kesken löytynyt aikaa eikä sille välttämättä koettu olevan tarvetta. Silti kielellisesti vastuullisen opetuksen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) perusoletuksen suuntaisesti tutkittujen rehtoreiden voi todeta pitäneen koulun kielitietoisuutta koko työyhteisön asiana.

Aineistossa kokonaisuutena painottui kouluyhteisön monikielisuuden näkökulma. Tähän vaikuttivat paitsi tutkittavien toimintaympäristöt myös omat valintani. Haastatteluissa pyrin monien kielten näkökulman avulla laajentamaan haastateltavan pohdintaa aiemmin reflektoidusta kielitietoisuuden käsitteen tulkinnasta. Rehtoreiden käsityksissä tuli esille sosiolingvistinen tietoisuus sillä tasolla, että koulun oppilaat ja heidän huoltajansa nähtiin kielellisesti moninaisena joukkona erityisesti monien kielten mutta myös lukutaidon näkökulmasta. Tämä välittyi myös toimintakulttuurin tason ulkopuolelle rajaamassani oppilaan kykyjen, tarpeiden ja taustan kuvauskategoriassa (liite 6, taulukko 2). Sen pohjalta totean, että osa rehtoreista lähestyi kielitietoisuuden käsitettä ennen kaikkea oppilaan metakielellisen tietoisuuden kautta. Pohdinnan kohteena olivat erityisesti monikielisen oppilaan kielitietoisuuden kehittyminen ja suomen kielen oppiminen. Osa pohti myös oppilaan ensikielen osaamisen, rikkonaisen kielitaustan ja kielellisen superdiversiteetin kysymyksiä. Kuvauskategoriasta välittyi kieleen ja kielenoppimiseen liittyvää pedagogista tietoa ja sosiolingvististä tietoisuutta.

Aiemmat tutkimustulokset viittaavat siihen, että kielitietoiseen toimintakulttuuriin on suomalaisissa kouluissa vielä matkaa (esim. Aalto & Tarnanen, 2015; Alisaari ym., 2019a, 2019b; Alisaari & Heikkola, 2020b; Harju-Autti ym., 2022; Heikkola ym., 2022; Honko, 2013; Pitkänen-Huhta, 2021; Repo, 2020; Suuriniemi, 2019). Tulokseni eivät antaneet tilanteeseen yksiselitteistä vastausta rehtoreiden osalta. Toisaalta tulokset osoittivat, että osalla monikielisten kouluyhteisöjen johtajista on runsaasti ymmärrystä kielitietoisesta toimintakulttuurin osa-alueista ja ulottuvuuksista. Tutkittavien joukossa oli kuitenkin vaihtelua siinä, miten he ymmärsivät koulun toimintakulttuurin ja kielitietoisuuden suhteen. Aiempien tutkimusten (Alisaari ym., 2019a, 2019b; Heikkola ym., 2022) mukaan opettajien valmiudet kielitietoisesta pedagogiikan toteuttamisesta vaihtelevat. Rehtoreiden käsitykset opetuksen tilanteesta olivat samansuuntaiset: vaikka rehtorit mielsivät kielitietoisesta pedagogiikan keskeiseksi tai vähintään huomioitavaksi osaksi koulunsa opetusta, he havaitsivat myös kehittämiskohtia. Opetuksen lisäksi rehtorit havaitsivat kehittämiskohtia esimerkiksi resurssien kohdentamisessa, opettajien ja johdon täydennyskouluttamisessa, henkilöstön asenteissa ja monikielisen henkilöstön huomioimisessa. Seuraavaksi tarkastelen rehtoreiden käsityksiä koulun kielitietoisuudesta kuvauskategoria kerrallaan.

7.2 Kulttuurinen moninaisuus ja kulttuuritietoisuus

Rehtoreiden käsityksissä koulun kulttuurinen moninaisuus ja kulttuuritietoisuus ovat erottamaton osa toimintakulttuurin kielitietoisuutta. Yksilöä tarkasteltiin ilmaisissa kielten ja kulttuurien osalta usein kokonaisuutena. Käsitys koski kaikkia haastattelemani rehtoreita:

Mä en ajattele sitä pelkästään kielellisenä moninaisuutena vaan kaikkee kulttuureina. (R7)

Aina ensimmäiseksi tulee tietysti mieleen se että opetetaan luokassa kielitietoisesti, niin et otetaan huomioon ne hankalat käsitteet ja ehkä kulttuurinki erot et ymmärretään eri tavalla asioita. Mut sit mun mielestä siihen (kielitietoisuuteen) liittyy myös näiden kaikkien oppilaiden taustat siellä. Ja sit sen kulttuurintuntemuskin siellä. (R7)

Pyrin tarkastelussani erottamaan kielen (tai kielet) ja koulun omaksi kokonaisuudekseen seuratakseni Lucasin ja Villegasin (2013) ajatusta kielen näkökulman eri-

tyisyydestä. Silti kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen valossa on perusteltua, että rehtorit kytkivät koulun kulttuuritietoisuuden ja oppilaiden kulttuurisesti moninaiset taustat tiiviisti toimintakulttuurin kielitietoisuuteen. Kuvauskategoriassa (liite 5, taulukko 1) tulivat esille seuraavat kulttuuritietoisuuteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen yhdistämäni näkökulmat: kielen ja kulttuurin erottamattomuus, yhteisön kulttuurisen heterogeenisyyden huomioiminen, kulttuurit rikkautena, kulttuurit haasteena, turvallinen kouluyhteisö, yhteistyö kulttuuriryhmien kanssa, oppilaiden kielimuodot sekä kielet kertomassa kulttuureista. Kielen näkökulman painottaminen ohjasi minua tarkastelemaan tarkemmin kahta viimeistä näkökulmaa.

Ensinnäkin rehtoreiden käsityksissä oppilaiden kulttuurit heijastuvat siihen, millä tavalla kieltä koulussa käytetään. Yksi rehtoreista puhui eksplisiittisesti oppilaan kielikulttuurista, jolla tulkitsen hänen viitanneen oppilaan kulttuuristaan siltä osin, kun se heijastuu oppilaan kiel(t)en käyttöön ja kieliin kytkeytyviin identiteetteihin:

Kielitietoisuus tuo taustaltaan aina sit sen kulttuurin, kielikulttuurin mikä siellä on pohjalla, lapsilla on se kotikulttuuri, kotikielen kulttuuri, sit heillä on tää koulukielen kulttuuri täällä. (R5)

Puhe koulukielen kulttuurista viittaa ainakin opetuksen kieleen ja tiedonalojen kieliin, jotka poikkeavat muiden oppilaan kohtaamien vuorovaikutustilanteiden kielestä (esim. Lucas & Villegas, 2013). Rehtorit pohtivat myös oppilaiden tapoja käyttää kieltä:

Paljonhan se kulttuuri näkyy siinä kielessä, tapoja sanoa asioita. "Mä tapan sut, mä vannon", mitä on opeteltu et suomalainen ei sano noin. Et suomalainen ei sano "mä tapan", jos suomalainen sanoo et mä tapan ni se on sit jo rikos et sit se jo tappaa. "Mä vannon". Suomessa ei vannota. (R8)

Se että ymmärtää tietyllä tavalla sen että miten eri kulttuureissa tai eri kielialueilla kieltä käytetään. Että, ei oletta jotenki että se semmonen suomalaisugrilainen tapa käyttää kieltä on jotenki vallitseva vaan että se on yhtenä siellä joukossa. (R2)

Rehtoreiden (R5, R8, R2) pohdintojen valossa koulussa on keskeistä tiedostaa myös ympäröivän yhteiskunnan kielenkäytön piirteitä ja siten paremmin ymmärtää monikielisten oppilaiden näkökulmaa. Esiin tuli rehtoreiden tietoisuus

siitä, että oppilaiden kielenkäyttöä on syytä tarkastella joustavasti siten, ettei kielimuotoja tulkita lähtökohtaisesti ongelmallisiksi vaan niiden kulttuurinen tausta tunnistetaan.

Osa rehtoreista toi siis esille sosiolingvististä tietoisuuttaan sekä tietoisuuttaan koulun kielen asettamista haasteista huomioimalla oppilaiden kielenkäytön ja koulun kielen eroavaisuuksia sekä ilmaisemalla eksplisiittisesti sen, etteivät rekisterit sellaisenaan ole toinen toistaan arvokkaampia. Osa rehtoreista toi esille laajan kielikäsitteensä ja tarkasteli oppilaan kieltä myös hänen ajatteluaan ja identiteettiään muovaavana kulttuurina. Vaikka käsityksissä nousee esiin myös kriittinen tarkastelutapa, rehtorit eivät eksplisiittisesti pohtineet kriittisen ajattelun kehittämistä koulun tavoitteena (vrt. van Lier, 2004, s. 49). Esimerkiksi sosiolingvistiikassa on pyritty purkamaan asetelmaa, jossa länsimaiset tavat muodostavat tavoiteltavan normin (Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores, 2017). Myös kriittisen monikielitetietoisuuden kehityksessä on veloitettu tuomaan oppilaiden kieltä opetuksen keskiöön (García, 2017; myös Cummins, 2000). Rehtoreiden käsityksissä painopiste oli kuitenkin siinä, että oppilaan ongelmalliseksi koetun kielenkäytön tausta tunnistetaan koulussa. Monien kielten arvostamisen orientaatio tuli käsityksissä esille vaihtelevasti.

Toiseksi useampi rehtoreista kuvasi erilaisia tapoja tuoda esiin oppilaiden monia kieliä koulun arjessa ja juhlassa osana kielitietoista toimintakulttuuria. Rehtoreiden kuvausten perusteella näissä tilanteissa kielet pääsääntöisesti edustivat ja esittelivät koulu yhteisön kulttuurista moninaisuutta, vaikka myös kielitiedon näkökulma oli esillä:

Me jotenki tuodaan esiin se juuri että mistä ihmiset on ja mitä kieltä ne puhuu, ja juhla kulttuureissa ja muissa meillä saattaa olla silleen et lennosta vaihtuu kieli [--]. Ku meillä on esimerkiksi ollu pitkään jo sillä lailla [--] että on kristillinen joulujuhla ja sitten on vaihtoehtojoulujuhla tai toinen juhla tai lukuvuoden päätöstilaisuus. Niin ohjelma voi olla justiin silleen että siellä kristillisessä joulujuhlassa evankeliumi luetaan viidellä eri kielellä ja vaihtuu vaikka, joustavasti [--] ja sitte taas siellä toisessa juhlassa [--] voidaan esittää vaikka luontoaiheisia talviaiheisiä runoja eri kielillä tai kattoo eri maitten talvenviettotapoja tai muita jossa se kieli on tietenki yhtenä. Ja opetellaan sanoja ja näin. Elikkä [--] se kieli tuodaan positiivisessa mielessä esille. Meillä on monesti esimerkiksi ystävänpäiväkonsertteja joissa esitetään omankielisiä lauluja ja tuodaan esille sitä, et voidaan sopia vaikka joku teema, ystävyysaiheiset laulut ja sitte lauletaan erikielisiä ystävyysaiheisiä lauluja. (R2)

Ehkä se (koulun kielellinen moninaisuus) eniten näkyy siinä että me pyritään myös kytkeämään se oma äidinkieli siihen arkeen ja siihen mitä me tehdään. Et se että sehän on lapsille ihan huippu juttu jos voidaan kuunnella vaikka jonkun omalla äidinkielellä joku pieni tarina tai safu. Eli sitä kielitietoisuutta pyritään tukeen myös sillä tavalla, että he saavat vähän näkemystä toistensa kielistä, minkälaisia kieliä heillä on olemassa. Ja miten sanotaan joku asia omalla kielellä. Et me ollaan pidetty tälläsii teemapäiviäkin missä on sit perehdytty

niihin kulttuurisiin taustoihin ja muihin. Lapset on päässy vähän esitteleen niitä omia, oman alueen, tärkeitä asioita ja sitä omaa kieltä. (R5)

Osa rehtoreista näki kielet myös jonkinlaisena neutraalina maaperänä, jonka kautta oppilaan taustaa ajateltiin lähestyttävän helpommin:

Meillä on [--] sellanen iso seinäkartta mihin ollaan merkitty kielialueita, ei niinkään maita, koska siellä saattaa olla aika raskaita historioita oppilaalla riippuen et mistä kulttuurista tulee ni me emme korosta niinkään sitä että mistä maasta kukakin on tai, minkämaalainen olet koska samasta maasta voi tulla monen identiteetin ihmisiä mut enemmänki nostetaan ne kielet sieltä. (R6)

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen valossa rehtorin (R6) puhe kielten esiin nostamisesta oppilaiden (aiempien) kotimaiden sijasta osoittaa sosiolingvististä tietoisuutta sikäli, että rehtorin mukaan koulussa pyritään hyödyntämään tietoa ihmisten erilaisista asemista ja identiteeteistä yhteiskunnissa. Samalla on todettava, että myös kielet ovat yhteiskunnissa eriarvoisissa asemissa (Cummins, 2000; Harju-Autti, 2022, s. 24; Nieto, 2010). Siksi kielen korostaminen muun taustan sijasta ei ole aina neutraalimpi ratkaisu. Moate ja Szabó (2018) problematisoivat koulussa esillä olevan oppilaiden ensikielten listauksen. Heidän mukaansa kielilistan esillä pitäminen lisää tietoisuutta yhteisön kielellisistä resursseista, mutta se voi myös leimata ja vieraannuttaa oppilaita ”muiden” kielten puhujiksi. Yhdessä ajassa, toimintaympäristössä tai tietystä näkökulmasta hyväksi koettu käytäntö ei välttämättä ole sellainen toisaalla.

Joidenkin rehtoreiden käsityksissä koulun juhlista, teemapäivistä tai tilaisuuksista, joissa oppilaiden kieliä ja kulttuureita esiteltiin, on tulkittavissa paitsi kielellisen moninaisuuden arvostamisen orientaatio myös eksotisoiva ulottuvuus (vrt. esim. Kuukka, 2009, s. 246–247). Silloin kulttuureita ja kieliä ei nähdä osana kouluyhteisön arkea, vaan niitä tarkastellaan arkisen koulunkäynnin ulkopuolelle sijoittuvana asiana ja ainoastaan tiettyssä rajatussa hetkessä. Kuitenkin esimerkiksi rehtorin (R2) kuvaama koulun juhlan limittäiskielinen toimintatapa konkretisoi sitä, miten monet kielet voivat olla luontevalla tavalla käytössä yhteisessä tilaisuudessa. Yksin kulttuureita esittelevät teemapäivät ja juhlat eivät kuitenkaan tuo kielellisesti vastuullista moninaisuuden arvostamisen orientaatiota koulun toimintakulttuuriin, eivätkä ne rehtoreiden käsitysten perusteella olleetkaan ainoa tätä orientaatiota edustava ulottuvuus yhdessäkään aineiston koulussa.

7.3 Arvot ja asenteet

Yhdistin kuvauskategoriaan arvoja ja asenteita koskevia käsityksiä sisältävät kategoriat (liite 5, taulukko 2). Osa rehtoreista kytki toimintakulttuurin kielitietoisia ulottuvuuksia suoraan koulunsa arvoiksi mainitsemiinsa seikkoihin. Arvoina ai-neistosta erottuivat oppilaiden ensikielien ja niihin kytkeytyvät identiteetit, yh-denvertaisuus ja oikeus oppia sekä suomen kielen oppiminen. Poimin merkityk-sellisiin ilmaisuihin vain sellaiset arvoja koskevat ilmaisut, jotka rehtori yhdisti eksplisiittisesti koulun kielitietoisuuteen ja kiel(t)en näkökulmaan. Tarkoitukse-nani oli näin välttää ylitulkintoja.

Yksi rehtoreista (R2) toi esille jokaisen hyväksymisen ja arvostamisen omana itsenään ja sitä kautta yksilön kielen arvostamisen:

Jos nyt ihan tälleen kasvatustieteilijänä sanosin, että jos lähetään silleen perustarpeista, ni ensinhän se täytyy olla tietyllä tavalla se oikeus käyttää sitä omaa kieltä tai ylipäättänsä se että sinut hyväksytään kielineen päivineen. (R2)

Sanotaan nyt näin että meillä lapset on lapsia, se on sama mistä ne on kotosin tai minkälai-sista perheistä ne on ja kaikkia pyritään kohtelemaan luonnollisesti, kunnioittavasti ja neutraalilla tavalla ja oikeudenmukaisesti ja perustellusti niin että me selitetään myöskin sitä että miksi me toimimme milläkin tavalla. [--] Me puhutaan että meidän koulu on [kau-pungin] tavallisin koulun, tavallisin. Se tavallisuus siis tarkoittaa sitä että me hyväksytään erilaisia tapoja, ja kunnioitetaan toistemme tapoja ja avataan sitä että miksi pitää tehdä mi-tenkin ja miten toimitaan yhteisössä ja perustellaan niitä. (R2)

Se, että sitä suomea täällä harjotellaan ja käytetään niin me ei saada unohtaa sitä omaa äidinkieltä, sillä on hirveen iso merkitys kuitenkin näiden lasten elämässä. (R5)

Ilmaisut (R2, R5) heijastelevat kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen (Lucas ja Villegas, 2011, 2013) kielellisen moninaisuuden arvostamisen orientaatiota ja tietoisuutta siitä, että oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tuke-miseksi ensikielen arvon tunnistaminen on tärkeää (esim. Cummins & Early, 2015, Harju-Autin, 2022, s. 17 mukaan). Ilmaisussaan rehtori (R2) viittasi lisäksi koulun kielen asettamien haasteiden tunnistamiseen ja siihen pohjautuviin toi-mintatapoihin. Puheellaan koulun tavallisuudesta tulkitseen rehtorin viitanneen yhteisön kielelliseen moninaisuuteen toiminnan luontevana lähtökohtana ope-tussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014; Lilja ym., 2017, s. 19) näkemyksen mu-kaisesti.

Osa rehtoreista toi eksplisiittisesti esille jokaisen yhdenvertaisuutta ja oikeutta osallisuuteen ja toimijuuteen yhteiskunnassa ensikielestä ja suomen kielen taidon tasosta riippumatta:

Tää ehkä rehtorin näkökulmasta tää tämmönen valta-ajattelu monessa. Että se ei voi olla se kieli mikä määrittää ihmistä. Koska se jo niin vahvasti määrittää ihmistä. (R8)

Sillon jos sulla ei oo valtakielen osaamista niin silloin näissä kaikissa (kielitetoisuuden ulottuvuuksissa) tulee jonkinlaisia, ei välttämättä haasteita mut sellasia, sellaisia kohtia missä pitää vähän huomioida tätä, tai rohkaista, tai jollain tavalla kasvattaa sitä, sitä semmosta toimintatapaa että, siitä huolimatta siä et nyt iha ymmärtäny mistä puhutaan ni silti sinulla on oikeus ottaa siitä selvää tai kysyä tai vaatia lisätietoa. (R6)

Rehtorit (R8, R6) ilmaisivat sosiolingvististä tietoisuutta sekä kielen ja identiteetin suhteesta että kielten erilaisista asemista yhteiskunnassa (puhe valtakielestä). Rehtorin (R6) ilmaisu viittaa myös oppilaan kokemuksen huomioimiseen sekä koulun kielen asettamien haasteiden tunnistamiseen.

Yksi rehtoreista pohti S2-oppilaiden oikeutta vapaaehtoisen vieraan kielen eli A2-kielen opiskeluun. Hän toi esille jokaisen oikeuden oppia arvona, joka konkretisoituu toimintakulttuurissa siinä, että huoltajia rohkaistaan vieraiden kielten opiskelun tukemiseen. Rehtorin mukaan suuri osa koulun oppilaista valitsi A2-kielen oppilaan kielitaustasta ja suomen kielen taitotasosta riippumatta:

Musta tuntuu et monella on semmonen ajatus et A2-kieli koulussa kuuluu niille oppilaille jotka pärjää koulussa hyvin. [--] Mä oon sitä mieltä et A2-kieli kuuluu ihan jokaselle. Ja meillä on A2-kieli jossa on ihana luokanopettaja joka saa lapset innostumaan, et meillä nyt ens vuodeksikin [vuosiluokalle a] A2-kielen ryhmään tulee [lukumäärä] oppilasta [lukumäärä] luokasta eli siis joka toinen, enemmänki. Ja taas koen et niin sen pitää olla, et jokaisella pitää olla mahdollisuus. Eihän he tietenkään ku siellä on niitä oppilaita jotka ei osaa vielä suomeakaan kauheen hyvin. Tietysti se suomi on siinä se, jonkinlainen välinekieli oppia sitä vierasta kieltä mut onneks meillä on niin taitava opettaja et mä luulen et hän pystyy ohittamaan sitä suomen kielen. (R8)

Suomessa suuri osa oppilaista opiskelee vieraina kielinä ainoastaan englantia sekä ruotsia pakollisena toisena kielenä. Tilanne on herättänyt huolta kansallisen kielivarannon kaventumisesta (esim. Pyykkö, 2017; Vaarala ym., 2021). A2-kielen (OPH, 2014) opiskeluun kannustaminen ei rehtorin käsityksen mukaan ole itsensänselvyys vaan koulun kielitietoiseen toimintakulttuuriin linkittyvä asia, joka näkyi koulussa myös opetuksen laatuna. Kyse on oppilaiden yhdenvertaisuudesta. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen valossa jokaisen oppilaan oppimisen mahdollisuuksien varmistaminen edustaa pyrkimystä kielenopettajien tukemiseen.

Myös suomen kielen oppiminen näyttäytyi läpi aineiston toimintakulttuuria ohjaavana arvona, vaikka eksplisiittisiä ilmaisuja siitä oli niukasti. Aineiston kokonaiskuvan pohjalta totean, että suomen kielen käytön ja oppimisen tavoite ohjaa rehtoreiden mukaan monia käytäntöjä, kuten opetusryhmien muodostamista ja vuorovaikutustilanteiden kielenvalinnan ohjaamista. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehukseen peilaamalla tulkitsen, että rehtorit perustelivat suomen kielen oppimista arvona ennen kaikkea pyrkimyksellä kielenoppijoiden tukemiseen mutta myös tiedolla toisen kielen oppimisesta. Huomiota herättää kuitenkin se, että teoreettinen viitekehykseni (esim. Cummins, 2000; Lucas & Villegas, 2011, 2013) ei tue aineistosta noussutta käsitystä, jonka mukaan oppilaiden ensikielten käyttö koulussa ja suomen kielen oppiminen asettuvat ristiriitaan.

Osa rehtoreista kuvasi kouluyhteisön jäsenten asenteita osana kielitietoisien toimintakulttuurin toteutumista. Rehtorit kuvasivat pääsääntöisesti opettajien asenteita mutta pohtivat myös omiaan. Käsitykset opetushenkilöstön asenteista liittyvät kielitietoisien opetuksen toteuttamiseen sekä vuorovaikutukseen oppilaiden ja huoltajien kanssa. Osa rehtoreista ilmaisi pitävänsä opetushenkilökunnan asenteita tärkeinä kielitietoisien toimintakulttuurin toteutumiseksi. Monikielisyttä ja kieliä koskevat asenteet eivät erotu kulttuuriseen moninaisuuteen suhtautumisesta. Henkilökunnan asenteita koulun monikielisyttä kohtaan kuvattiin valtaosin positiivisiksi: hyväksymistä ja syrjimättömyyttä, avoimuutta, sivistyneisyyttä, joustavuutta, malttia, aktiivisuutta sekä halukkuutta reflektoida ja kehittää.

Meidän henkilökunnan puolella se on myöskin (kielelliseen moninaisuuteen suhtautuminen positiivista), eihän me pystyttäis tätä työtä tehdä jos meillä ois erilaiset asenteet täällä. Et kyllähän se lähtökohta on siitä että me ollaan täällä heitä varten ja yhdessä pitää löytää ne keinot millä mennään. (R5)

Rehtorit havaitsivat opettajakunnan asenteissa kuitenkin myös passiivisuutta, joustamattomuutta, ylenkatsomista, pelkoja ja ennakkoluuloja sekä malttamattomuutta suhteessa oppilaan kehittyvään kielitaitoon.

Kyllä mä huomaan jonku opettajan asenteesta, tai mun on välillä epäilyksellään sellanen että kohtelee hän ihan tasavertaisesti näitä, maltaakohan kuunnella sen oppilaan, ehkä huonolla suomen kielellä selvitystä tapahtumasta. Ja muistaako et meidän kulttuurierot on et jotkut on vähän kuumempia et ne hiiltyy nopeasti, ja sit muistaa odottaa sen. Kyllä siellä on niitä

kulttuuritaustoista myös se et ensin ehkä kielletään, koska kasvoja ei saa menettää, et täytyy jotenki muistaa ja luovia ja, hyväksyy et on hyvin erilaisia, ne taustat on erilaisia, se kasvatus siellä perheissä on erilaista, ihan niinku meiän suomalaisissaki perheissä. Et se lapsi on mun mielestä joskus aika ristiriitaisessa tilanteessa täällä koulussa ku meillä on ne meidän, omat vaateet ja kodilla on toisenlaiset vaateet. Et aikamoisessa niinku tulkkina opettaja joutuu olemaan ja muu kaikki henkilökunta täällä koulussa. (R7)

Rehtoreiden käsitykset opettajien asenteista peilautuvat pääsääntöisesti kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen orientaatioista kielellisen moninaisuuden arvostamiseen sekä pyrkimykseen kielenoppijoiden tukemiseen. Rehtoreiden käsitysten perusteella nämä orientaatiot toteutuvat opettajien asenteissa mutta myös vastakkaisia, ei-toivottuja asenteita havaittiin. Rehtoreiden käsityksissä opettajan kielellistä moninaisuutta arvostava orientaatio ja sen pohjalla oleva sosiolingvistinen tietoisuus voivat näyttäytyä ainakin empatiana kielenoppijaa kohtaan (vrt. Lucas & Villegas, 2011, s. 59). Käsitusten mukaan opettajien pyrkimys kielenoppijoiden tukemiseen näyttäytyy myös opetusmateriaalien ja menetelmien muokkaamisena sekä omien ennakkoluulojen refleктоimisena ja työstämisenä (vrt. Lucas & Villegas, 2011, s. 60–61). Kaikki rehtorit eivät ilmaisujensa perusteella välttämättä odota opettajilta kielellisen moninaisuuden arvostamista, mutta vähintään jonkinasteista pyrkimystä kielenoppijoiden tukemiseen he pitävät lähes välttämättömänä. Mikäli pyrkimystä ei ollut, rehtorit pitivät yhteistyötä opettajan kanssa vaikeana tai mahdottomana. Käsittelemme opettajien asenteisiin vaikuttamista koskevia käsityksiä johtamisen kuvauskategoriassa.

Osa rehtoreista kuvaili myös oppilaiden ja huoltajien asenteita kouluyhteisön kielellistä moninaisuutta kohtaan. Lähes poikkeuksetta aiheesta puhuneet rehtorit kuvasivat sitä, kuinka avoimia, erilaisuutta hyväksyviä tai ympäristösään siihen oppivia ja kielellisissä pulmatilanteissa ratkaisukeskeisiä oppilaat ovat:

Mikä itselleni on myös semmonen, ehkä palkitsevakin asia on se että, kun näkee sen miten lapset itse suhtautuu näihin asioihin ja kuinka luontevaa heille on se et joku ei ymmärrä ku sit he saattaa silleen et oota, tai ei tarvi ees välttämättä sanoa mitään ku sit ne odottaa et jotkut kääntää jotkut pelin säännöt toisille ja sit vasta alkaa. Tai niin että joskus muistan välitunnilla kättoneeni et miten tuo on mahdollista että valmistavan opetuksen oppilaat, niillä ei siinä vaiheessa ollu vielä yhtään muuta ku ehkä kiitos ja täntyyppisiä suomenkielisiä sanoa ni ne leikki jotain leikkiä tai peliä siellä ne keskenään kommunikoi ja heillä ei ollu yhteistä kieltä, et se on ilahduttavaa katsoa et lapset ei nää tässä ongelmaa jos me aikuisetkaan ei nähdä. Tietysti sitte oppimisen kannalta ja muun kannalta ja haasteita toki on mut että semmosis toisentyypisessä asenteellisessa ilmapiirissä ni lapset on aika, ihan avoimia kaikelle. (R6)

Rehtoreiden käsitykset huoltajien arvoihin ja asenteisiin liittyen kytkeytyvät oppilaan kieliin. Rehtoreiden mukaan suomen kieleen ja sen oppimiseen ja toisaalta opiskeluun ylipäättään asennoidutaan ja niitä arvostetaan perheissä eri tavoin. Myös oppilaan ensikieleen ja sen opiskeluun suhtautumisessa on rehtoreiden mukaan eroja. Huoltajat voivat myös kieltää koulua hyödyntämästä tiettyä kieltä oppilaan tukemiseen. Rehtori kuvasi huoltajien myönteistä suhtautumista monikielistä koulua kohtaan ja toisaalta ennakkoluuloja koskien opetuksen laatua:

Meillä on huoltajia, joidest on hienoa että meillä on näin monikulttuurinen koulu. [--] Meillä on huoltajia jotka on, että voiko täällä oppia, et opetetaanko täällä hyvin. Että miten käy et, meetteks te niinku samaa tahtia et sellast epäluuloo voi olla myös. (R7)

Rehtoreiden kuvaamissa oppilaiden ja huoltajien asenteissa heijastuu kielellisen moninaisuuden arvostaminen tai sen puute. Oppilaiden osalta kuvattiin moninaisuuden arvostamista ja pyrkimystä kielenoppijoiden tukemiseen luokassa ja välitunneilla. Käsittelen kouluyhteisön vuorovaikutuksen kuvauskategoriassa käsityksiä, jotka koskevat sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta että opettajien ja rehtoreiden vuorovaikutusta huoltajien kanssa.

7.4 Johtaminen

Sijoitin johtamisen kuvauskategoriaan toiminnan kehittämisen sekä rekrytoinnin ja täydennyskoulutuksen kategoriat (liite 5, taulukko 3). Muodostin kuvauskategorian aineiston kokonaisuuden pohjalta ja teoreettiseen viitekehykseen nojaten. Yksi rehtoreista viittasi kielitietoiseen johtamiseen käsitteenä. Myös toiminnan organisoitiin liittyvät kategoriat eli 'opetusryhmien muodostaminen' ja 'koulun asiantuntijat ja yhteistyö' olisi ollut mahdollista sijoittaa osaksi johtamisen kuvauskategoriaa. Säilytin ne omina kokonaisuuksinaan niiden aineistosta välittyneen keskeisyyden vuoksi. Kuvauskategoriat 'johtaminen', 'asiantuntijaroolit ja yhteistyö' sekä 'muut kielten käyttöä ohjaavat käytännöt' ovat niitä keskeisiä alueita, joiden avulla rehtori voi suoraan vaikuttaa kielitietoisuuden toteutumiseen koulussaan.

7.4.1 Toiminnan kehittäminen

Koulun kielitietoisuuden kehittämiseen liittyvät käsitykset koskivat rehtorin roolia ja toiminnan painopisteistä päättämistä, resurssien jakamista, työyhteisön moninaisuuden huomioimista, kehittämisprosessia ja opettajien asenteisiin vaikuttamista. Käsitys pedagogisen johtamisen ja rehtorin roolin keskeisyydestä toimintakulttuurin kehittämisessä välittyi useamman tutkittavan puheesta. Osa rehtoreista kommentoi suoraan omaa rooliaan kehittämisessä:

Minähän olen se, me kaikki rehtorit tässä, että mehän tavallaan päätetään se mikä asia on tärkeä, mikä ei, että millekäsillä YS-ajoilla esimerkiksi on aikaa. Et näen että mikäli tämmösessä johtamisjärjestelmässä jossa meitä on [rehtoreiden lukumäärä] nii en voi yksin tehdä tämmösiä päätöksiä mutta että se että pidän sitä (kielitietoisuutta) tavallaan esillä siellä. Mehän niitä mahdollisuuksia ja reunaehtoja tälle kaikille toiminnalle luodaan. (Rf)

(Haastattelija: Miten sä rehtorina ajattelet että sä voit tukea koulun kielitietoisuutta?) [-] Sillä että pidän sitä asiaa yllä siinä omassa pedagogisessa puheessa ja annan sitä sille sitä kautta arvon ja merkityksen. Ihan sillä omalla puheellani, suhtautumisella, se semmonen esimerkkinä toimiminen. (Rf)

Muutama rehtoreista toi eksplisiittisesti esille omaa kielitietoisuus- ja kielenopettamisen osaamistaan osana johtamista. Koulun kielitietoisuuden asiantuntijana ja arjen aktiivisena, konkreettisena mallina toimiminen välittyi ilmaisuista:

Se on ehkä ollu niin pitkä monen vuoden prosessi et siihen on tosi vaikeeta antaa sulle suoraan selkeä vastaus et miten sitä (kielitietoista toimintakulttuuria) on kehitetty. Kyllähän se lähtee aina siitä et jonkun pitää toimia mallina ja esimerkkinä, miten asioita tehdään ja miten ne vuoret päästään ylittämään ilman et ne on suuria esteitä. (Ra)

Osa rehtoreista korosti taas kielitietoisuuden toimintakulttuurin kehittämistä pitkänä prosessina, kokeilemisen merkitystä ja yhteistä pohdintaa opetushenkilöstön kesken.

Yksi rehtoreista pohti laajasti resurssien jakamista osana kielitietoista johtamista ja piti sitä myös yhtenä koulunsa kehittämiskohdista. Kyse ei kuitenkaan hänen mukaansa ole vain koulun johdon valinnoista vaan myös valtakunnantason linjauksista. Hän pohti myös koulurakennuksen asettamia reunaehtoja kielitietoisuuden tukimuotojen toteuttamiselle. Reflektion kohteena oli niin ikään resurssien jakaminen S2-opettajien toimenkuviin ja toimintamalleihin liittyen:

Ytimessä on tietysti se S2-opetus. Ja se on sellanen mihin itse en oo tyytyväinen, opettajat ei oo tyytyväisiä. Mä nään sen että meillä on paljon enemmän kun kouluilla keskimäärin, meillä on resursseja. Nään myös sen opettajien tuskan että meillä ei oo tarpeeksi. Että meillä siihen kielelliseen nivoutuu oppimisen haasteet, et meillä jokasessa luokassa on

[merkittävä osuus] tehostetun tai erityisen tuen oppijoita, jollon mä nään tietysti sen opettajan tuskan siinä että miten. Meillä on semmosiaki luokkia missä on [lukumäärä] erityisen tuen oppilasta. Melkein siis jo pienryhmällinen. Että miten tukea kaikkia, niin se on meidän se mun mielestä se kehittäminen. Et miten me saadaan ne resurssit mitä meillä on ni semmoseen käyttöön et ne varmasti on hyötykäytössä. Ettei mitään tehdä vaan siks että no siihen tuli rahaa tai et niin täytyy tehdä. (R8)

Ja sitten meillä on S2-opettaja ja [kielellisesti tuettua opetusta toteuttava opettaja], niin sitä ollaan haluttu saada toimitaan niin et oikeesti me saadaan se resurssi sinne missä sitä eniten tarvitaan koska koskaanhan resursseja ei oo riittävästi, mut kuitenkin meillä on hyvin resursseja et saadaan ne semmoseen käyttöön että, yhdessä mietitty että mistä niissä nyt sit on kaikkein eniten apua. (R8)

Yksi rehtoreista mainitsi kielitietoisen johtamisen näkökulmiksi monikulttuuristen työntekijöiden huomioimisen, perheiden kohtaamisen, kulttuurisen sensitivisyyden taidot sekä koulun johdon asenteiden muokkaamisen. Rehtorin käsityksissä ilmenee kielitietoisuuden välitön kytkös kulttuuritietoisuuden näkökulmiin. Myös toinen johtamista pohtineista rehtoreista nosti koulunsa kehittämis-kohteeksi monikielisen henkilökunnan huomioimisen:

Sit tietysti meidän toimintakulttuuriin kuuluu se että meillä on täällä paljo omankielistä henkilökuntaa, yleensä he on aina päivän viikossa, mikä on vähän sirpaleista, mutta nyt onneksi semmosta väkee jotka on olleet jo pitkään ni he sulautuu jo hyvin ja, tietää mut et se on varmaan semmonen missä olis edelleenki parannettavaa et he kuuluu tai kokee kuuluvansa tänne vaikka he käy vaan päivän ja heidän työ aika sirpaleista. (Rd)

Kielitietoinen johtaminen oli rehtoreiden käsityksissä myös opettajien asenteisiin vaikuttamista. Rehtorit peräänkuuluttivat opettajilta kulttuuristen erojen hyväksymistä, heittäytymistä, rohkeutta kokeilla, visionäärisyyttä sekä epävarmuuden sietokykyä. Kaksi rehtoria avasi asenteiden muokkaamista osana toimintakulttuurin kehittämisprosessia. He molemmat näkivät opettajien asenteita muokkavan prosessin olevan koulunsa osalta jo takana ja liittyneen vaiheeseen, jolloin monikielisten oppilaiden määrä kasvoi voimakkaasti. Kehittämisen tavoitteena oli ollut esimerkiksi koko koulun yhtenäinen toimintakulttuuri siten, että valmistavan opetuksen ryhmät nähtäisiin osana yhteistä kouluyhteisöä:

Et sillan aikoinaan kun meille tuli paljon S2-oppilaita et näitten valmistavien luokkien myötä, niin heillä itsellään, silloisilla työntekijöillä oli vähän sellanen näkemys että he ovat oma yksikkönsä meidän yksikön sisällä, ja se oli ehkä se suurin asia, mitä vastaan sit piti lähteä tekee töitä että se saatiin muutettua se ajatusmaailma siihen että hei et meillä on vain yhdet seinät täällä ja me ollaan kaikki näitten samojen seinien sisällä. Et se ei poissulje sitä miten me, et me voidaan toimii yhdessä vaikka nää lapset onki vaan lainaa meillä, eivätkä oo täällä välttämättä sitä alakouluuikaa kokonaisuudessaan. Et sellasta polkuuhan me ollaan aikoinaan lähdetty tekemään ja nyt ollaan sitte onnellisesti siinä tilanteessa että, et ei tarvi murehtii tollasia asioita. (R5)

Kaksi rehtoria kuvasi oman henkilökohtaisen ajattelunsa reflektointia jatkuvaksi kehittämisprosessiksi. Heidän mukaansa kyse on omien ennakkoluulojen kyseenalaistamisesta. Tulkitseen tässä ennakkoluulon vastaavan asenteen käsitettä.

Vaikka mä olen sitä mieltä et meidän, pääsääntöisesti, me ollaan niin pitkän aikaa oltu monikulttuurinen koulu, kaikki ymmärtää, mutta kyl se silti, mä oikeestaan haastan itseäni siinä että olenko mä välillä jotain kieliryhmää kohtaan että taaaas, sen kieliryhmän oppilaat tekivät näin et eiks ne ollenkaan integroidu tähän yhteiskuntaan vaikka me kuinka yritetään. (R7)

Toinen rehtoreista kuvasi edellyttävänsä myös opettajilta kykyä omien ennakkoluulojensa tunnistamiseen, kyseenalaistamiseen ja muovaamiseen:

Myös se mitä mä olen aina ajatellu että ei se, että opettaja toimii monikielisessä ja -kulttuurisessa koulussa, ei se tee hänestä vielä kielitietoista. Et kyllä meillä on ollu sitte, väkeä joille on pitäny todeta et tää ei oo nyt sun paikka, et sun paikka on ehkä sit joku toinen koulu. Et vaikka mä tossa puhuin siitä että suomalaiset opettajat on korkeesti koulutettuja ja ku asioista puhutaan ni sitte opettaja itteki lähtee (kehittämään toimintaansa), ni ei se sit valitettavasti aina niin mee. Ja sen takia se on mun ydintehtävä löytää tänne ne tekijät, jotka haluu olla täällä ja jotka pystyy siihen semmoseen oman ajatusten analysointiin ja muuttamiseen. Ja ylipäätään se et jo lähtee siitä et jokainen meistä on ennakkoluulonen, et jossei oo valmis sitä myöntämään, ni eihän tästä sit tuu mittään. Ja kaikki opettajat ei pysty oleen kielitietosia. Se on nyt vaan todettu. [--] Et jos ei pääse eroon siitä semmosesta ylhäältä päin katsovasta, niin ei siitä sit vaan pääse vaikka keskustelis ihmisten kanssa. (R8)

Vähintäänkin osa rehtoreista piti johtamista ja rehtorin työtä keskeisenä osana koulunsa toiminnan kielitietoisuutta. Osa korosti pikemminkin muiden koulun asiantuntijoiden merkitystä. Käsittelen käsityksiä muista asiantuntijoista ja heidän yhteistyöstään omassa kuvauskategoriassaan. Yksikään rehtoreista ei kehittämisestä puhuessaan korostanut esimerkiksi yksittäisten hankkeiden merkitystä. Osa kuvasi etsivänsä aktiivisesti ratkaisuja siihen, että pyrkimys kielenopijoiden tukemiseen voi konkretisoitua koulussa S2-opetuksen laatuna ja tuen muotoina. Johtaminen oli joidenkin käsitysten valossa myös vaikuttamista opettajien asenteisiin, eli kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehukseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) peilaten opettajien orientaatioihin. Osa rehtoreista toi esiin monikielisen henkilökunnan huomioimisen. Yli-Jokipiin ja kollegoiden (2022) mukaan oman äidinkielen opettajat ovat vaarassa kokea osattomuutta, arvostuksen puutetta ja ulkopuolisuutta kouluyhteisöissään. Joidenkin rehtoreiden käsityksen mukaan sama uhka koskee myös muuta monikielistä henkilöstöä. Rehtorit ilmaisivatkin näin sosiolingvististä tietoisuuttaan monikielisten henkilöiden asemasta yhteisössä.

7.4.2 Rekrytointi ja täydennyskoulutus

Osa rehtoreista kuvasi rekrytoinnin keskeistä merkitystä työssään. Heidän mukaansa tavoitteena oli löytää joko koulun toimintakulttuurin kokonaisuuteen lisäarvoa tuovat osaajat tai sellaiset tekijät, joilla on kykyä kielitietoisien toimintakulttuurin edellyttämään omien ajatusten analysointiin ja muuttamiseen. Rehtoreiden mukaan työpaikkailmoituksissa ja työhaastatteluissa tuotiin usein esiin koulun monikulttuurisuus ja huomioitiin toisinaan kielitietoisuuden näkökulma. Joidenkin koulujen rekrytoinneissa arvostettiin kokemusta maahanmuuttotautustaisten oppilaiden kanssa työskentelystä mutta erityisesti myönteistä suhtautumista siihen:

Kyllä, ollaan huomioitu (kielen näkökulma ja kielitietoisuus rekrytoinneissa). Ei sillä tavoin et oltas asetettu jotkut tietyt vaatimukset välttämättä sinne hakukriteereihin, mut kyllä eduksi luettavissa on mainittu usein kokemus kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten kanssa toimimisesta tai sit se on vaikka haastattelussa tilanteessa käyty vähän läpi, koska jos se on ihan äärettömän vierasta, tai henkilö itse kokee että ei ehkä tunnu omalta, ni kyllä sillä on ihan ratkaseva merkitys. (R6)

Yksi rehtoreista kuvasi perehdytysvaiheen keskeisyyttä siinä tilanteessa, kun kokeneella opettajalla ei ole kokemusta monikielisessä koulussa työskentelemisestä. Yksi kuvasi rekrytoinneissa huomioituna seikkana sitä, että yhteisön työkieli on suomi. Opettajan muu kielitaito oli hänen mukaansa mahdollisesti etu mutta työkielen vaatimus ehdoton.

Monet rehtoreista pitivät opettajien täydennyskoulutustautumista kielitietoisuuden teemoihin tarpeellisena. Yksi kuvasi koulunsa sitoutumista opettajien täydennyskouluttamiseen juuri kielitietoisuuden teemoihin liittyen jatkuvaksi ja aktiiviseksi. Muutama koki täydennyskoulutuksen järjestämisen koulunsa kehittämiskohteeksi. Muutama rehtoreista kuvasi koulussa sisäisesti toteutettua koulutusta, jossa kielitietoisuuden teemojen osaajat kouluttivat muita työyhteisössään. Osa rehtoreista painotti opettajan omaa vastuuta, motivaatiota ja aktiivisuutta koulutautumisesta. Toisaalta pohdittiin myös työnantajan vastuuta, ja jotkut pitivät tärkeänä sitä, että organisaatio mahdollistaa täydennyskouluttautumisen. Reunaehtoja opettajan omaehtoisen kouluttautumisen tukemiselle asetti budjetin niukkuus. Työyhteisön yhteistä koulutusta järjestettiin joissakin kouluissa esimerkiksi oppimateriaalien käyttöön liittyen. Koko kouluyhteisön

yhteisen kouluttamisen osalta joitakin rehtoreita pohditutti yhteissuunnitteluajan ja virkaehtosopimuksen mukaisten koulutuspäivien riittämättömyys sekä budjetti.

Rehtoreiden mukaan osa kouluista toi yhteisön monikielisyyttä esiin rekrytointitilanteissa, mikä ilmaisee kielenoppijoiden tukemiseen pyrkivää orientatiota (Lucas & Villegas, 2011, 2013). Osa rehtoreista arvosti työnhakijoiden aiempaa kokemusta monikielisistä yhteisöistä ja erityisesti hakijan myönteistä asennetta monikulttuurisuutta kohtaan. Rehtoreiden mukaan rekrytoinneissa ei kuitenkaan yleensä erityisesti painotettu kielitietoisuusosaamista. Työnhakijoiden kielitaidon osalta vain opetuskielen merkitys tuotiin esiin. Rekrytoinneista puhuttaessa ei tullut esille, että työyhteisöä pyrittäisiin aktiivisesti kehittämään kielellisesti moninaiseksi, joka Lucasin ja Villegasin (2011) mukaan olisi omiaan lisäämään sosiolingvististä tietoisuutta työyhteisössä. Rehtoreiden käsitysten valossa koulun mahdollisuudet vaikuttaa opettajien täydennyskouluttautumiseen kielitietoisuuden osalta ovat rajalliset. Kaikki rehtorit eivät kuitenkaan nähneet asiaa näin. Osassa kouluja opettajat jakoivat osaamista työyhteisön sisällä ja kouluttautumista organisoitiin myös muilla tavoin.

7.5 Opettajan asiantuntemuksen kehittyminen

Kokosin kuvauskategoriaan opettajan osaamisen kehittymiseen ja opettajan työn arvostamiseen liittyvät käsitykset (liite 5, taulukko 4). Vaikka rehtorit tunnistivat täydennyskouluttautumisen tarpeita ja henkilöstön asenteiden kehittämiskohtia, joidenkin rehtoreiden käsityksissä korostui oman koulun opettajien vankan osaamisen arvostaminen ja siihen nojaaminen. Kaksi rehtoreista pohti koulunsa opettajakunnan ammattitaidon jakamista kouluille, joissa oppilaiden monikielisyys on uutta. Rehtorit kuvasivat yleisesti koulujensa opettajien työtä vaativaksi ja hektiseksi. Työn vaativuuden saavat heidän mukaansa aikaan opetuskielen oppimisen tuoma jatkuva lisähaaste, ruohonjuuritasolla toimiminen, eriyttämisen tarve, arjen pirstaleisuus ja suuri työmäärä sekä oppilaiden haasteet. Oppilaiden haasteista tulivat esille ensikielen heikon osaamisen mukanaan tuomat vaikeudet sekä perheiden haasteet, kuten luku- ja kirjoitustaidottomuus, joka

vaikuttaa niin kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen kuin huoltajien mahdollisuuksiin tukea lasta.

Suuriniemen (2023, s. 17) mukaan monikieliset oppilaat saatetaan kuvata taakkana opettajille, vaikka monikielisyyttä toisaalta pidetäänkin arvostettuna ominaisuutena. Rehtoreiden ilmaisuissa opettajan työn vaativuudesta heijastuu yksikielisyysnormin vaikutus siitä huolimatta, että osa korosti sitä, miten tavanomainen ja arkipäiväinen asia monikielisyys heidän yhteisössään on. Monikielisen oppilaan tarpeisiin vastaamista kuvattiin joissakin haastatteluissa vertaamalla tilannetta yksikielisyysnormiin. On mahdollista, että asetelma johtui rehtoreiden pyrkimyksestä kuvata luonnollisina pitämiään asioita tutkijalle, joka tarkasteli koulua ulkopuolelta. Toisaalta kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehukseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) peilaten kyse on sosiolingvivistisestä tietoisuudesta eli tässä yhteydessä siitä tiedosta, että tutkimukseen osallistuva koulu on alueellaan poikkeus monikielisyytensä vuoksi. Osa rehtoreista ilmaisi näin myös tietoisuuttaan koulun kielen monikielisille oppilaille asettamista haasteista.

Opettajien osaaminen perustui rehtoreiden käsityksissä ennen kaikkea vuosien kokemukseen monikielisessä kouluyhteisössä toimimisesta. Toisaalta rehtorit luottivat myös opettajankoulutukseen:

Mietitään opetus niin että se kieli ei oo ainakaan este oppia niitä asioita. Tiedostetaan se että, mitä korkeemmille luokille mennään ni sitä enemmän kaikki tapahtuu kielen varassa. Ykkös-kakkosella me voidaan vielä aika paljon enemmän havainnollistaa, vitos-kutosella on jo niin paljon asioita joiden havainnollistaminen, yhteiskunnalliset asiat tai jotkut muut on jo niin mahdotonta, et on pakko toimii kielen varassa. Mä ajattelen et sit ku me siihen pysähdytään, ni sit se kielitietosuus tavallaan tulee koulutetuilla opettajilla itsestään. (R8)

Vaikka opettajilla on kokemusta ja pohjakoulutus, osa rehtoreista toi esiin täydennyskoulutuksen merkitystä. Opettajien osaamisen kehittäminen oli näiden käsitysten pohjalta tarpeen asioiden kertaamiseksi, toimintaympäristön muutosten vuoksi ja tukimuotojen kehittämiseksi:

Vaikka on kokemusta ja tietoo mut monet asiat alkaa toimimaan silleen omalla tavalla, tulee se tapa toimia. Ja ehkä unohtaa monia asioita et sit ku niitä jutellaan ni ai niin joo en mää muistanukaan tota tai huomioinu tota tai niinä se tietysti oli mutta, ei oo nyt sitä tullu tehtyy tai huomioituu ni sit niitä on hyvä kuitenkin kerrata niitä asioita. (R4)

Opettajille ketkä on pitkään tehny työtään nyt on nää maahanmuuttajat lisääntyne, ni olis hyvä semmoset ammatilliset koulutukset mun mielestä ne vois olla ihan vaikka pakollisia jossain määrin [--]. Toi opettajan työ on kuitenkin tavallaan aika henkisesti ja silleen raskasta

ni mä monesti mietin että varmaan moni haluais mut ei välttämättä jaksa niihin koulutuksiin mennä. Et tietyt asiat olis kyllä hyvä että niitä tulis työnantajan puolesta. (R4)

Ehkä sinne tuen antamisen puolelle ehkä sitä, osaamista, mä oon aika sitä mieltä et meidän opettajat kyllä osaa aika paljon mut ehkä semmosta varmuutta ja sellasta et kyllä ne nii-, sit he kyllä aika paljon erityisluokanopettajien kanssa kyllä sit käyvät sitä keskustelua mutta, ehkä silti se on semmonen (kehittämiskohta). (R6)

Kaksi rehtoria nosti esiin omakohtaiset oppimiskokemuksensa, jotka olivat saaneet heidät pohtimaan tarkemmin monikielisen oppijan kokemusta ja vahvistaneet heidän ymmärrystään kielitietoisuuden opetuksen tärkeydestä. Toinen oppimiskokemuksista palautui tiettyyn koulutuksessa käytettyyn tehtävään ja toinen oman oppilaan tarkkaan kuuntelemiseen ja rehtorin omaan reflektioon:

Meidän [kielellistä tukea toteuttava] opettaja on tosi hyvä, hän on pitänyt meille täällä luentoja, ollaan tehty semmosia tehtäviä missä, ajatellaan että tekstiin on vaikka jätetty ne sanat mitkä nyt oppilas ymmärtää oltuaan kolme vuotta Suomessa. Ja kaikki muu käännetty serbo-kroatiaksi, nii kyllä sen sitte huomaa että niin. Et tuskahan siinä tulee. Ja miettii että se lapsi on sen tehtävän edessä viis kuus tuntii päivässä, niin onhan se ihan valtava. Niin mä luulen että sit kun tätä on tuotu esille ja tästä on puhuttu, ni sit siitä lähtee se jokaisen tapa tehdä sitä kielellistä tukemista. (R8)

Oli tosi mielenkiintoinen joitakin vuosia sitten sellanen oppilas tästä siirtyi oman talon sisällä minulle joka, tuli viidennelle luokalle. Ja hän oli todella hiljainen ja kuitenkin edellisen vuoden olin kuunnellu kun hän pälpätti suomea kaikissa mahdollisissa tilanteissa, ja se on aika huikea se polku minkä näkee siitä syksystä jos lapsi tulee ja missä ollaan keväällä sen suomen kielen kasvamisen suhteen, mut hän tuli mun luokkaan ja, teki todella taitavasti kaikki kirjalliset työt, mutta puhui todella vähän ja, seuraavana vuonna sit hän jatko siinä ja siihen tuli toinenkin, tällanen isompi [oppilas] siihen ryhmään ja, sit mä kerran kysyin että kerrotko vähän että miltä susta tuntuu tulla tähän luokkaan, et saada sitä tukea sitte tälle toisellekin oppilaalle joka siinä alotti niin, tää [oppilas] sano että se oli aikamoinen shokki tulla yleisopetuksen ryhmään missä puhuttiin vain ja ainoastaan suomea, että hänellä meni päivät aina siihen että kun hän oli sellasessa suomen kielen kaaoksessa, et hän yritti kuunnella opettajaa, hän yritti kuunnella kavereita siinä ympärillä, sitä keskustelua mitä käydään ja samaan aikaan hänen piti prosessoida ja yrittää tehdä sitä omaa juttua. Ja se söi niin paljon voimavaroja että se puhuttu kieli katosi vuodeksi. Ja sit se sen vuoden jälkeen alkoi taas palautumaan. [--] Se oli aika pysäyttävä, et hän on ehkä niitä harvempia oppilaita jotka on siihen kyenny (kuvaamaan kokemustaan siirtymisestä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen). Mut se oli semmonen että se auttoi mua hirveesti mun työssä, koska siinä voi käydä niin että opettaja ajattelee että lapsella ei oo taitoja ollenkaan, mutta päinvastoin hänellä on aivan hirveä sekamelska siellä prosessoinnissa kun hän yrittää saada kaikista kiinni samaan aikaan. (Ra)

Rehtoreiden käsityksissä osaamisen kehittymisestä koulussa keskeisimpänä tuli esille opettajien osaaminen ja sen kehittyminen, vaikka yksi rehtoreista puhui myös omista koulutustarpeistaan. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys perustuu kokonaisuudessaan opettajan vastuulle kielenoppijoiden oppimisesta. Opettajan on todettu olevan koulun kielipolitiikan toteuttamisessa keskeinen henkilö ja vallankäyttäjä (Lilja ym., 2019; Suuriniemi, 2023). Aiempien tutkimustulosten mukaan perusopetuksen opettajien valmiudet kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamiseen vaihtelevat (esim. Alisaari ym., 2019a, 2019b; Heikkola ym.,

2022). Rehtorit korostivat opettajien osaamista, vaikka tunnistivat siinä myös kehittämisen tarpeita. Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan monikielisten oppilaiden opettamiseen liittyvä osaaminen kehittyy läpi opettajan uran ja koulutus on vain ensimmäinen vaihe tietojen, taitojen ja orientaatioiden kehittymisessä. Aineiston valossa rehtorit arvostivat opettajan vuosien työssä karttunutta kielitietoisuusosaamista ja kykyä kehittyä.

7.6 Asiantuntijat ja yhteistyö

Tässä kuvauskategoriassa (liite 5, taulukko 5) käytän asiantuntijan käsitettä viittaamaan koulun kielitietoisuuden ammattilaisiin, erityisesti opettajiin. Asiantuntijaroolit korostuivat rehtoreiden vapaassa puheessa, kun taas haastattelijana ohjasin keskustelua opettajien väliseen yhteistyöhön ja siten pyrin kohti toimintakulttuurin käsitettä. Käsittelen ensin työyhteisön opettajille tarjoamaan tukeen ja keskinäiseen yhteistyöhön liittyviä käsityksiä. Sitten erittelen käsityksiä rehtoreiden esiin nostamista koulun kielitietoisuuden toimintakulttuurin keskeisistä asiantuntijoista ja heidän rooleistaan. Rehtorin ja koulun johtajan rooliin liittyvät käsitykset sijoitin sen sijaan johtamisen kuvauskategoriaan.

7.6.1 Työyhteisön tuki

Useampi rehtoreista painotti opettajien yhteistyötä, esimerkiksi yhteisopettajuutta, yhteistä pohtimista ja erilaisia tiimirakenteita, koulunsa toimintakulttuurin keskeisenä piirteenä:

Meidän oppilasalue, aines on aina haastavaa, ja just niin moninaista, että täällä on tää yhteistyö, tää toimintakulttuuri rakentuu yhteistyölle. [--] Se yhteisöllisyys on semmonen avainsana tässä toimintakulttuurissa, et kuitenkin meillä on sen verran haasteellinen toi meidän oppilasainees niin täällä ei pärjää silleen että piipertää yksin vaan täällä pitää osata tehdä yhteistyötä ja tarvittaessa kysyä apua. (R1)

Osa puhui tiimityöskentelyn rakenteista erityisesti kielitietoisuuden kehityksessä, ja muutama korosti koulun kielitietoisuustiimin roolia. Kielitietoisuustiimit toimivat kouluissa rehtoreiden mukaan erilaisilla nimillä ja tehtävänannoilla monikulttuurisuuden näkökulmaa tai lukutaitoa painottaen. Yksi rehtoreista kuvasi oppiaineryhmätiimien toimintaa ja sitä, kuinka tiimien sisällä tehdään järjestelyjä kielellisen tuen toteuttamiseksi. Kuvatut tiimit ovat opettajista koostuvia, mutta

joissakin kouluissa mukana oli myös yhteistyökumppaneita. Rehtorit kuvasivat myös pedagogista keskustelua, jota kouluissa käydään kielitietoisuuden ulottuvuuksien ympärillä. Rehtoreiden mukaan keskustelu liittyy tiiviisti pedagogiikkaan ja opettamiseen: opetusmenetelmiin, opetuksen ydinsisältöihin ja tavoitteisiin, oppimateriaaleihin, eriyttämiseen ja arviointiin, tuen toteuttamiseen sekä koulutusten antiin. Kaksi rehtoria kuvasi työyhteisön jaettujen kokemusten purkamista osana vapaampia keskusteluita. Kaksi kuvasi keskusteluita kielestä ja kielenoppimisesta yleisemmin.

Työyhteisön antamasta keskinäisestä tuesta puhuneet rehtorit toivat esiin kielitietoisuuden ydinviestiä siitä, että kielitietoisuus ja kielellinen vastuullisuus ovat kaikkien opettajien asioita (esim. Lucas & Villegas, 2011, 2013). Rehtoreiden käsitysten kautta emme tietenkään pääse kiinni siihen kaikkeen, mitä opettajien ja muiden toimijoiden välisessä yhteistyössä koulussa todella tapahtuu ja millaisia tarpeita siellä tunnustetaan. Aineistosta välittyneiden käsitysten pohjalta totean kuitenkin, että rehtorit pääsääntöisesti tunnustivat tarpeen luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien väliselle yhteistyölle ja sitä tukeville rakenteille. Käsitelyssä työyhteisön tuesta ei tullut erikseen esille monikielisen henkilöstön näkökulmaa.

7.6.2 Opetuksen asiantuntijat

S2-opettaja on rehtoreiden käsitysten valossa yksi kielitietoisuuden avainhenkilöistä. Kaksi rehtoreista kuvasi S2-opetusta koulun kielitietoisuuden keskiöksi. Rehtoreiden mukaan S2-opettajien resurssia kaivataan monessa koulussa nykyistä enemmän, ja resurssien suuntaamista pohditaan oppilaiden tarpeiden pohjalta:

Se näkyy arkisella tasolla meillä myös sillä tavalla et meillä on suomi toisena kielenä opettaja, joka sitten opettaa, ei pysty millään kaikkia, sillä voluumilla kun haluaisin mut et vähän tarkoituksenmukaisesti sitten niitä oppilaita kenellä on ehkä suurimpia aukkoja, tai ovat alottaneet koulun Suomessa ja meidän koulussa vaikka vitosluokalta ilman koulunkäynnin historiaa lähtömaassa. Esimerkiks tälläsiä yritetään sitte kaikista eniten kannatella, mut et kylhän suomi toisena kielenä opettaja sitte hyvin vahvasti pyrkii olemaan kaikkien tukena jollain tavalla. (Rg)

Kaksi alakoulun rehtoria kuvasi, kuinka S2-opettajan resurssia suunnattiin erityisesti alakoulun viimeisten vuosiluokkien oppilaiden kanssa työskentelyyn.

Kahden rehtorin mukaan S2-opettaja toimi vaihtelevasti samanaikaisopettajana luokassa ja oman ryhmänsä kanssa. Joissakin kouluissa S2-opettaja toteutti myös kielellisesti tuettua opetusta, joka jossain tapauksissa oli opettajan työnkuva kokonaisuudessaan. Joissakin kouluissa S2-opettajan rooli oli keskeinen niin ikään kielitietoisuuden teemoihin keskittyvän kehittämistiimin vetäjänä, perusopetuksen päättövaiheen yhteistyössä tai perheille suunnattujen tilaisuuksien toteuttamisessa. Kahdessa koulussa S2-opetusta antoivat vain luokanopettajat. Toinen rehtoreista kuvasi näiden opettajien yhteistyötä luokkatasotiimin kanssa, jotta kielenoppiminen S2-tunneilla saataisiin sidottua muuhun opiskeluun.

Kielellisesti tuettua opetusta toteuttava opettaja on rehtoreiden käsitysten valossa kielipedagogisen tuen asiantuntija. Kaksi rehtoreista kuvasi kielellisesti tuettua opetusta toteuttavan opettajan työskentelyä koulussa. Toisessa koulussa opettajan tuki oli suunnattu yläkoululaisille ja toisessa alakoulun viimeisten vuosiluokkien oppilaille, molemmissa pääsääntöisesti niin sanottuihin reaaliaineisiin. Kielellisesti tuettua opetusta toteuttava opettaja toimi rehtoreiden mukaan aineenopettajan tuutorina aihekokonaisuuksien muokkaamisessa, käsitteiden avaamisessa ja opettajan vuorovaikutuksen kehittämisessä, opetusmateriaalien hankkimisessa tai valmistamisessa ja oppilasarvioinnissa. Alakoulun oppilaiden kielellisesti tuettu opetus toteutettiin erillisopetuksena. Tämä kielellistä tukea toteuttava opettaja koulutti työyhteisössä sisäisesti ja häntä kuvattiin kehittämisalukseksi osaajaksi.

Useampi rehtoreista painotti jokaisen opettajan merkitystä koulun kielitietoisuuden ja erityisesti kielitietoisuuden opetuksen toteuttamisessa:

Enempi se (kielitietoisuus) on juuri sitä, että jokainen opettaja sen oman oppiaineen tai oman opetuksen yhteydessä tiedostaa koko ajan sen että miten minun kieli vaikuttaa tähän tämän asian oppimiseen ja ymmärtämiseen. (R2)

Rehtorit tunnistivat varsinkin luokanopettajan keskeisen roolin laajasti: rehtoreiden käsityksissä luokanopettajat ovat kielitietoisuuden toimintakulttuurin yhteistyön solmukohtia. Kuvauksissa luokanopettaja rakensi yhteistyötä huoltajien, muiden luokanopettajien, S2-opettajan, erityisopettajan, valmistavan opetuksen opettajan, omakielisen opettajan ja koulunkäynninohjaajan kanssa. Yksi rehtoreista kuvasi luokanopettajien keskinäistä, viikoittaisella tiimijallalla toteutuvaa

yhteistyötä, jonka teemana oli esimerkiksi opetuksen eriyttäminen. Yhden rehtorin mukaan erityisopettajat tukivat luokanopettajaa kielitietoisten tukikeinojen toteuttamisessa. Toinen taas kuvasi koulun resurssiopettajaa (myös luokanopettaja) henkilönä, joka mahdollisti opetusryhmän jakamisen ja otti vastuun kielitietoisesta käsitteiden avaamisesta sitä tarvitseville oppilaille. Yhdessä kuvauksessa luokanopettaja vastasi arjen koossa pysymisestä, kun oppilaiden tukea toteutetaan omakielisten opettajien ja ohjaajien sekä erityisopettajan sirpaleisten aika-tilojen mukaisesti. Rehtoreiden mukaan luokanopettaja tuntee huoltajat ja kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen edellytykset. Luokanopettaja toimi joissakin kouluissa myös vieraan kielen opettajana.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan rooliin liittyviä käsityksiä oli aineistossa vain vähän siitä huolimatta, että jokaisessa aineiston koulussa oli valmistavan opetuksen ryhmiä. Yhden rehtorin mukaan valmistavan opetuksen opettaja toimi yhteistyössä luokanopettajien kanssa, kun oppilaiden integrointia yleisopetukseen pohditaan. Lisäksi valmistavan opetuksen opettaja oli yhtenä asiantuntijana vastaamassa maahanmuuttotilaisuuksille suunnatuista tilaisuuksista. Johtamisen kuvauskategoriassa yksi rehtori kuvasi koulunsa kehittämistä asenteiden muokkaamisena siten, että valmistava opetus nähtäisiin osana koulun yhteistä toimintakulttuuria. Valmistava opetus ei vaikuttanut kuitenkaan olevan rehtoreiden ajattelun keskiössä koulun kielitietoisuudesta puhuttaessa. Tähän saattoi vaikuttaa paitsi oma haastattelurunkoni (liite 3) parhaimmassa tapauksessa myös rehtoreiden tieto kielenoppimisesta, eli ymmärrys siitä, että valmistava opetus on vasta ensivaihe toisen kielen oppimisessa.

Yksi rehtoreista pohti laajemmin yläkoulun aineenopettajan roolia. Aineenopettaja oli rehtorin mukaan ennen kaikkea oman tiedonalansa asiantuntija. Aineenopettaja toimi koulussa kielellistä tukea toteuttavan opettajan kanssa yhteistyössä oppiaineensa sisältöjen ja käsitteiden avaamisessa. Aineenopettaja sai tukea opetuksensa muokkaamiseen myös koulun kielitietoisuutta kehittävän hankkeen asiantuntijalta. Toinen rehtori piti yhtenä koulunsa kehittämistarpeena juuri opettajille suunnattua oppiainekohtaista ohjausta monikielisten oppilaiden huomioimiseen. Rehtorin pohdinnan mukaan aineenopettaja hyötyi oppilaiden kielitaidon tason tuntemuksesta:

Ihan samalla tavalla se on opettamisessa että täytyy koko ajan kielitietosesti miettiä että miten minun sanoma voidaan ymmärtää. Se näkyy täällä yläkoulun puolella esim sillä lailla että [--] tämmönen tilanne että, [aineenopettaja] oli kertonu, hän on hyvin tämmönen kerronnallinen, niin oli kertonu että, on ollu tämmösiä hyvin vahvoja rasistisia liikkeitä maailmassa ja että on puhuttu näi ja näi ja näi, eli käyttäny siellä tunnilla n[--]-sanaa, r[--]-sanaa, ja siis että se (rasistisen sanan käyttö) oli siihen maailmanaikaan semmonen keino, jollaki taval- mutta kertonu siis tarinaa, ni ihan hirvee hulabaloo kun huoltajat ja oppilaat tuli silleen että opettaja sano sen sanan ja että opettaja sano tämän sanan, ymmärtämättä sitä että se konteksti missä ne oli sanottu oli pedagogisesti ihan oikeutettu, mutta se että varsinki jos kielenymmärtämisen taso ei oo vielä ihan hirveen korkeella, niin silloin näihin yksittäisiin sanoihin kiinnitetään ihan valtavasti huomiota ja irrotetaan se siitä kontekstista ja silloin tullaan väärin perustein tuomituksi vaikka joku opettaja että se on rasisti tai että se on sitä tai tätä. Yleensä asiat, siinä mielessä kyllä selviää sitten ku niistä puhutaan. (Rb)

Puolet rehtoreista pohti myös erityisopettajien rooleja koulun kielitietoisessa toimintakulttuurissa. Vähintään osassa kouluja laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja antoi tukiovetusta myös kielellisestä näkökulmasta ja osallistui opetusryhmän jakamiseen opetuksen eriyttämiseksi. Rehtoreiden mukaan erityisopettajan työnkuvaan voi kuulua luokanopettajien tukeminen oppilaiden tuen toteuttamisessa, mutta tätä ei erityisesti painotettu. Keskeisenä erityisopettajan osaamisalueena näyttäytyi monikielisen oppilaan tuen tarpeiden tunnistaminen. Rehtoreiden käsitysten valossa kielitietoisien toimintakulttuurin reuna-alueille jäävät suomenkieliset koulunkäynninohjaajat, joiden rooli jäi aineistossa lähes pimentoon. Yksi rehtori kuvasi ohjaajan roolia opetuksen eriyttämisen tukena.

Maahanmuuttajaoppilaita huomioivat opetusjärjestelyt ovat pirstaleisia ja vaihtelevat paikallisesti (Harju-Autti & Mäkinen, 2022). Näin voi todeta myös kielitietoiseen kouluun tähtäävistä, rehtoreiden kuvaamista koulun asiantuntijoiden tehtävien painotuksista. Toki se, millä tavalla rehtoreiden käsitykset vastaavat koulussa toteutuvaa toimintaa, jäi tässä tutkimuksessa piiloon. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas, 2011, 2013) perustuu ajatukseen siitä, että jokainen opettaja ottaa vastuuta monikielisten oppilaiden tukemisesta. Käsityksissä asiantuntijoiden rooleista välittyy yhteinen pyrkimys ja toiminnan organisointi kielenoppijoiden tukemiseksi. Rehtoreiden käsityksissä S2-opettajien rooli on tärkeä, mutta yhtä lailla koulun kielitietoisuuden ydinahmoina pidetään eteenkin luokanopettajia. Myös kielellisesti tuettua opetusta toteuttavan opettajan panos koettiin tärkeäksi siellä, missä resurssi oli käy-

tössä. Rehtoreiden käsityksissä aineenopettaja sai tai tarvitsi muiden asiantuntijoiden tukea tai koulutusta. Laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat toimivat yhteistyössä oppilaiden tuen toteuttamiseksi.

7.6.3 Oppilaiden ensikielten asiantuntijat

Yli puolet rehtoreista toi esille oppilaiden ensikieliä puhuvan henkilökunnan rooleja koulussa. Kouluissa toimi omakielisiä ohjaajia ja muutamassa koulussa myös opettajia. Yksi rehtori kertoi myös erityisopettajasta, joka hallitsi useita oppilaiden ensikieliä ja oli keskeinen henkilö kulttuurienvälisenä tulkkina. Kaksi rehtoreista pohti koulun omakielisen henkilökunnan asemaa ja merkitystä syvemmin. Omakieliset opettajat olivat näissä kouluissa vierailijaopettajia, jotka toimivat koululla noin yhdestä oppitunnista kahteen päivään viikossa. Ensikielten asiantuntijoiden kanssa toteutettavat yhteistyön muodot ja rehtoreiden käsitys niiden tarkoituksenmukaisuudesta vaihteli:

Se on tietysti sit osa myös sitä meidän toimintakulttuuria että, yritetty saada sitä heidän (omakielisen henkilökunnan) valtavan tärkeätä ja hyvää ammattitaitoo käyttöön. Toki heidän työ on aika haastavaa olla monessa koulussa viikon aikana. Jokaisessa koulussa eri toimintakulttuuri ja miten he aina sit siihen pääsee. (Haastattelija: Onko luokanopettajat löytäneet hyviä yhteistyön muotoja heidän kanssaan? Rehtori:) Mä luulen et just niin vaihtelevasti ku mitä meitä luokanopettajia on. Ja sit tietysti aina riippuu vähän siitä et mimmot oppilaat sattuu olemaan siinä luokassa, siitä kieliryhmästä et, minkätyyppisestä avusta kukaki hyötyy. (Rd)

Eihä he (omakieliset opettajat) voi olla pitkään. Jos esimerkiksi [kieli a] ku meillä ei tällä hetkellä oo niin paljo [a:n]-kielisiä ni, se opettaja käy kerran viikossa tunnin tai kaksi. Ni se on välillä aika. Kyllä opettajilla on välillä vaikeuksia muistaa et se ois järkevää se yhteistyö. Et, sellanen koulu jos ei ole näin paljon erilaista, tai näin monikulttuurista ja jos käy paljon erilaisia ihmisiä, ni kyllä se kieltämättä välillä mä sanon- niinko luokanopettajalle on et sen pitäis muistaa et maanantaina yheksästä kymmeneen tulee [kielen b] omanäidinkielen opettaja ja tiistaina tulee [kielen c] opettaja ja sitte tulee, sit tulik-, oma erityisopettaja, ja sit tulee [d:n]-kielinen ohjaaja ja, sitte niinko joskus meidän opettajat sanoo et tuntuu et koko ajan joku oppilas lähtee sinne tänne tai joku on ovella ja sit on jotta ahh, mä unohdin, anteeks mä unohdin sut et se on, et välillä se (omakielinen opetus) koetaan varmasti hyödylliseksi ja välillä sellaseks että aina et apua, se ei oo aina selkeä. Ja se niinku mä sanoin alussa myös pohditaan että kuinka kauan oppilas hyötyy siitä. Et jos hänen oma äidinkielenensä ei oo kauheen vahva, niin kummasta hän hyötyisi silloin enemmän. (Re)

Voin sanoa että ensimmäisen kerran ku tuli (omakielinen) opettaja ni mä ajattelin että hmm, epäluuloni oli että mitäs hän nyt tekee ja ehkä se viel ei järjestelm- kaiken kaikkiaan ollu että, ku mä annoin hänelle tehtäviä ja hän otti oppilaita ja sit hän meni luokkaan ja, sit mä et hetkinen et, ethän sä opeta tätä omaa äidinkieltä, koska taulu oli täynnä semmosta, sun piti opettaa matikkaa [-], avata näitä käsitteitä ja muuta. Sit on ollu kyllä erittäin hyvä mun mielestä yhteistyötä ja, et sit ku ne on tuttuja ihmisiä ja tiedetään miten tehdään. (Re)

Yhteistyön muotoutuminen ja tutustuminen omakielisen asiantuntijan ja luokanopettajan kesken vei aikaa. Rehtorin mukaan omakielinen opettaja kokosi ryh-

män eri luokilta tai toimi samanaikaisopettajana luokanopettajan kanssa. Rehtorit kuvasivat, kuinka omakielinen opettaja avasi tiedonalojen käsitteitä oppilaan ensikielellä. Ilmaisuihin heijastuu se, ettei oppilaan ensikielellä annettavaa tukea koettu yksiselitteisesti hyödylliseksi oppimisen kannalta. Ensikielen asiantuntijoiden keskeisin merkitys nähtiin usein vuorovaikutuksen edesauttamisessa:

Meillä on useampi ohjaaja ketkä on puhunu nyt [kieltä a] [kieltä b] [kieltä c], erikielisiä ohjaajia. Heitä voidaan sitte käyttää näissä riitatilanteissa ku oppilaille tulee riita tai sitte joissaki ku soitetaan kotiin huoltajille, ni semmosissa. (Rh)

He on nyt ihania kulttuuritulkkeja siis nää meidän oman kielen henkilökunta että. Kun heitä pyytää, hehän ei oo tulkkeja, mut kun heitä pyytää kulttuuritulkeiks niin näkee että ei he vaan käännä niitä asioita vaan he tulkaa ne sillä kulttuurille et mitä tää nyt tarkoittaa. Eli tietyissä tilanteissa mun mielestä kielellinen, tai kielitietoisuus on selkökielisyttä, mutta aina ei riitä edes selkökielisyys, vaan se pitää myös sille tulkata sille kulttuurille oikeelle tavalla et ei riitä vaan asioiden kääntäminen, se ei oo niinku kielitietoista. (Rd)

Osa rehtoreista koki omakielisen henkilökunnan kiinteänä osana koulun kielitietoisuuden toteutumista ja piti henkilökunnan sitouttamista osaksi kouluyhteisöä tärkeänä. Osan käsityksissä ensikielten asiantuntijat jäivät sivurooliin, eikä heidän työskentelyään tai yhteistyötä heidän kanssaan juuri kuvattu.

Lähes kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kaupungeissa tarjottiin oman äidinkielen opetusta. Yleensä rehtorit eivät pitäneet oman äidinkielen opetusta varsinaisesti osana koulunsa toimintakulttuuria tai oman äidinkielen opettajia osana kouluyhteisöä:

Aika vähän varmaan (opettajilla on yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa) koska, tai sanotaan ne tekee tosi vähän jotka vain opettaa, ei opeta muuten meidän organisaatiossa, eli jos ne on kaks tuntia viikossa, ees välttämättä nää, ne on kolmesta neljään ne tunnit tai joskus ni, niin mut sitten esimerkiksi tää, joka meidän [uskonnon a] opettaja ja [kielen b]-taitonen niin hänhän tekee sitte koska hän on meidän talossa muutenkin, ni varmasti tekee mut että, sanosin näin että. No se [kielen c] opettaja kyllä kans tekee koska se on meidän organisaatiossa, tai talossa. Vaihtelevasti. Enempi varmaan vois tehdä. (Rc)

Poikkeuksia kuitenkin tuli esiin sellaisten oman äidinkielen opettajien osalta, jotka toimivat myös toisessa roolissa, kuten omakielisinä opettajina tai ohjaajina, koulussa. Kaksi rehtoria puhui eksplisiittisesti oman äidinkielen opetuksesta osana koulunsa toimintakulttuuria. Yhdessä koulussa rehtorin kuvaama oman äidinkielen opettajien kanssa tehtävä yhteistyö lähenei joidenkin koulujen omakielistä opetusta. Tässä koulussa oman äidinkielen opettajat olivat mukana toteuttamassa monikielisiä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja toimivat

apuna viestinnässä silloin, kun tietyn kieliryhmän jäseniä haluttiin tavoittaa nopeasti.

Harju-Autin ja Mäkisen (2022) tutkimuksessa maahanmuuttajaopetuksen asiantuntijoiden näkemysten mukaan opetuksen järjestäjät eivät ymmärrä oman äidinkielen roolia oppimisessa ja identiteettityössä. Rehtoreiden käsityksissä ensikielten asiantuntijoiden rooleista Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) tarkoittama kielellisen moninaisuuden arvostamisen orientaatio ei aina toteudu. Oppilaiden ensikielten asiantuntijat ovat rehtoreiden käsitysten valossa toimintakulttuurin reuna-alueilla. Osa rehtoreista totesi arvostavansa monikielistä henkilökuntaa ja kaksi nimesi työyhteisön monikielisyyden huomioimisen koulunsa kehittämiskohteeksi. Erityisesti vuorovaikutuksen sujuvoittamista pidettiin monikielisen henkilökunnan tärkeänä tehtävänä. Sen sijaan ensikielten asiantuntijoiden merkitys oppimisen näkökulmasta jää käsityksissä epäselväksi. Käsityksissä ei välity vahvasti tietoisuutta siitä, millainen vaikutus monikielisen henkilökunnan panoksella voi olla monikielisten identiteettien vahvistajina tai yhteisön jäsenten sosiolingvistisen tietoisuuden kehittämisessä (Lucas & Villegas, 2013). Osa rehtoreista toi esiin kuitenkin yksittäisiä ensikielten asiantuntijoita, jotka koettiin keskeisiksi henkilöiksi yhteisössä.

Tutkimusten mukaan oman äidinkielen opetus voi olla vaikuttavaa, vaikka opetuksen viikkotuntimäärä olisi pieni (Ganuza & Hedman, 2019; myös Ahlholm ym., 2022; Suuriniemi, 2023, s. 27–28). Oman äidinkielen opetus toteutuu Suomessa tuntikehyksen ulkopuolella (Ahlholm ym., 2022). Siitä huolimatta rehtorit kokivat oman äidinkielen opettajat keskeiseksi osaksi kouluyhteisöä kahdessa aineiston kouluista. Rehtorit eivät aina nähneet yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa tarkoituksenmukaisena. Yli-Jokipiin ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan oman äidinkielen opettajat ovat vaarassa kokea osattomuutta, arvostuksen puutetta ja ulkopuolisuutta kouluyhteisöissä. Rehtoreiden käsitykset antavat viitteitä siitä, että sama voi koskea myös omakielisiä ohjaajia ja opettajia. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen peilaten tulkitsemalla, että oppilaiden ensikielten asiantuntijat voivat tukea oppilaantuntemusta, kielten ja kulttuurien tuntemusta sekä monikielisen pedagogiikan toteuttamista koulussa.

Rehtoreiden käsitysten valossa joissakin kouluissa tällainen yhteistyö toteutuu joko satunnaisesti tai tavoitteellisemmin.

7.7 Opetus ja tuki

Opetuksen ja tuen kuvauskategoriaan sijoittui lukumäärällisesti eniten merkityksellisiä ilmaisuja (liite 5, taulukko 6). Kuvauskategoriaan sijoittuivat opetus- ja tukimenetelmiä, opetuksen sisältöjä ja osaamisen arviointia koskevat käsitykset. Opetuksen osalta haastatteluissa keskityttiin pääasiassa yleisopetuksen luokkiin, joissa opiskeli yleisen, tehostetun ja usein myös erityisen tuen oppilaita. Yleisopetuksen opetusryhmiin integroitui monissa aineiston kouluissa perusopetukseen valmistavan opetuksen sekä muiden pienryhmien oppilaita. Paikoin keskusteltiin myös valmistavasta opetuksesta. Kokosin kuvauskategoriaan kaikki kielitietoisuuteen yhdistyneet tukimuodot, jotka ovat käytössä kolmiportaisen tuen tasoilla (vrt. Harju-Autti, 2022, s. 30). Rehtorit eivät opetuksesta puhuessaan juuri viitanneet tuen portaisiin, vaan opetuksesta ja oppimisen tuesta puhuttiin kokonaisuutena riippumatta esimerkiksi siitä, kuka vastasi opetuksen tai tuen toteuttamisesta.

Kielitietoinen opetus koostui rehtoreiden kollektiivisen ymmärryksen mukaan ennakkosuunnittelusta, ydinsisältöjen löytämisestä, opetuksen kielen havainnoimisesta, selkokielisyydestä, opettajan avaavasta vuorovaikutuksesta ja selkeistä ohjeista, käsitteiden avaamisesta, tuen menetelmistä, oppilaiden kaikkien kielten hyödyntämisestä, oppimateriaaleista, apuvälineistä, oppilaan vahvuuksien hyödyntämisestä, projektityöskentelystä, vieraan kielen opetuksen menetelmistä, lukukampanjoista ja lukemista tukevasta vapaaehtoistoiminnasta, teemapäivistä ja tapahtumista, kielet esiin nostavista visuaalisista elementeistä sekä opetuksen eriyttämisestä. Eriyttämistä koskevissa ilmaisuissa osa rehtoreista pohti myös oppilaan taustan tuntemista työvälineenä. Käsitysten mukaan kielitietoisessa opetuksessa huomioidaan myös luokka-astekohtaisesti oppisisältöjen ja tiedonalojen kielten asettamat vaatimukset. Ilmaisujen lukumäärissä mitaten eniten pohdintaa herättivät eriyttäminen, oppimateriaalit, tuen menetelmät, käsitteiden avaaminen ja selkokielisyys.

Rehtorit nostivat esiin myös kielitietoisien opetuksen keskeisiä sisältöjä, kuten S2-oppimäärän kokonaisuutena, opetuskielen rekisterit ja sanaston sekä tiedonalojen käsitteet, kieliopin, oppilaiden ensikielien sekä teknisten apuvälineiden, kuten käännosovellusten, käytön. Jokainen rehtoreista puhui aineistossa S2-opetuksesta ja kaksi eksplisiittisesti sen laadusta ja keskeisyydestä koulun toimintakulttuurissa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki rehtorit nostivat esille oppilaiden ensikielien opetuksen sisältönä. Useimmiten kyse oli teemapäivistä ja -tuokiosta tai visuaalisista elementeistä koulun seinällä. Kolme rehtoreista toi esille sellaista luokan- tai aineenopettajan johdonmukaiseen, tavoitteelliseen pedagogiikkaan viittaavaa toimintaa, joka tähtää monikielisen oppilaan ensikielen kehittämiseen joko oppimateriaalin tai opetuskeskustelun avulla.

Osa rehtoreista toi esille oppilaan osaamisen arvioinnin koulun kielitietoisuuden toimintakulttuurin osa-alueena. Kolme kuvasi arviointia aiheeksi, josta käydään keskustelua opetushenkilökunnan kesken. Kahden rehtorin käsitysten valossa opettajat pitivät monikielisten oppilaiden arviointia haastavana ja koulutusta monipuoliseen arviointiin kaivattiin:

Monesti luokanopettajat [--] ajattelevat että kaikkien pitää pystyä tekemään samantyyppisiä asioita eli se semmonen yksilöllisyys, ainaki minusta näyttää niin on ollut alakoulun puolella silleen että okei että jos niillä on [ympäristöopin] koe, että jos ei se kirjota siihen mitään ni miten minä sen arvioin, ni se että no älä anna sille sitä [ympäristöopin] koetta eli että se on semmonen opettajan epävarmuus ja se epävarmuuden sietäminen siitä että mitä tämä lapsi oppii, ni siitä käydään paljon keskustelua. Arvioinnin vaikeudesta. (R2)

Arviointia koskevissa pohdinnoissa tuli esille opettajilta edellytettävä ymmärrys kielenoppimisesta. Muutama rehtoreista pohti sitä, kuinka mahdollistaa oppilaille osaamisen osoittaminen siten, ettei kielitaito opetuskielessä ole esteenä:

Tuo, tieto kielen oppimisesta, sehän on opettajalla hirveen tärkeä asia että ymmärtää juuri sen että se semmonen sujuva arkikielen taito ei tarkoita sitä että, että voisi arvioida lapsen esimerkiksi suomen kielellä antamia suorituksia äidinkielenomaisesti, vaan että siinä täytyy aina huomioida kielitaidon rajoitteet. Ja juuri se monipuolinen näyttö jo erityyppiset arvioinnit täytyy olla huomioituna että se ei pohjautu varsinkaan kirjoitettuun kieleen. (R2)

Kyllä mä näen, edelleenki (kehitettävää kielitietoisuuteen liittyen). Arviointien monipuolisuus. Eli monialaiset näytöt ja tällaiset että siinä voitais vielä kehittyä niin että se ois systemaattisempaa ja ylipäättänsä tuohon kielitaidon tasoon, mutta myöskin se että osittain liittyy siihen kielitaidon vaiheeseen, että toivonkin, että meillä näitä niin sanottuja erillisiä näyttöjä eri oppiaineista päättöarviointien kelpoisuuden saavuttamiseksi sitten laadittaisiin niin että se kieli ei ois siinä se ratkaseva tekijä vaan että annetaan sen kielitaidon tason kehittyä, mutta että voidaan mitata sitä sisällöllistä hallintaa muillakin menetelmillä. (Rb)

Yksi rehtoreista toi esille käännssovelluksen käytön apuvälineenä niissä tilanteissa, kun oppilas pystyy osoittamaan osaamistaan muulla kuin opetuskielellä. Rehtori (R5) korosti opettajan tahtotilan merkitystä: ”Keinoja löytyy jos on tahtoa”. Yksi rehtoreista kiinnitti huomiota myös opettajien tietoisuuteen siitä, että osaamisen arvioiminen numeroarvosanoin on välttämätöntä vasta perusopetuksen päättövaiheessa, joten summatiivisen arvioinnin puolesta kielenoppimiselle olisi mahdollista antaa sen vaatimaa aikaa.

Rehtoreiden käsityksistä kokonaisuutena valottuu ymmärrys kielitietoisen opetuksen monista näkökulmista, jotka tuovat esiin varsin kattavasti kielellisesti vastuullisen opetuksen orientaatioita ja kieleen liittyviä pedagogisia tietoja ja taitoja (Lucas & Villegas, 2011, 2013). Rehtoreiden käsitysten valossa toimintakulttuurin kielitietoisuus vaikuttaisi olevan ennen kaikkea luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen ja sen suunnittelun käytänteitä. On muistettava kuitenkin, että opettaja vastaa opetustilanteesta (esim. Harju-Autti, 2022, s. 45–46), joten rehtorilla voi olla rajoitetusti tietoa siitä, miten opetus käytännössä toteutuu. Vaikka toisaalta rehtorit kuvasivat sitä, kuinka opettajat toteuttavat kielitietoista opetusta kukin omalla tavallaan ja huomioivat monikielisiä oppilaita vaihtelevasti, kuvasi osa rehtoreista kielitietoista opetusta osaksi koulunsa perustyötä ja opettajien ydinosaa.

Harju-Autin ja Mäkisen (2022) tutkimuksessa nousee esiin maahanmuuttajaopetuksen asiantuntijoiden huoli kielitietoisen pedagogiikan heikosta toteutumisesta yläkoulun yleisopetuksessa. Tämän aineiston valossa rehtorit pääsääntöisesti luottivat siihen, että koulun opetus on kielitietoista. Rehtorit tunnistivat ja tunnustivat myös S2-opetuksen merkityksen, vaikka toteutustavat kouluissa vaihtelivat (vrt. Harju-Autti, 2022, s. 33). Siitä huolimatta, että kieliaineita integroidaan koulujen opetuksessa moniin teemoihin ja oppiaineisiin (Saarinen, ym., 2019), kielenoppimisen katsotaan usein olevan sidoksissa juuri kieliaineisiin (esim. Harju-Autti, 2022, s. 46). Rehtoreiden käsityksissä opetuksen kielitietoisuus ei kytkeydy vain tiettyihin oppiaineisiin, vaikka aineistossa olikin runsaasti ilmaisuja erityisesti S2-opetuksesta. Silti rehtoreiden kesken oli vaihtelua siinä, kuinka laajasti kielitietoinen opetus ymmärrettiin. Osa rehtoreista näki erityisesti arvioinnin, oppimisen tuen ja oppimateriaalit keskeisinä kehittämisalueina.

Käsityksissä tiedonalakohtaisesta kielitietoisesta opetuksesta korostui käsitteiden avaaminen ja sanaston keskeisyys. Hongon (2013) mukaan yleinen ajattelutapa muilla kuin S2-oppimäärää opettavilla opettajilla on se, että opetuskielen sanasto opitaan ilman erityistä ohjausta siihen. Osa rehtoreista toi eksplisiitisti esille sen, että eivät jaa tätä käsitystä. Aallon (2019) mukaan aineenopettajaopiskelijat jäsentävät tiedonalojen kieltä lähinnä käsitteiden kautta ja tiedonalojen laajemmat merkitysten rakentamisen tavat näyttäytyvät vaikeasti hahmotettavina. Esimerkiksi tekstilajit tulivat rehtoreiden pohdinnassa esille yksittäisenä mainintana äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta koskien, ja ilmaisut kielen rekistereistä liittyivät pitkälti vuorovaikutukseen. Vastaavasti esimerkiksi matematiikan kielitietoista opetusta (esim. Joutsenlahti & Kulju, 2015; Portaankorva-Koivisto, 2023) pohti yksi rehtoreista. Osa kuitenkin ilmaisi tunnistavansa toisen kielen oppijoiden tarpeita suhteessa oppiaineiden kieliin (vrt. Aalto, 2019; Alisaari ym., 2022).

Esimerkiksi Rapatin (2010) mukaan perusopetuksen opetusryhmä tarjoaa toisen kielen oppijalle hyvän kielenoppimisympäristön vain, jos kielenoppimisen tukeen kiinnitetään systemaattisesti huomiota pedagogisilla ja didaktisilla valinnoilla. Kielitaidon eri vaiheissa olevien oppilaiden tukemiseksi opetusta on eriytettävä voimakkaasti (esim. Harju-Autti, 2022, s. 28). Opetuksen eriyttäminen on yksi rehtoreiden käsityksissä korostunut näkökulma. Rehtoreiden käsitysten mukaan eriyttäminen edellyttää opettajalta herkkyyttä ja tietoa oppilaan taustasta, oppilaiden yksilöllistä huomioimista ja opetuksen räätälöintiä. Rehtoreiden mukaan opetuksen eriyttämisestä käydään kouluissa keskustelua, ja rehtorit näkivät eriyttämisen olevan välttämätöntä mutta myös kuormittavan opettajia.

Moate ja Szabó (2018) pitävät kielitietoisesta opetuksen osana sellaisia pedagogisia käytänteitä, jotka edistävät oppilaiden luovaa ja innovatiivista kielenkäyttöä. Opetusta koskevissa käsityksissä kielellisen luovuuden tukeminen ei juuri ollut esillä. Yksi rehtoreista kuvasi luovaa projektityöskentelyä, jossa kielenoppijat tuottivat yhteistoiminnallisessa kirjoitusprosessissa kirjan julkistamistilaisuuksineen. Rehtori kuvasi myös koulunsa suunnitelmia kehittää taidetta ja luonnontiedettä yhdistävää opetusta, jossa hyödynnetään oppilaiden vahvuuk-

sia ja monialaista luovuutta. Rehtori kuvasi opetuksen mielekkyyttä juuri monikielisen oppilaan näkökulmasta. Moaten ja Szabón (2018) malliin peilaten kuvatussa monialaisessa opetuksessa on kielitietoisuuden näkökulmasta kyse siitä, kuinka opetus antaa tilaa oppilaiden erilaisille tavoille tarkastella maailmaa.

Oppilaiden kaikkien kielellisten resurssien hyödyntäminen opetuksessa tuli esille rehtoreiden käsityksissä vaihtelevasti. Monikielisyyspedagogiikka tai pedagoginen limittäiskieleily (esim. Ahlholm, 2020; Cenoz & Gorter, 2020; Lehtonen, 2021) esiintyi rehtoreiden käsityksissä mainintoina tervehdysten opettelemisesta luokissa eri kielillä, kääntäjäsovelluksen käyttämisestä arjessa, vertaisen antamasta satunnaisesta tuesta ensikielellä, satutuokioista eri kielillä, monikielisestä juhlasta sekä kielellisistä elementeistä koulun seinillä. Kaksi rehtoreista kuvasi monikielisen opetusmateriaalin käyttämistä. Johdonmukaista puhetta monikielisen pedagogiikan hyödyntämisestä luokanopettajan opetuksessa oli yhden rehtorin ilmaisuissa. Lisäksi osa rehtoreista puhui omakielisten ohjaajien ja opettajien sekä oman äidinkielen opettajien toiminnasta koulussa, mutta käsitykset heidän panoksensa merkityksestä ovat ristiriitaiset. Käsittelen oppilaiden ensikielten asiantuntijoiden näkökulmaa kuvauskategoriassa 'Asiantuntijat ja yhteistyö'.

7.8 Muut kielten käyttöä ohjaavat käytännöt

Oppilaiden kielten käyttöä ohjaavien käytäntöjen kuvauskategoriaksi erottuivat aineistossa rehtoreiden käsitykset, jotka liittyvät opetusryhmien muodostamiseen sekä vuorovaikutustilanteiden kielenvalinnan ohjaamiseen (liite 5, taulukko 7). Rehtorit toivat poikkeuksetta esille sen, että nämä käytännöt koskevat koko koulun toimintakulttuuria ja ovat työyhteisössä yhteisesti harkittuja linjavetoja eivätkä esimerkiksi yksittäisen opettajan tilanteisia valintoja. Oletankin, että siten myös rehtorilla on suora mahdollisuus vaikuttaa kuvauskategoriaan sijoittuvien käytäntöjen muovautumiseen koulussa. Yksi rehtoreista ilmaisi tämän mahdollisuuden konkreettisenä keinonaan edistää kielitietoisuutta koulun toimintakulttuurissa.

7.8.1 Opetusryhmien muodostaminen

Opetusryhmien muodostamista koskevat käsitykset liittyvät luokkien muodostamiseen, äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärien mukaisiin opetusryhmiin sekä joustaviin ryhmittelyihin oppiaineissa. Rehtorit toivat esille myös pienryhmien oppilaiden opiskelun osana yleisopetuksen ryhmiä yksilöllisesti. Opetusryhmien muodostamista koskevissa käsityksissä välittyi pyrkimyksiä oppilaan suomen kielen taidon huomioimiseen, ryhmittelyjen joustavuuteen, kielitaidon vaiheiden arvostamiseen, opettajaresurssien tarkoituksenmukaiseen jakamiseen ja oppilaan ensikielen tukemiseen. Liitän nämä käsitykset erityisesti kouluyhteisön tietoon toisen kielen oppimisesta ja sen soveltamiseen. Rehtorit pohtivat myös inklusiota ja integraatiota koulunsa periaatteina. Monikielisten oppilaiden erottamista omiksi opetusryhmikseen perusteltiin kielenoppimisen tukemisen lisäksi resursseilla. Saman ensikielen puhujia taas erotettiin joidenkin koulujen ryhmäjäoissa toisistaan oppilaan suomen kielen tukemiseksi mutta myös ryhmien työrauhan parantamiseksi.

Puolet rehtoreista kuvasi eksplisiittisesti oppilaan suomen kielen taidon huomioimista opetusryhmien jakamisessa. Rehtoreiden mukaan tällöin tavoitellaan oppimista tukevaa kieli- ja oppimisympäristöä ja tuen ratkaisujen toteuttamista. Kaksi rehtoreista pohti erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärien mukaisia ryhmäjäkoja:

Me on yritetty erilaisia systeemejä, koska sillä tavallahan me ei pystytä tekemään, tai ei oo mielekäästä tehdä et kaikki oppilaat joilla on S2-status saisivat S2-opetusta. [--] Vaan on yritetty mieltä että ne ryhmät, mitkä jaetaan ni olis semmoset et kaikki hyötty siitä. Et uutisissa on ollu näitä että, S2-oppilaat pakotettiin S2-tunneille me ollaan mun mielest aika paljon pidemmällä jo, ei mä käydä tämmöstä keskustelua enää. Et toki kaikki arvioidaan S2-oppilaina, mut et. S2-tunteja saa kolmosesta kutoseen. Ens vuonna nyt kaikilla suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla. Sitä resurssia on nyt sillä tavalla kohdennettu. (Rd)

Oppilaan S2-status ei siis välttämättä määrää opetusryhmää. Ainakin osassa kouluja edistyneet toisen kielen oppijat voivat opiskella S1-oppimäärän mukaisesti tai kyseisessä opetusryhmässä tai kielitaidon tason mukaisessa muun oppiaineen opetusryhmässä. Käsityksissä tuli esille myös se, että opetuksen eriyttämisen tarve koskee oppilaita laajasti ensikielestä riippumatta. Yksi rehtoreista korosti myös S2-opetuksen ja -ryhmien samanarvoisuutta rinnakkaisten S1-ryhmien kanssa.

Kolme rehtoreista toi esiin erityisesti ryhmittelyiden joustavuutta, jolla vastataan oppilaiden tarpeisiin yksilöllisesti, huomioidaan suomen kielen oppiminen ja hyödynnetään oppilaiden vahvuuksia. Yksi rehtoreista kuvasi kielitietoisena opetusjärjestelyä vuosiluokkaan sitomatonta alkuopetusta, jossa kaikki rinnakkaisluokat olivat yhdysluokkia ja oppilas saattoi opiskella samassa luokassa kahdesta kolmeen vuotta muun muassa kielenoppimisen edistymisestä riippuen. Opetukseen liittyi matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus joustavissa ryhmissä. Matematiikassa alkuvaiheen kielenoppijoita opetettiin rehtorin mukaan kielitietoisesti ja toiminnallisesti havainnollistaen.

Puolet rehtoreista kuvasi resurssien kohdentamiseen ja lukujärjestyksen rakentamiseen liittyvää pohdintaa. Opettajaresursseja kohdentamalla rehtorit kuvasivat mahdollistavansa kielenoppimista tukevat, pienemmät opetusryhmät:

Sellasta mitä mä oon nyt [--] tulevan vuoden lukujärjestykseen yrittänyt saada ku. Me saamme vähän toltä tasa-arvolta ni mulla on resurssiopettaja ni meille tulee nyt vähän enemmän valmistavasta opetuksesta oppilaita. Tulee [vuosiluokalle a] ja siellä on muutamilla joilla ei oo koulutaustaa ollenkaan, vaan nyt täällä Suomessa ollut vuosi, ni nyt mä oon koittanu et kahden luokan vaikka historian tunnit samaan aikaan [--] ni resurssiopettaja vois ehkä, voitais se oma ryhmä vielä siihen, jolloin vielä paremmin tulis käsitteiden läpikäynti. Ja ainahan se on ku opettajat tekee tällasta yhteis ni se vaatii sitä yhteistyötä [--]. Et pystyittäis tukemaan mahdollisimman hyvin näitä oppilaita, joilla kieli vasta on kehittymässä ja sit tulee paljon oppiaineita jos on hankalia käsitteitä. On turha laittaa lukemaan historian kappaletta koska sieltä ymmärtää muutaman sanan et se opetus pitäis olla heidän kohdalla sitä käsitteiden niiden sanojen avaamista [--]. Kyl se luokanopettaja sitä tekee mutta, kun siellä on monenlaista oppijaa siellä luokassa ni, ettei niihin sit aina ehdi. (Re)

[Alakoulun luokka-asteella x] lähetään nyt kokeilemaan sellasta ku siinä meillä on pienluokka, eli siinä on kaksi luokanopettajaa, pienluokan erityisluokanopettaja ja sitten S2-opettaja, niin lähetään kokeilemaan semmosta et tunnit on kaikki palkitettuja he jakaa neljään porukkaan sen massan joka tunnilla (äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa). Miten se ryhmittely sit tehdään ni he tuntee parhaiten oppilaansa ja miettii ja kokeillaan että, miten se lähtis et oisko se mielekästä. Koska siihen saadaan tosiaan se erityisluokanopettajan osaaminen vielä nii sit se saadaan jo aika pieniin paloihin jaettua. (Rd)

Resursseja kohdentamalla rehtorit pyrkivät mahdollistamaan opettajien osaamisen kattavan hyödyntämisen oppilaiden tukemiseksi. Usein kuitenkin esimerkiksi koulun tilaratkaisut asettivat merkittäviä esteitä kielitietoista opetusta ja kielenoppimista tukevien ryhmien muodostamiselle. Yksi rehtoreista kuvasi myös oppilaan ensikielen olevan huomioitava asia opetusryhmien muodostamisessa:

Kyllähän me sit on yritetty miettiä sillä tavalla ihan luokkam muodostuksessa, et just jos [valmistavasta opetuksesta] tulee. Toki uskonnot määrittää sitä luokkasijotusta sen takia että kun on pienempiä uskontoja ni ihan lukkariteknisesti on helpompi laittaa pikku-uskontoja samalle luokalle. Mutta sit yritetty miettiä niin että, ensinnäki et sillä lapsella olis joku omankielinen siinä luokassa. Toisekseen niin että yritetty miettiä että sitte hän varmasti

saa sitä [kielellistä tukea toteuttavan opettajan] tukea. Että jos mä mie- omia tapoja vaikuttaa siihen kielitietosuuteen, niin ihan tämmöset, tekniset jutut, et kukaan ei jäis luokassaan yksin oman kielensä kanssa, ideaalitalanteessa. Toki tänä vuonna meillä on nyt ollu, niin ku mä jo nostin [kieliryhmää a] ni, heillä on ollu heidän välisiä riitoja. Selvästi he on jotenki niin, traumatisoituneita, ni sit taas meidän onki pitäny ajatella että (heiluttaa käsiään ilmaistakseen "kauemmas toisistaan"). Joo. Eli sitä et he saa sitä oman kielen tukea. (Rd)

Puolet rehtoreista pohti opetusryhmien muodostamista myös koulun inkluusio- tai integraatioperiaatteen näkökulmasta. Kaksi heistä toi esille sen, että oppilaiden jakaminen ryhmiin esimerkiksi taustan tai kielitaidon perusteella ei ole läh- tökohtaisesti toivottavaa, mutta usein se mahdollistaa kielenoppimisen tuen ja suomen kielen oppimisen kannalta parhaan kieliympäristön tarjoamisen. Kaksi rehtoreista kuvasi perusopetukseen valmistavan opetuksen, pienryhmissä toteutettavan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä, vuorovaikutusta tai yhteistä toimintakulttuuria keskeisenä suuntaa antavana ajatuksena:

Me ollaan todella tän alueen yksi moninaisimpia kouluja. Että meillä on hyvin paljon täällä erilaisia opetusryhmiä ja erilaisia oppilaita. Meidän toiminta-ajatus pohjaa sille, että nää erityisryhmätkin, niin nää tavallaan nää vammaispuolen ryhmät kun että nää valmistavan opetuksen ryhmät että toimitaan semmosella vahvalla integraatioajatuksessa, että oppilain kyvyn tai kielitiedon tai kielitaidon tai mikä se asia millonki onkaan nii integroidutaan kaikista ryhmistä vahvasti yleisopetukseen. (R1)

Kaksi rehtoreista pohti laajemmin luokkien muodostamisen haastavia kohtia. Toinen heistä kuvasi, kuinka monikieliset oppilaat keskitettiin koulussa tiettyihin opetusryhmiin juuri tukikeinojen toteuttamiseksi. Rehtorin käsitysten valossa tämä aiheutti haasteita: Oppilaat käyttivät oppitunneilla ensikieltään omaa tai toisten koulunkäyntiä häiritsevällä tavalla. Tiettyjen kieliryhmien oppilaat eriytyivät omiksi sosiaalisiksi ryhmikseen, mikä häiritsi heidän ryhmäytymistään suomea ensikielenä puhuvien oppilaiden kanssa ja siten vaikutti koulukie- len ja suomalaisen kulttuurin omaksumiseen. Rehtorin mukaan opettajat kokivat kuormittavaksi sen, että S2-oppilaat koottiin tiettyihin ryhmiin. Ratkaisuna oppilailta edellytettiin suomen kielen käyttöä ja toteutettiin oppilaiden siirtoja luok- kien välillä. Rehtori piti tilannetta haasteellisena.

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) peilaten totean, että opetusryhmien muodostamisessa pyritään hyödyntä- mään tietoa toisen kielen oppimisesta, koulun kielen asettamista haasteista ja op- pilaan opetuskielen taidosta. Opetusryhmien muodostamisella pyritään mahdol- lisimman hyvän oppimis- ja kieliympäristön sekä tukimuotojen järjestämiseen.

Käsitys ensikielestä oppimisen resurssina ei kuitenkaan välittynyt niistä ilmaisuista, joissa ei puhuttu oppilaan ensikielellä toteutettavista tukimuodoista. Yksi rehtoreista kertoi pyrkivänsä mahdollistamaan ensikielen käytön omassa opetusryhmässä ja tukeutui sosiolingvistiseen tietoisuuteen sekä tietoon kielen, osallisuuden kokemuksen ja identiteetin yhteydestä. Myös kielellisen moninaisuuden arvostaminen välittyy tästä periaatteesta. Ensikielen käyttö nähdään opetusryhmien muodostamisessa kuitenkin usein ongelmana tai haasteena joko suomen kielen oppimisen tai ryhmänhallinnan näkökulmasta. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen soveltaminen ohjaisi tarkastelemaan ensikielen käytön rajoittamisen käytäntöjä kriittisesti.

Kuvaukset ryhmien muodostamisesta vastaavat pääsääntöisesti laajan inklusionäkemyksen (esim. Ainscow, 2020) mukaisia joustavia opetusjärjestelyitä, joilla pyritään huomioimaan yksilöllisiä tarpeita. Kaksi rehtoreista pohti periaatteen tasolla sitä, kuinka oppilaita ei tulisi jakaa ryhmiin kielitaustan perusteella. Kuten Moate ja Szabó (2018) toteavat, kieleen liittyvät ryhmittelyt ovat väistämättömiä koulun käytänteissä. Eroa on kuitenkin sillä, luovatko ryhmittelyt kohtaamisia vai erottelevatko ne ”meihin” ja ”heihin” (Moate & Szabó, 2018). Rehtoreiden käsityksistä välittyy pyrkimys välttää ensikieleen tai koulukielen osaamiseen perustuvia eriarvoistavia jakolinjoja tai sellaisten ongelmallisuus. Taustalla voivat vaikuttaa paitsi kielellisen vastuullisuuden orientaatiot myös tietoisuus muusta opetusryhmästä eristämisen huonoista puolista. Opetusryhmästä erillään tapahtuvaa kielellisen tuen antamista on kritisoitu inklusioperiaatteen vastaisena (esim. Erling ym., 2022; myös Hämäläinen & Välijärvi, 2007, s. 264). Harju-Autin (2022, s. 75) tutkimuksessa tuli esille se, kuinka yläkoulun opettajien mielestä yleisopetuksen ryhmiä tulisi muodostaa siten, että maahanmuuttajia on ryhmässä kohtuullinen määrä. Yksi rehtori toi esiin vastaavia opettajien näkemyksiä.

Vaaralan ja kollegoiden mukaan (2021, myös Harju-Autti, 2022, s. 84) S2-oppimäärää ei aina hahmoteta erilliseksi oppimääräksi, jolla on omat sisältönsä, tavoitteensa ja arviointikriteerinsä. Rehtoreiden käsityksissä tulee ilmi ymmärrys oppimäärän erillisyydestä. Aiemmin keskustelua on käyty myös siitä, että kou-

luissa on ohjattu oppilaita etnisen taustan tai väestörekisteriin merkityn äidinkielen perusteella S2-oppimäärän opiskelijoiksi ilman tietoa heidän kielitaidostaan (esim. Bernelius & Huilla, 2021). Yksi rehtoreista viittasi tähän keskusteluun eksplisiittisesti ja totesi, että tällaista ongelmaa ei hänen koulussaan ole. Useamman rehtorin käsityksistä muodostui kuva siitä, että S2-opetuksen tarvitsijoita on runsaasti, joten oppilas, joka pystyy opiskelemaan S1-opetuksessa, kuuluu sinne.

7.8.2 Vuorovaikutustilanteiden kielenvalinnan ohjaaminen

Oppilaan kielenvalinta ja sen ohjaaminen tuli esille lähes kaikissa haastatteluissa. Viitataan kielenvalinnalla siihen, valitseeko oppilas suomen kielen vai jonkin muun kielen käyttöönsä vuorovaikutustilanteissa. Rehtorit toivat esille lähes poikkeuksetta sen, että kielenvalintaa ohjaavat käytännöt ovat koko koulun yhteisiä, joten kyse on keskeisesti toimintakulttuuria kuvaavista käsityksistä. Puolet rehtoreista kuvasi pyrkimystä siihen, että oppilaiden käyttökieli kaikissa koulun tilanteissa vieraiden kielten tunteja lukuun ottamatta olisi suomi. Rehtorit perustelivat tätä koulukielen käyttöön kannustamisella ja sitä kautta kielenoppimisella sekä sillä, että heidän tietojensa mukaan moni monikielisistä oppilaista käyttää suomea vain koulupäivän aikana. Haaste tälle tavoitteelle ovat yhden rehtorin mukaan ne valmistavan opetuksen ryhmät, joissa on runsaasti saman ensikielen puhujia.

Kuusi rehtoreista kuvasi suomen olevan opetuksen ja oppituntien kieli:

Yritetään vaalia sitä et oma äidinkieli on tärkeä, mutta kyllä me on sit semmoset säännöt tehty ihan koulun sisäisesti et oppitunnilla puhutaan suomea. Poikkeuksena sit se että jos on nyt just vaikka [valmistavasta opetuksesta] tullu ja luokassa on joku joka puhuu hänen kieltään niin toki siis semmosta mistä on hyötyä oppimisessa. Mut et siitä ollaan oltu että tunneilla puhutaan vain suomea. Koska jos sit tulee jotain kiusaamista tai muuta ni eihä opettaja voi puuttua siihen jos ei hän ymmärrä et mitä puhutaan. Ja se aina joskus nostaa päätään meillä oli tässä semmonen tietyn kieliryhmän, kiroilubuumi. [--] Ni sit taas piti olla tiukkana et suomea. (R8)

Rehtorit kuvasivat suomen kielen käytön vaatimusta vahvana: ”meillä kielletään toisen kielen puhuminen (oppitunneilla)” (R6). Toisaalta kuvauksissa myös ”pyritään kaikki puhumaan suomea” (R4) ja ohjaamisen suomen kielen käyttöön kuvattiin tapahtuvan joustavasti:

Mä en oo kieltäny sen (englannin kielen) käyttöä, mä aina välillä muistutan et hei nyt teette koulutehtävää, et kokeilkaas suomeksi. Tai sit mä oon sanonu et hei että kannustakaas nyt kaveria tässä suomen kielen käytössä, että vastatkaa hänelle vaikka suomeksi. Ja

sit sillä on aina kauaskantosa, että he saattavat itteki sanoa et hei yritäs sanoo suomeks toi sama. Ja minäki aika paljon käytän luokassa sitä, että jos hän kysyy englanniksi multa jotain ni mä sanon et mietitään miten sä sanoisit sen suomeksi, et en lähteny antaa vastausta välittömästi englanniksi, ja kyl hän pikkuhiljaa siihen sit kasvo et hän aina yritti. (Ra)

Suomen kielen käytön edellyttämistä oppitunneilla perusteltiin myös sillä, että kaikki ymmärtävät keskustelun. Myös opetusta häiritsevää käyttäytymistä ja kieliryhmien välistä eriytymistä ehkäistiin joidenkin käsitysten mukaan ohjaamalla suomen kielen käyttöön. Oppilaiden ensikielten satunnaiseen käyttöön oppitunneilla suhtauduttiin vaihtelevasti. Puolet rehtoreista toi esiin oman äidinkielen tai englannin kielen käytön luokassa ongelmana joko suomen kielen oppimisen kannalta tai sosiaalisista syistä. Yksi rehtori salli ensikielen käytön valmistavan opetuksen oppilaiden kesken oppimista tukevaan tarkoitukseen, ja yksi piti etuna sitä, että oppilaat voivat tukea toistensa oppimista vertaisina ensikielensä avulla. Yksi rehtoreista piti ensikieltä myös mahdollisena välineenä osaamisen osoittamiseen.

Oppilaan kielenvalintaan muissa kuin opetustilanteissa suhtauduttiin avoimemmin viiden rehtorin käsityksissä. Toisaalta ensikielen salliminen vapaissa tilanteissa nähtiin jonkinlaisena vastaantulona. Yksi rehtoreista kuvasi sitä, kuinka oppituntien suomen kielen edellyttäminen ohjaa kielenvalintaa myös välitunneilla.

Me ollaan sovittu et koulukieli on suomi, se on se mistä me lähdetään, mutta siihen kieli-tietosuuteen mun mielestä liittyy myös se että lapsilla pitää olla mahdollisuus käyttää koulussa omaa äidinkieltään, vapaissa tilanteissa ja niissä tilanteissa ku he kavereiden kanssa toimii ja ovat yhdessä. (R5)

Et sitte me ollaan tehty jotaki kompromisseja justiin, että ruokalassa vaikka ja välitunneilla ja jossain semmosissa ni sillon saa käyttää sitä kieltä ku haluaa. (R4)

Kolme rehtoria toi esille englannin kielen erityisaseman koulun kielten joukossa. Yhden rehtorin käsityksen mukaan englanti on monen perheen keskinäisen vuorovaikutuksen kieli, mikä näkyi myös koulussa. Englannista on tullut osassa kouluja erilaisista kielitaustoista tulevien oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kieli. Englannin kieli, kuten (muut) oppilaiden ensikieletkin, koetaan rehtoreiden käsitysten perusteella usein joko neutraalina tai ongelmana koulussa. Keskiössä haluttiin pitää suomen kielen oppiminen, ja muiden kielten käytön koettiin haastavan tätä tavoitetta.

Meillä harvemmin on näitä lapsia, joiden äidinkieli on englantia. Yleensä se äidinkieli on joku muu. Mutta, se on ehkä sellainen kieli, et sitten suomalaisillaki lapsilla on helpompaa lähteä lähestymään, jos on vähänki sitä kielitaitoo. (R5)

Meillä haluis lapset puhua aina englantia keskenään. Et se on sellanen asia mistä me on mietitty paljon et mitä me rajataan sitä ja voidaanko me kieltää missä tilanteessa me voidaan kieltää niitä. (R4)

Toki se on suuri rikkaus ja semmonen ihana asia et ne lapset oppi jo näin pienestä pitäen näitä kieliä ja englantia ja kaikkee että onhan se vahvuuskin, mutta se heijastuu siihen suomen kielen oppimiseen. (R4)

Se, millä tavalla oppilaiden ensikielten kytkeytyminen koulun arkeen näyttäytyi ja kenen tehtäväksi se koettiin, vaihtelee rehtoreiden käsityksissä. Osa totesi yleisesti, että oppilaiden ensikieliä arvostetaan koulussa. Rehtoreiden kuvausten perusteella konkreettiset toimet ensikielen vahvistamiseksi saattoivat kuitenkin olla huoltajien, omakielisten opettajien ja ohjaajien tai oman äidinkielen opetuksen vastuulla. Aineistossa tuli kuitenkin esille myös niitä aktiivisia keinoja, joilla pääsääntöisesti opetuskieltä käyttävä opettaja auttaa hyödyntämään ja tukee oppilaan ensikieltä sekä tekee oppilaiden kieliä tutuiksi kaikille oppilaille. Kolme rehtoreista pohti oppilaan kielellisiä oikeuksia ja kielenvalinnan rajaamista eettisenä kysymyksenä. Tavoite ympäristöstä, joka rehtoreiden mukaan edistää suomen kielen oppimista, oli heille kuitenkin painava peruste rajoittaa kielenvalintaa. Osa rehtoreista nosti esiin arjen tilanteita, jotka ylittävät tämän perusteen:

Kunnioitetaan toisten ihmisten äidinkieltä myöskin että, aina saa puhua omaa äidinkieltä ja jos tulee tiukka paikka niin aina pyydetään tulkit avuksi ja muuta että ei tarvi ajatella että sä joudut jonkun vaikka emotionaalisesti hankalan tilanteen selvittämään itsellesi vieraalla kielellä vaan että silloin otetaan aina, että vaikka ois pitkäänki ollu Suomessa ja vaikka jotenki rauhallisessa tilanteessa osais ilmaista itseään hyvin, mutta jos on joku hankala paikka ni ilman muuta silloin mahdollistetaan omalla tunnekielellä puhuminen. (R2)

Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (Lucas & Villegas, 2011, 2013) pitää sisällään kielellisen moninaisuuden arvostamisen ja sosiolingvistisen tietoisuuden orientaatiot ja siten tietoisuuden kielen ja identiteetin kytköksestä. Kielellisesti vastuullinen opetus edellyttää tietoa ja tiedon hankkimista oppilaan kielellisestä taustasta, tietoa toisen kielen oppimisesta ja myös ymmärrystä kaikista kielistä oppimisen resursseina. Rehtoreiden kuvaamissa kielenvalinnan ohjaamisen periaatteissa oppilaan ensikielen tila oppitunneilla on pieni tai jopa olematon. Vapaisissa tilanteissa monien kielten käyttö koulussa oli rehtoreiden mukaan

pääsääntöisesti vapaata, vaikka suomen kielen käyttöä pidettiin usein toivotavana. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat sallivat monien kielten käytön mieluummin osana ohjattuja oppimistilanteita kuin vapaamuotoista olemista koulussa (Suuriniemi ym., 2021; myös Alisaari ym., 2019a). Rehtoreiden käsitysten perusteella monikielisten koulujen käytännöt eivät vastaa Suuriniemen ja kollegoiden tutkimustulosta.

Monen rehtorin käsityksissä muiden kielten käyttäminen on ristiriidassa opetuskielen oppimisen kanssa siksi, että suomenkielisen syötöksen ja oppilaan aktiivisen toiminnan suomen kielellä ajateltiin jäävän liian vähäiseksi kielenoppimista ajatellen. Moaten ja Szabón (2018; myös van Lier, 2004, s. 31–32) mukaan tavanomainen oletus on, että kielenoppimisen edistämiseksi luokkahuonevuorovaikutuksen tulisi olla yksikielistä. Taustalla vaikuttaa yksikielisyysnormi, joka ohjaa osaa suomalaisista opettajista (Lehtonen, 2021; Alisaari ym., 2019a; myös Harju-Autti, 2022). Suuriniemen (2023) mukaan kyseessä on pelko muiden kielten käyttämisen haittavaikutuksista uuden kielen oppimiselle ja oppilaan osallisuudelle. Opettajat perustelevatkin yksikielisiä käytänteitä opetuskielen taidon ensisijaisuudella. Muiden kielten käytön rajoittamista perustellaan myös opettajan kontrollin tärkeydellä ja turvallisuudella (Suuriniemi, 2023). Samat perusteet tulivat esille rehtoreiden käsityksissä.

Lucasin ja Villegasin (2011, s. 59) mukaan oppilaiden kielten kieltämisessä on kyse rakenteellisesta epätasa-arvosta koulussa. Kun jonkin kielen käyttö kielletään, rajataan myös oppilaan oppimisen ja vuorovaikutuksen ja sitä kautta osallisuuden mahdollistavia resursseja (esim. Suuriniemi, 2023, s. 93). On syytä epäillä, että rajaaminen kohdistuu usein niihin, jotka ovat muutoinkin heikossa asemassa yhteiskunnassa. Yhdysvaltain monikulttuurista opetusta pohtivien Nieton ja Boden (2010, s. 44–45) mukaan koulut, jotka toteuttavat ”English-only”-politiikkaa osoittavat oppilaille muiden kielten statuksen. Heidän mukaansa menettelytapa torjuu kielten lisäksi olennaisen osan monikielisen oppilaan kieliin kietoutuvasta identiteetistä. Näin tapahtuu siitäkin huolimatta, että toimintaperiaatetta perustellaan koulukielen oppimisen tukemisella.

Tarkastelemieni koulujen käytänteissä suomen kielen käytön edellyttäminen koski rehtoreiden mukaan pääsääntöisesti luokkatilanteita, ja oppilaiden kielet olivat usein vapaassa käytössä esimerkiksi välitunneilla. Oppitunnit ovat kuitenkin keskeisimpiä opettajan ohjauksessa tapahtuvia oppimistilanteita. Jos oppilaiden kielet rajataan näiden tilanteiden ulkopuolelle, emme voi puhua oppilaiden kielellisten resurssien hyödyntämisestä oppimisessa. Käytännöllä vahvistamme kielten eriarvoisuutta yhteiskunnassa, vaikka kielitietoiselta opetukselta on edellytetty pikemminkin sen purkamista (esim. Cummins, 2000). Koulun opetuskielen lisäksi englannin kielen vahva asema koulussa tuli esille rehtoreiden käsityksissä. Tämä heijastelee englannin prestiisikielen asemaa. Kuten osa rehtoreista sosiolingvististä tietoisuuttaan hyödyntäen avoimesti pohti, kielenvalinnan rajaaminen on yksi helpoimmin havaittavissa olevia vallankäyttöä ja kielten välistä hierarkiaa esiintuvia toimintatapoja koulukulttuurissa.

7.9 Muut osaamisalueet

Yhdistin muiden osaamisalueiden kuvauskategoriaan kaksi sisällöllisesti erillistä ylätasoa kategoriaa, joihin sijoittui käsityksiä työyhteisön osaamisalueista (liite 5, taulukko 8). Tarkastelen ensin käsityksiä monikielisen oppilaan tuen tarpeen tunnistamisesta ja sitten käsityksiä opettajan ja rehtorin oman kielen havainnoimisesta ja kielellisistä valinnoista. Kolme rehtoreista pohti monikielisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tai muiden tuen tarpeiden tunnistamisen kysymyksiä. Käsityksissä korostuu tietoisuus siitä, että kielenoppimiselle on annettava aikaa ja siksi oppimisvaikeuksien testaamista ei rehtoreiden mukaan tehdä kouluissa kielenoppimisen alkuvaiheessa. Erityisen vaikeana rehtori piti tilannetta, jossa lapsi saapuu maahan ilman koulunkäynnin historiaa, luku- ja kirjoitustaidottomana:

Ehkä kaikista haastavinta on sellanen tilanne jos oppilaalla ei oo koulunkäyntihistoriaa, hän on jo aika iso kun hän tulee Suomeen, on asunu vaikka pakolaisleireillä, ei oo päässy koskaan kouluun, ei lue eikä kirjota omalla äidinkielellään, vanhemmat ei lue eikä kirjota edes sen verran että vois allekirjotuksen laittaa. Ja sitten kun siinä koulunkäynnissä väistämättä on haasteita, niin sit sen selvittäminen et onko kyse jostain oppimisen vaikeudesta, jostain neuropsykiatrisesta haasteesta, tarkkaavaisuuden tai jonku tälläsen pulmasta, et ennen ku niistä päästään selville et mistä oikeestaan on kyse, niin ne on tosi työläitä, ja väkisinki aikaavieviä, sit samaan aikaan semmonen olo että, pitäs saaha nyt aika vähäks aikaa seis ku vuosi vaan menee eteenpäin ja seuraava vuosi menee ja laps ei kerkee saada sitä tukea mitä tarvis koska me ei tiedetä mihin kaikkeen sitä tukea tarvitsee antaa. (R6)

Kaksi rehtoreista toi eksplisiittisesti esille sen, että oppilaan ensikieltä ja siihen kytkeytyvää osaamista on tarkasteltava silloin, kun oppilaan haasteita pyritään kartoittamaan. Oppilaan koulunkäynnin haasteet voivat olla ilmeisiä, mutta oikeiden tukikeinojen löytäminen koettiin vaikeaksi. Kaksi rehtoreista pohti myös oppimisvaikeuden testaamisen menetelmiä. Rehtoreiden mukaan monikielisen oppijan testaaminen edellyttää erityisopettajalta kieli- ja kulttuuritietoista otetta sekä suhteessa oppilaan taustaan ja taitoihin että testaamisen välineisiin ja materiaaleihin.

Ilmaisut koskien oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamista toivat esiin kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen (Lucas & Villegas, 2011, 2013) tarkoittamaa pyrkimystä kielenoppijoiden tukemiseen sekä sosiolingvististä tietoisuutta oppilaan kielitaidosta ja taustasta. Tuen tarpeiden tunnistamisessa pyritään rehtoreiden mukaan hyödyntämään niin tietoa ja tiedonhankkimista oppilaan taustasta kuin tietoa toisen kielen oppimisesta eli siitä, että oppimiselle on annettava aikaa. Osa rehtoreista toi esiin myös kielitietoisesti kriittisen suhtautumisen testaamisen ja arvioinnin työkaluihin, mikä kertoo koulun kielen asettamien haasteiden tunnistamisesta toimintatavoissa. Oppimisvaikeuksien erottaminen kielellisen tuen tarpeista on haasteellista (esim. Harju-Autti, 2022, s. 35–36). Osa rehtoreista koki moninaista tukea tarvitsevien monikielisten oppilaiden tilanteen koulun kielitietoisuuden kannalta haasteellisimpana osa-alueena.

Toisena kielitietoisuuden kehykseen sijoittuvana osaamisalueena puolet rehtoreista pohti koulun asiantuntijoiden kielenkäytön havainnoimista sekä ope- tuksen että muun kouluyhteisössä tapahtuvan vuorovaikutuksen osalta. Ilmaisut kielen havainnoimisesta kytkeytyivät usein tietoisuuteen kielellisistä valinnoista ja niiden merkityksestä:

Mulle nousee tuolta tieto kielestä. Kielen havainnointi, ehkä semmosina asioina että, jotenkin opetustyössä niin nuo asiat pitää olla koko ajan hirveen vahvasti läsnä. Että nimenomaan sillä kielellä jota me käytetään, niillä sanavalinnoilla joita me valitaan, niin niillähän me vaikutetaan niihin oppilaisiin ja niihin, et ois hirveen tärkeitä just että sitä omaakin kieltä välillä havainnoi. Että minkä ilmaisun minä valitsen nyt tähän yhteyteen. (R1)

Ja sit se mikä on ollu semmonen mistä on nyt täällä meilläkin keskusteltu niin huumori. Että jos yhteinen kieli on hyvin heiveröinen, ni silloin ei voi käyttää huumoria. Ku huumorin käyttäminen ihan vaan kahden samankielisen välilläki voi johtaa aikamoisiin, ni sit ku siinä on vielä se, sanotaan et sarkastinen huumori ja heikko kielitaito, ni mennään metsään. Tämmösii ne (opettajat) on ehkä mitkä meille ei oo sitte soveltuneet. (R8)

Opetuksen osalta tuli esille tietoisuus kielellisten valintojen merkityksestä ja sen tiedostaminen, että vuorovaikutuksen toisen osapuolen tulkinnan kehys ei välttämättä vastaa omaa. Kielellisiä valintoja pohtiessaan kaksi rehtoreista toi esiin omaa kielenkäyttöään ja vuorovaikutuksellisia tavoitteitaan viestinnässä opettajien ja huoltajien kanssa. Johtajan koettiin rakentavan kielellään yhteisön vuorovaikutuksen ilmapiiriä, kun hän pyrki olemaan esimerkiksi helposti lähestyttävä tai selkeä. Toinen rehtoreista pohti myös henkilöstön keskinäistä viestintää siitä näkökulmasta, miten neutraaleiksi tarkoitetut viestit saattavat saada voimakkaitakin tulkintoja. Kaksi rehtoreista pohti koulun tekemiä kielellisiä valintoja myös siinä, mille kielille tiedotteita käännetään ja ketkä saavat tulkkauspalvelun. Osa rehtoreista pohti myös, millaista monikielisen koulun opettajan tai rehtorin käyttämän kielen tulisi olla. He viittasivat selkokieliseen puheeseen ja kirjalliseen viestintään mutta myös puhtaaseen kieleen (mahdollisesti yleiskieleen). Yksi piti tavoitteena rikasta kieltä suomen kielelle tyypillisellä tavalla.

Osa rehtoreista piti kielenkäytön havainnoimista ja kielellisten valintojen tietoista hyödyntämistä opetustyön ja kouluyhteisön johtamisen tärkeänä välineenä. Opetuksen osalta tämä tuli esiin myös opetuksen kuvauskategoriassa. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen (Lucas & Villagas, 2011, 2013) peilaten käsityksissä painottuu tietoisuus koulun kielen asettamista haasteista oppijoille ja huoltajille sekä ne vuorovaikutuksen keinot, joilla esteitä pyritään madaltamaan. Vuorovaikutusta rakentaessaan henkilöstö hyödyntää tietoa oppilaiden ja huoltajien taustoista. Yleisesti huomion kiinnittäminen kielenkäyttöön ja sen havainnoiminen sekä kielellisten valintojen merkityksen tiedostaminen tuo esiin kielelle herkistymistä ja kielen ja kielenkäytön laajan merkityksen hahmottamista osana monikielisen koulun toimintaa.

7.10 Vuorovaikutus kouluyhteisössä

Yhdistin kuvauskategoriassa kaksi ylätasoa: käsitykset kouluyhteisön vuorovaikutuksen erityispiirteistä sekä koulun vuorovaikutuksesta huoltajien kanssa (liite 5, taulukko 9). Monikielisen kouluyhteisön vuorovaikutuksen erityispiirteinä rehtorit pitivät monien kielten kuulumista ja näkymistä koulussa,

keskinäisen ymmärtämisen haasteita sekä niitä keinoja, joilla ymmärrystä rakennetaan. Huoltajien kanssa käytävän vuorovaikutuksen osalta kuvauskategoriassa ovat mukana sekä toimintatapoja että kielten näkökulmaan kytkeytyviä sisältöjä koskevat käsitykset. Osa rehtoreista tulkitse näiden tietoisesta tarkastelun osaksi kielellisen moninaisuuden huomioimista ja siten kielitietoisuutta koulussa.

Kouluyhteisön vuorovaikutuksessa monet kielet ovat läsnä: ”niitä kieliä on paljon ihan tässä koko ajan käytössä ja käytävillä” (R4). Yksi rehtoreista mainitsi yksilön limittäiskieleilyn vuorovaikutustilanteissa siten, että kielet ovat rinnakkaisesta ja yhtäaikaisesta käytössä. Puolet haastatelluista koki, että monien kielten ja kulttuureiden läsnäolon ansiosta erilaisten oppilaiden on helppo sulautua osaksi yhteisöä:

Tällä hetkellä mä sanoisin et sillä tavalla (kouluyhteisössä suhtaudutaan kielelliseen moninaisuuteen) et se on osa arkipäivää. Ei täällä kukaan hätkähdä sitä mitä kieltä ympäriltä saattaa kuuluu, ja aika hyvin meilläkin nää suomalaiset lapset on oppineet että silloin kun laps tulee tähän kouluun niin hommat ei välttämättä oo ihan itsestäänselvyyksiä. (R5)

Kategoria rinnastuu oppilaiden asenteita kuvaavan kategorian kanssa (arvojen ja asenteiden kuvauskategoria), jossa painottui oppilaiden valtaosin myönteinen tai neutraali suhtautuminen koulunsa kielelliseen moninaisuuteen.

Rehtorit pitivät kouluyhteisön vuorovaikutuksen erityispiirteinä keskinäisen ymmärtämisen haasteita ja toisaalta keinoja, joilla niihin pyritään vastaamaan. Rehtoreiden mukaan vuorovaikutuksessa tapahtuu väärinymmärryksiä ja ajoittain myös konflikteja:

Siinä (kielitietoisuudessa) nyt ensimmäisenä tulee mieleen se semmonen niinku tiedostetaan se että meidän puhumamme kieli ei välttämättä aukea kaikille samalla tavalla tai minun puhuma kieli ei aukee sinulle juuri samoin ku minä sen täältä lähetän, niin minä lähitisin ehkä siitä, olipa sitten se sama äidinkieli tai ei mut tottakai se meidän koulussa nousee suureksi kysymykseksi myös, se on niin konkreettista ku ei kaikki puhu samaa kieltä. (R6)

Kyl mä luulen et meillä tulee niitä riitoja, lasten arjessa, jotka on ihan turhia jotka liittyy siihen et oikeesti ei vaan ymmärretä mitä toinen sanoo. Tietysti korostetusti [valmistavan opetuksen] oppilailla kun oikeesti ei oo vielä sitä kieltä, ni sitte ymmärretään väärin ja toinen ei ymmärrä mitä tarkoittaa ja sit tulee turhautuminen. Ja tietysti opettajilla sama ei ymmärrä välttämättä mitä laps nyt oikeesti haluaa kertoa. Voi tulla väärinymmärryksiä. (R8)

Toisaalta se, ettei yhteistä ymmärrystä välttämättä heti synny, koettiin osaksi arkea ja siihen oli opittu suhtautumaan. Kaksi rehtoria pohti myös monikielisten oppilaiden suomen kielen vaikutusta S1-oppilaiden kieleen. S1-oppijan suomen

koettiin köyhtyvän ja kielellisen luovuuden vähenevän sosiaalisessa ympäristössä, jossa leikkitovereiden kielitaito on vasta kehittymässä:

Täällä puhutaan oota millä tavalla nuo opettajat sanookaan, täällä puhutaan välillä myös huonoa suomen kieltä. Muistan [--] kun mulle tuli [oppilas] jollei ollu sitä koulustausta ja sit hän opetteli suomen kieltä ja sit mä san- et nyt sä olet pelaat sitä jalkapalloa mun luokan [oppilaiden] kanssa ni sit sä käytät sitä ni sitte oman luokan oppilaat alko puhuun tosi yksinkertasta, vaikka siellä oli koko ajan jollu mut siinä kohtaa meillä oli aika vähän monikielisiä oppilaita mun luokalla ni, sit he puhu, "ottaa pallo". Eli kieli yksinkertastu mikä on myös tietysti meidän huolenaihe, et suomen kielen rikkaus häviää tai se kärsii. (R7)

Rehtoreiden mukaan ymmärrystä rakennetaan yhteisön moninaisissa vuorovaikutustilanteissa monin keinoin. Nonverbaalinen viestintä sekä tekstien kääntäminen ja tulkkaus tulivat esille pohdinnoissa. Kääntämisellä ja tulkkauksella viitataan sekä tekstien kääntämisen valintoihin koulun tiedotuksessa ja tulkkien työhön että yhteisön jäsenten vapaamuotoiseen toimintaan, jolla merkitykset liikkuvat kieleltä toiselle. Kaksi rehtoreista pohti sitä, kuinka eleillä ja ilmeillä on korostunut viestinnällinen merkitys yleensä oppilaiden välillä, opetustilanteissa kielenoppimisen alkuvaiheessa sekä vuorovaikutustilanteissa huoltajien kanssa silloin, kun yhteistä kieltä ei ole. Yksi rehtoreista kuvasi oppilaiden ratkaisukeskeisyyttä monikielisissä välituntitilanteissa: leikki saattoi onnistua ilman yhteistä kieltä, oppilaat toimivat toistensa tulkkeina ja osasivat käyttää käännoisovellusta ratkaistessaan ongelmatilanteita. Kaksi rehtoria toi esiin myös jalkapallon yksittäisenä yhdistävänä tekijänä, jonka kautta erilaisista taustoista tulevat oppilaat löysivät mielekkään tavan olla vuorovaikutuksessa keskenään ja loivat jaettua kieltä.

Arjen vaihtelevien, usein monikielisten tilanteiden vaatima ratkaisukeskeisyys voidaan nähdä kaikkien yhteisön jäsenten kielellistä luovuutta ja innovatiivisuutta ruokkivana seikkana (vrt. Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Moate & Szabó, 2018). Rehtoreiden ilmaisuista välittyy toisaalta kielellisen moninaisuuden ja sen mukanaan tuoman ratkaisukeskeisyyden ja innovatiivisuuden arvos-taminen mutta toisaalta sille jossain määrin vastakkaiset käsitykset suomen kielen köyhtymisestä. Sosiolingvistinen tietoisuus sekä tietoisuus koulun kielen asettamista haasteista voivat auttaa ymmärtämään ja refleктоimaan myös sitä,

kuinka kieli muuttuu yhteisön mukana. Osa rehtoreista hyödynsi sosiolingvististä tietoisuuttaan pohtiessaan myös kriittisesti koulunsa tekstien kääntämisen ja tulkkauksen kielivalintoja.

Rehtoreiden käsitysten mukaan myös vuorovaikutus monikielisen koulun huoltajien kanssa edellyttää joustavuutta ja kekseliäisyyttä ratkaisujen hakemisessa, selkokielisyyttä ja tulkkipalveluiden hyödyntämistä. Joustavat ratkaisut tarkoittivat huoltajien kielitaidon ja taustan tuntemista ja huomioimista, käännössovellusten käyttämistä niiden mukanaan tuomista epävarmuuksista huolimatta, henkilöstön ja toisinaan oppilaiden kielitaidon hyödyntämistä viestinnässä sekä sellaisten palveluiden kehittämistä, joiden avulla asioiden hoitaminen onnistuu myös ilman suomen kieltä. Puolet rehtoreista kuvasi selkokieltä keskeisenä välineenä viestinnässä kotien kanssa. Viisi kuvasi tulkkien toimintaa osana yhteistyötä. Tulkkien mukanaolo koettiin paitsi hyödylliseksi usein myös henkilöstöä kuormittavaksi. Kahden rehtorin mukaan tulkkipalveluiden käyttäminen edellyttää koululta tietoa kielten ja murteiden yhtäläisyyksistä ja eroista.

Rehtoreiden käsitysten valossa kielitietoinen koulu pyrki vaikuttamaan huoltajien käsityksiin jakamalla tietoa kielestä ja kielenoppimisesta. Sijoitin myös arvojen ja asenteiden kuvauskategoriaan käsityksiä huoltajien ajattelusta. Kaksi rehtoreista kuvasi koulun avaavan monikielisille huoltajille kielenoppimisen prosessia ja ohjaavan suomen kielen tukemiseen kotona:

Jos ajatellaan monikulttuurista koulua niin meillä on minimiosa tällä hetkellä oppilaista sellaisista monikulttuurisista perheistä joissa Suomessa olon syy on työperäinen. Suurin osa (on) humanitäarisistä syistä olevia oppilaita, niin joudutaan kovasti avaamaan huoltajille sitä että se että sun lapsi pystyy arjessa kauppaa-asioilla ja muilla toimimaan ihan sujuvasti tai hoitamaan perheen asia- tai toimimaan jopa tulkkina joissaki virallisissaki asioissa ni ei tarkota että hän hallitsisi esimerkiksi opiskelukielen. Ja se että opiskelukieltä ei ole vain yksi vaan jos puhutaan eri oppiaineista saati sitten tieteenaloista niin samalla sanalla voi olla eri merkityksiä eri tieteenalojen käsitteistössä ja sen ymmärtäminen että, se että sinun lapsi pärjää arjessa, tai nuori, niin ei tarkota sitä että hän pärjäisi vielä näillä edellytyksillä lukio- tai korkeakouluopinnoissa. Eli sen kielitaidon tason ymmärtäminen on monesti huoltajille riippuen tietysti heidän omasta koulutustaustasta jos on esimes hyvin alhasesti koulutettu tai kouluttamaton, ni odotukset suomalaista yhteiskunnasta on kovat, ja ajatellaan että se mahdollistaa heidän lapselle kaiken, akateemista loppututkintoa myöten. Ei osata suhtautua aina siihen että kielenoppiminen ja omaksuminen varsinki opiskelukielen vie aikaa. Ja että pitää olla armollinen siinä suhteessa itselleen ja muille. (Rb)

Puolet rehtoreista korosti, kuinka huoltajille tuodaan esiin oppilaan ensikielen merkitystä ja kannustetaan vahvistamaan ensikieltä ja siihen kytkeytyvää identiteettiä. Rehtoreiden mukaan perheiden välillä on eroja siinä, miten ensikieleen suhtaudutaan:

Riippuen kulttuurista niin toisille tuo äidinkielen merkitys on semmonen että he haluavat sen heti unohtaa, puhuvat toki kotona, mutta eivät kotona kannusta siihen oman äidinkielen ylläpitoon kun taas toiset ymmärtää sen että se oman äidinkielen laajentaminen ja ymmärtäminen ja hyvä osaaminen tukee sitte muitten kielten oppimista. (R2)

Monet perheet jo ymmärtää sen että se äidinkieli on tärkeitä. Ja hyvin meillä käydäänkin oman äidinkielen tunneilla, niillä kielillä jotka on täällä koulussa ni sehän on helpompi ku voi vaan jäädä. Mut et jotenkihan meidän täytyy tehdä sitä näkyväks sitä kieltä koko ajan. Jotta meille ei pääse syntymään niitä [--] jolla ei ole kieltä, niitä lapsia. Koska meillä on täällä niitä lapsia jolla ei ole, ei ole mitään kieltä. Et he, kodin kieli on joku ja sit he on asuneet jossain toisessa maassa ja, oppineet siellä vähän. Sit he on tulleet Suomeen. (R8)

Oman äidinkielen opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja perheet päättävät siitä. Rehtoreiden mukaan huoltajien käsitysten ja perheen arvojen lisäksi opetuksen saavutettavuus ratkaisee: järjestetäänkö tunnit omalla koululla heti koulupäivän jälkeen vai toisella puolella kaupunkia hankalan yhteyden päässä. Monet kouluista tarjosivat myös erilaisia maahanmuuttotaustaisille perheille suunnattuja palveluita ja tilaisuuksia tukeakseen esimerkiksi suomalaisen koulutusjärjestelmän ja koulun toimintakulttuurin tuntemusta.

Lucasin ja Villegasin (2011, 2013) viitekehyksen läpi tarkasteltuna rehtoreiden käsitykset viittaavat siihen, että kouluyhteisöjen vuorovaikutuksessa hyödynnetään ja etsitään aktiivisesti toimintatapoja, jotka pyrkivät edistämään kielenoppijoiden tilannetta koulussa, tuovat monikielisiä perheitä osaksi yhteisöä ja rakentavat keskinäistä ymmärrystä käytettävissä olevin keinoin ja kaikkiin kielellisiin resursseihin nojautuen. Rehtoreiden pohdinta kouluyhteisön vuorovaikutuksesta sinänsä tuo esiin kielitietoista ajattelua ja kielenkäytön havainnoimiselle herkistymistä. Rehtoreiden käsitysten mukaan monikielisessä yhteisössä kielitietoisia toimintatapoja syntyy käytännöllisinä ratkaisuin arjen tilanteisiin: tilanteet vaativat usein kielellistä luovuutta ja innovatiivisuutta. Sekä oppilaiden että henkilöstön luovat ratkaisut konkretisoivat yhteisön pyrkimystä kielenoppijoiden tukemiseen. Yksi rehtoreista mainitsi, että henkilöstö tarvitsi koulutusta vuorovaikutusta tukevien teknisten apuvälineiden hyödyntämiseen.

Osa rehtoreista hahmotti kielitietoisen koulunsa tehtäväksi kielenoppijoiden tukemisen myös kasvattamalla huoltajien tietoa kielestä ja kielenoppimisesta, ensikielen merkityksestä ja monikielisydestä. Sosiolingvistinen tietoisuus ja tieto huoltajien taustoista ja kielitaidosta vahvistaa usean rehtorin käsitysten valossa koulun pyrkimystä kielenoppijoiden tukemiseen. Joidenkin tutkittavien

kohdalla korostui heidän laaja kielikäsitöksensä sekä ymmärryksensä kielen läsnäolosta ja vaikutuksesta monitasoisesti. Vähintään osa kouluista tukee monin keinoin monikielisten perheiden kykyä toimia vuorovaikutuksessa koulun kanssa ja osana suomalaista yhteiskuntaa. Rehtorit pitivät erilaisia monikielisille perheille suunnattuja palveluita tärkeänä osana monikielisen koulunsa kielitieteistä toimintakulttuuria.

8 POHDINTA

Selvitin tutkimuksessani monikielisten perusopetuksen koulujen rehtoreiden käsitteitä kielitietoisuudesta koulun toimintakulttuurissa. Tavoitteenani oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisena monikielisen koulun kielitietoisuus näyttäytyy rehtoreiden näkökulmasta. Tutkimus osallistuu kielikasvatuksen tutkimusalan monikielistä koulua koskevaan keskusteluun. Tutkimuksen metodologinen ja tieteenfilosofinen perusta on fenomenografisessa tutkimusotteessa. Aineisto kerättiin kahdeksalta rehtorilta teemahaastatteluin. Tulokset viittaavat siihen, että monikielisten koulujen rehtorit ymmärtävät kielitietoisuuden laajasti koulun toimintakulttuurissa vaikuttavana ulottuvuutena. Tässä pääluvussa tarkastelen tuloksia, arvioin tutkimuksen toteutusta ja ehdotan näkökulmia jatkotutkimukselle.

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Aiempien tutkimusten pohjalta voidaan arvioida, että kielitietoiseen toimintakulttuuriin on suomalaisissa kouluissa vielä matkaa (esim. Aalto & Tarnanen, 2015; Alisaari ym., 2019a, 2019b; Alisaari & Heikkola, 2020b; Harju-Autti ym., 2022; Heikkola ym., 2022; Honko, 2013; Pitkänen-Huhta, 2021; Repo, 2020; Suuriniemi, 2019). Harju-Autti (2022, s. 26; myös Honko & Skinnari, 2020; Honko & Mustonen, 2020) pohtii kielitietoisien pedagogiikan toteuttamisen yhtenä haasteena sitä, ettei kielitietoisuuden käsite ole kaikille opettajille tuttu. Alisaaren ja kollegoiden (2019b) tutkimuksessa kaikki rehtorit eivät havainneet muutosta kielin merkityksen korostamisessa vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteiden välillä. Toisaalta on tuotu esiin sitä, että monikielisessä kouluyhteisössä toimivat opettajat ymmärtävät kielitietoisuuden käsitteen laajemmin (Harju-Autti ym., 2022) ja suhtautuvat monikielisyyteen muita opettajia myönteisemmin (Suuriniemi ym., 2021; van der Wildt ym., 2017). Tästä tutkimuksessa kävi ilmi, että monikielisten koulujen rehtoreiden kohdalla kielitietoisuuden käsitteen hahmottamisessa on vaihtelua. Silti rehtoreilla oli kollektiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna runsaasti ymmärrystä kiel(t)en näkökulman huomioimisesta koulun

toiminnassa. Monikielisissä kouluissa on kielitietoisuusosaamista, joka edesauttaisi kehittämistyötä valtakunnallisesti ja siellä, missä yhteisön monikielisyyteen ollaan vasta heräämässä. Vaikka kollektiivinen näkökulma oli kokonaisvaltainen ja sikäli valoisa, tulokset herättivät uusia kysymyksiä.

Suuriniemen (2019) mukaan tiedonalojen kielten opettaminen on omaksuttu osaksi koulun kielitietoisuutta monien kielten näkökulmaa paremmin. Myös Harju-Autti (2022) painottaa monikielisyyden hyödyntämistä pedagogiikan kehittämiskohteena. Rehtoreiden käsitykset mukailivat pääosin kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä (Lucas & Villegas, 2011, 2013) siinä, miten suomen kieltä sekä tiedonalojen, koulun ja yhteiskunnan kielikäytänteiden opetusta tulisi tuoda kaikkeen opetukseen. Oppilaiden monien kielten arvostaminen ei näyttäytynyt yhtä selkeänä kokonaisuutena, vaikka kollektiivisessa näkökulmassa se on mukana. Osa rehtoreista havaitsi puutteita monikielisen henkilöstön asemassa. Osa näki oppilaan ensikielen oppimisen osana koulun toimintaa. Monikielisestä pedagogiikasta osana tavoitteellista oppimista oli viitteitä kolmen koulun osalta. Rehtorit perustelivat opetuksen organisoinnin ratkaisuja ja kielikäytänteitä usein asettamalla suomen kielen oppimisen ja käytön muiden periaatteiden ja tavoitteiden edelle. Rehtoreiden käsityksissä pyrkimys ohjata oppilaita suomen kielen käyttöön oli työrauhan turvaamisen väline ja kielenoppimisympäristöä rakentava valinta, jolle he eivät esittäneet vaihtoehtoja. Käytännöt liittyivät oppilaan ensikielen usein vapaisiin tilanteisiin koulussa, vapaa-aikaan ja huoltajien vastuualueelle.

Rehtorit kuvasivat arvojen tasolla koulun tukevan oppilaan ensikieltä ja monikielistä identiteettiä. He kuvasivat myös, kuinka perheitä kannustetaan ensikielen tukemiseen ja oman äidinkielen opetukseen osallistumiseen. Oman äidinkielen opetuksen arvo on tutkimusten mukaan ymmärretty Suomessa viime aikoina aiempaa paremmin (Kyckling ym., 2019; Vaarala ym., 2021), ja opetuksen laajentamiseen on panostettu (Pitkänen-Huhta, 2021). Silti oman äidinkielen opetus tapahtuu edelleen tuntikehyksen ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan estä osaa rehtoreista pitämästä oman äidinkielen opetusta osana koulun toimintakulttuuria ja oman äidinkielen opettajia keskeisinä yhteistyökumppaneina ja koulu-yhteisön jäseninä. Omakielistä opetusta perusopetuksessa on kehitetty paikallisesti,

mutta rehtoreiden käsityksissä sen merkitys oli epäselvä. Käytännön ratkaisujen tasolla oman äidinkielen opetuksen, omakielisen opetuksen ja monikielisen pedagogiikan – eli oppilaan ensikielen – tila koulun toimintakulttuurissa vaikuttaa melko pieneltä. Koulukielen käyttö ja oppiminen sekä oppilaan ensikieli asettuivat rehtoreiden käsityksissä ja heidän kuvaamissaan käytännöissä usein ristiriitaan, jota kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys ja kielikasvatuksen tutkimusalan käsitys monikielisestä oppijasta ohjaavat purkamaan.

Rehtorit havaitsivat koulunsa kielitietoisessa toimintakulttuurissa kehittämiskohtia: kielitietoinen opetus ja tuen menetelmät, oppimateriaalit, arviointi, yhteinen toimintakulttuuri ja yhteistyö luokkien välillä, aineenopettajien kielitietoisuusosaaminen, opetuksen resurssien kohdentaminen, monikulttuurisen henkilökunnan huomioiminen ja asema työyhteisössä ja opettajien ja johdon täydennyskouluttaminen. Myös oppilaan kielellisen taustan rikkonaisuus nousi aineistossa esiin erityisen haastavaksi koettuna asiana. Käsitukset kehittämistarpeista levisivät laajalle. Monikielisen pedagogiikan ja oman äidinkielen opetuksen näkökulmat eivät tulleet esiin rehtoreiden mainitsemissa kehittämistarpeissa. Lisäksi vaikka osa rehtoreista korosti rekrytointien keskeisyyttä työssään, ei haki- ja kielitietoisuusosaamista tai monikielistä taustaa tuotu esiin painotettavina seikkoina. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys ohjaa työyhteisön kehittämiseen kielellisesti moninaiseksi. Yksi rehtoreista korosti, että yhteisön työkieli on ehdottomasti suomi, eikä yksikään maininnut monien kielten käyttämisestä työyhteisön keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Tulosteni pohjalta totean, että rehtorit tunnistavat oppilaan ja hänen taustansa tuntemisen keskeisyyden osana kielitietoista toimintakulttuuria. Harju-Autin (2022) tutkimuksen mukaan yläkoulun opettajat kokevat oppilaiden taustojen tuntemisen tärkeäksi toimintatapojen suunnittelun, toteuttamisen ja oppilasarvioinnin kannalta. Puolet Harju-Autin (2022, s. 74) tutkimukseen osallistuneista koki tuntevansa kielenoppijoiden taustat huonosti. Opettajat pääsääntöisesti kokivat, ettei heillä ole oppilaisiin tutustumisen vaatimaa aikaa työssään. Ne opettajat, jotka kokivat tuntevansa oppilaansa hyvin, olivat S2-opettajia, erityisopettajia ja kieltenopettajia, joilla oli opetusjärjestelyiden vuoksi enemmän aikaa tutustua taustoihin ja asiantuntemusta kielellisten ja muiden tuen tarpeiden

arvioimiseen (Harju-Autti, 2022). Luokanopettajilla on erilaiset mahdollisuudet tutustua oppilaisiinsa aineenopettajiin verrattuna. Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka pitää sisällään sen, että opettajalla on monipuoliset keinot oppilaantuntemuksen lisäämiseen (Lucas & Villegas, 2013; myös Ahlholm ym., 2022). Rehtorit eivät tuoneet esiin erityisiä keinoja oppilaantuntemuksen vahvistamiseen huoltajien kanssa käytävää vuoropuhelua lukuun ottamatta.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että vastuun S2-oppilaiden suomen kielen oppimisesta ajatellaan usein kuuluvan ennen kaikkea S2-opettajille (Alisaari & Heikkola, 2020b; Lahti ym., 2020; myös Brooks ym., 2010). Vastuuta esimerkiksi opintojen edellyttämän kielitaidon omaksumisesta ei kuitenkaan voi jättää S2-opettajan tai oppilaan omalle kontolle (Harju-Autti, 2022, s. 28). Rehtoreiden käsityksissä kielitietoisuus on kaikkien opettajien, ellei koko kouluyhteisön ja koulun johtamisen asia, vaikka he pitivät myös S2-opetusta tärkeänä. Osa rehtoreista vaikuttaa hahmottavan myös S2-oppimäärän luonteen omana kokonaisuutenaan (vrt. Harju-Autti, 2022, s. 84). Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arvioinnin mukaan opettajat kokevat haasteelliseksi sen, miten perusopetuksen valmistavasta opetuksesta siirtyviä oppilaita tuetaan perusopetuksessa (Owal Group, 2022). Useamman rehtorin mukaan tämä on monikielissä koulussa arkipäiväinen kysymys, johon on totuttu vastaamaan ja joka on opettajien ydinosaa. Sen sijaan oppilaan rikkonaisen kielitaustan, kielellisen superdiversiteetin ja moninaisten tuen tarpeiden kysymykset ovat niitä, jotka osa rehtoreista nosti esiin haastavina.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus kumpuavat tutkimusprosessin avoimuudesta ja sisäisestä johdonmukaisuudesta: tutkija ja hänen kehittyvä ymmärryksensä ovat tutkimuksen toteuttamisen väline (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Fenomenografisen tutkimuksen validiteetilla viitataan tutkimuksen kykyyn tutkia sitä, mitä oli tarkoituskin sekä siihen, miten tutkimustulokset heijastavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Åkerlind, 2012, s. 123). Prosessin yksityiskohtainen kuvaaminen mahdollistaa arvioinnin (Åkerlind, 2012): puutteet

ja ongelmakohdat tuodaan julki (Ahonen, 1994; Hirsjärvi ym., 2009), ja keskeiset valinnat perustellaan. Laadullisen tutkimuksen prosessiluonne (Kiviniemi, 2018) korostui tutkimuksessani tutkijan oppimisprosessin, tutkimuksen kysymyksenasettelun, aineistonkeruun, analyysin ja kirjoittamisen vaiheiden limittymisessä. Prosessia ohjasi pyrkimys sisäiseen johdonmukaisuuteen, vaikka käytännössä ratkaisuni eivät aina yltäneet siihen.

Pyrin läpi tutkimusprosessin tutkijan hallittuun subjektiviteettiin ja kriittiseen itsereflektioon eli tunnistamaan omat lähtökohtani ja sen, miten ne vaikuttavat prosessin eri vaiheissa (Ahonen, 1994; Kiviniemi, 2018; Perunka, 2015, s. 201). Avasin lähtökohtani ja teoreettisen viitekehyksen rakentamisen sekä analyysin vaiheet tutkimusprosessin kuvauksessa. Kriittinen reflektio ja hallittu subjektiviteetti lisäävät avoimuutta aineistolle, kun tutkija pyrkii siirtämään sivuun omat ennako-oletuksensa (Ahonen, 1994). Toisaalta Åkerlindin (2012, s. 123) mukaan fenomenografinen tulkintaprosessi edustaa aineistoa tutkijan kokemuksen kautta tarkasteltuna. Subjektivisuus on siis myös jossain määrin hyväksyttävä osaksi tutkimusta. Fenomenografinen analyysi ei ole mittaamista vaan etsimistä ja löytämistä, eikä se siksi ole sellaisenaan toistettavissa (Marton, 1994).

Tutkimukseni muotoutumiseen johtaneiden valintojen kriittinen tarkastelu on tarpeen. Rehtoreiden kieli- ja oppimiskäsitykset ja esimerkiksi ajattelussa vaikuttavat kieli-ideologiat heijastuvat väistämättä heidän käsityksiinsä kielitietoisuudesta koulussa – samoin heidän käsityksensä monikielisydestä. Aiempi tutkimus on tarttunut näihin kysymyksiin erityisesti opettajien osalta. Keskustelussa on tuotu esille sitä, miten kielikäsitteet konkretisoituvat opettajan toiminnassa (Rapatti, 2020; van Lier, 2004; Vesaranta, 2020). Päätin yhdistää rehtoreiden kielitietoisuutta koskevien käsitysten tutkimukseen koulun toimintakulttuurin tarkastelun. Esimerkiksi etnografisen tutkimuksen tarkoittamaa tai erilaisia aineistoja yhdistelemällä muodostuvaa kattavaa kuvaa koulun toimintakulttuurista on kuitenkin mahdotonta muodostaa, kun näkökulma on tiukasti rajattu. On myös muistettava, että tutkimuksissa raportoidut käytänteet voivat erota toteutuvista (Borg, 2011). Tämän tutkimuksen perusteella ei voidakaan tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, millä tavalla kielitietoisuus ja kielellinen vastuullisuus lopulta toteutuvat kouluissa.

Fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on saada esiin laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää ilmiö (esim. Åkerlind, 2008, 2012). Tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä, vaan aineistoa hankitaan syvyysuunnassa (Ahonen, 1994). Kielitietoisuuden käsite yhdistettynä koulun toimintakulttuurin näkökulmaan osoittautui laajuudessaan haastavaksi fenomenografisen tutkimuksen kehykseksi silloin, kun tutkittavilla on runsaasti asiantuntemusta aiheesta. Tutkimukseni toteutus ei täysin istu fenomenografisen tutkimusotteen ideaaliin vaan pyrin soveltamaan sitä. Mikäli aineisto olisi kerätty kysymällä eksplisiittisesti ainoastaan sitä, mitä tutkittava tarkoittaa koulun kielitietoisuudella, olisi hahmottuva käsitysten kokonaisuus ollut hallittavampi. Myös näin olisi saatu esiin erilaisia tapoja ymmärtää ilmiö ja analyysissa olisi päästy syvemmälle käsitysten laadullisiin eroihin. Sen sijaan pyrin laajentamaan haastateltavien pohdintaa ohi ennalta reflektoidun kielitietoisuuden käsitteen. Fenomenografiiseen haastatteluun kuuluu idea siitä, että käsitykset voivat muotoutua myös haastattelun aikana (Marton, 1994).

Ahosen (1994, s. 141) mukaan tutkittavien ajattelusta tulisi hankkia aineistoa usealla menetelmällä. Tutkittavani ovat asiantuntijoita, jotka puhuivat työhönsä kiinteästi liittyvästä asiasta, joten arvioin, että tavoitan merkitykset kohdullisella tasolla teemahaastattelulla. Tarpeen on pohtia myös sitä, puhuiko haastateltava todella sitä mitä ajatteli vai sitä mitä oletti häneltä odotettavan (Ahonen, 1994, s. 154). Kokemukseni haastattelutilanteista oli se, että luottamuksen rakentaminen onnistui pääosin hyvin, haastateltavat sitoutuivat tutkimuksen tarkoitukseen ja pyrkivät avaamaan ajatteluaan ja koulunsa toimintaa. Osa oli jopa avoimen innostuneita heittäytymään keskusteluun. Valmistelemastani kysymyssarjasta huolimatta (liite 3) haastattelut pitivät sisällään runsaasti tutkittavien vapaata pohdintaa. Siten onnistuin lähestymään teemahaastattelun ideaa ja ennako-oletusteni sulkeistamista. Silti tutkittavat päättivät, millaisia asioita halusivat jakaa. Etäyhteydellä toteutetuissa kolmessa haastattelussa luontevan keskusteluyhteyden luominen oli vaikeampaa. Käyttämäni virike (liite 4) toimi pääsääntöisesti hyvin. Yksi haastateltavista ohitti sen ja keskittyi kokemuksiinsa kulttuurisesti moninaisessa kouluyhteisössä. Kaikki haastattelut olivat kuitenkin sisällöllisesti rikkaita.

Pyrin analyysin loogisuuteen, johdonmukaisuuteen ja systemaattisuuteen sekä siihen, että analyysi kattaisi tutkimuskysymysten kannalta relevantin aineiston. Kiviniemi (2018, s. 83) painottaa laadullisessa analyysissä ydinkategorioiden löytämistä ja epäolennaisen aineiston karsimista. Toisaalta pyrin säilyttämään kaikki aineistossa ilmenevät käsitykset (Perunka, 2015). Aineistoni piti sillänsä myös pohdintaa pedagogisesta johtamisesta, toimintakulttuurista laajemmin sekä kouluyhteisön ja rehtorin arvoista ja toimintaperiaatteista. Jos tutkittava ei itse yhdistänyt pohdintaansa kielen näkökulmaan koulussa, kyseessä ei ollut merkityksellinen ilmaisu. Tämän hahmottaminen lisäsi aineiston hallittavuutta ja tutkimuksen luotettavuutta vähentämällä tulkintavirheiden riskiä. Jätin analyysin ulkopuolelle myös muutaman sinänsä merkityksellisen ilmaisun, joiden merkitys suhteessa kontekstiin ei avautunut minulle.

Laadullisessa tutkimuksessa validius on kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuutta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Fenomenografisen tutkimuksen aineiston ja johtopäätösten validiteetilla on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia (aitous) ja niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi) (Ahonen, 1994; Åkerlind, 2012, s. 123). Tutkimuksen validiteettia aitouden osalta olisi ollut mahdollista vahvistaa pyytämällä tutkittavia itseään kommentoimaan tulosvaruutta ja kuvauskategorioita. Pyrin ymmärtämään ilmaisuja niiden konteksteissa ja pitäytymään fenomenografisen analyysin mahdollisimman aineistolähtöisessä meto-
dissa. Analyysin loppuvaiheissa hyödynsin kuitenkin yhä enemmän myös teoreettista viitekehystä. Kuvauksen peilaaminen kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehykseen on tutkimuksen johtopäätösten validiteetin kannalta kriittinen kohta, sillä viitekehys ei ole aukottomasti sovitettavissa kaikkiin toimintakulttuurin osa-alueisiin tai kaikkiin tapoihin ymmärtää kielen ja koulun suhdetta. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ei kykene kattamaan kaikkia rehtoreiden esiintuomia toimintakulttuurin tai kielitietoisuuden ulottuvuuksia, vaan osa niistä jäi aineiston kuvauksen tasolle.

Fenomenografisen tutkimuksen laatu perustuu tulosvaruuden eheyteen ja kattavuuteen (Åkerlind, 2012, s. 121). Tulosvaruuden laatua arvioidaan perus-

tuen siihen, että jokainen kuvauskategoria paljastaa jotakin uutta ilmiötä koskevista käsityksistä, kategoriat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa ja kategorioita on mahdollisimman vähän (Marton & Booth, 1997). Kuvauskategorioiden tulisi olla laadullisten erojensa osalta niin selviä, että ne eivät limity keskenään (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003, s. 37). Tulosavaruuteni on puutteellinen, sillä kuvauskategorioiden rajat ovat osin pakotettuja ja limittäisyys väistämätöntä. Kategorisoinnin relevanssi eli teoreettinen merkityksellisyys perustellaan avaamalla kategoriat siten, että ne kytketään teoreettiseen käsitteistöön ja tutkimusongelmiin (Ahonen, 1994). Jokainen tulosavaruus on lopulta kuitenkin osittainen (Åkerlind, 2012, s. 121) ja kuvauskategoriat tutkijan tulkintoja aineistosta (Niikko, 2003, s. 37). Analyysin luotettavuutta olisi ollut mahdollista lisätä myös tutkijatriangulaation avulla (Marton, 1994, s. 4428–4429).

Laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan pohtia siirrettävyyden näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 67–68). Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitykset pyritään tekemään ymmärrettäviksi niiden ajatteluuyhteyksissä (Ahonen, 1994) ja kontekstuaalisuus huomioidaan esimerkiksi tutkittavien valinnassa (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkittaviani voi pitää eliittiotantana, sillä kaikille heistä oli kertynyt runsaasti kokemusta monikielisestä kouluyhteisöstä ja yhteiskunnan uudesta monikielisyydestä. Pyrinkin löytämään tutkittavia, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mutta rekrytointiprosessi vielä vahvasti näkökulmaa. Moni haastatteluun kutsumistani kieltäytyi tai ei vastannut. Siksi oletan, että haastateltavaksi valikoitui henkilöitä, jotka kokivat aiheen itselleen tutuksi ja läheiseksi. Ideaalitulanteessa tulokset pitävät sisällään kaikki mahdolliset tavat kokea tarkasteltava ilmiö (Åkerlind, 2012). Tulokseni kuvannevat melko hyvin monikielisten koulujen rehtoreiden käsitysten variaatiota, sillä tutkitut edustivat erilaisia koulutus- ja työkokemustaustoja ja erilaisia monikielisiä kouluja ympäri Suomen, lähes kaikki merkitykselliset ilmaisut sijoitettiin tulosavaruuteen ja jokaiseen kuvauskategoriaan sijoitettiin usean rehtorin käsityksiä. Tutkimuksessa ei ollut mukana pääkaupunkiseudun kouluja. Tulosten perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä perusopetuksen

rehtoreiden käsityksistä laajemmin. Tuloksista voidaan kuitenkin hyötyä erityisesti niissä kouluissa, joissa kielitietoisuuden toimintakulttuurin kehittäminen on alussa.

Meillä ei ole koulun toiminnan tasolla jaettua, tiiviisti ilmaistavaa ymmärrystä siitä, mihin kaikkeen kielitietoisuuden käsitteellä koulun toiminnassa olisi hyvä viitata. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) tulkinta kielitietoisuudesta konkretisoituu koulujen käytänteissä ja opettajien ja rehtoreiden ajattelussa lukuisin tavoin, ja esimerkiksi kielellisen tuen ratkaisuja on kehitetty paikallisesti (Harju-Autti, 2022). Kielitietoisuusdiskurssi on vasta vakiintumassa kouluissa, ja läsnä on yhtä aikaa erilaisia näkökulmia (Suuriniemi, 2023, s. 78). Tulosavaruus kietoutuu sekä koulun toimintakulttuurin, rakenteiden ja arjen että kielitietoisuuden käsitteen ulottuvuuksien ympärille. Se ei todennäköisesti pääse yllättämään perehtynyttä lukijaa, mikäli onnistuin merkitysten tulkinnassa riittävällä tasolla.

Teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta tutkimusinstrumentin (Ahonen, 1994). Tutkimukseni kysymyksenasettelussa, tutkimusprosessin vaiheissa ja tuloksissa tulivat väistämättä esille sekä teoreettisen perehtyneisyyteni että käytännönkokemukseni rajat. Samaan aikaan laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tulkinnallisuus (Kiviniemi, 2018) ja tutkijan hallitulla tavalla subjektiivinen näkökulma. Fenomenografisen tutkimuksen intersubjektiivisuus (Ahonen, 1994) edellyttää dialogia tutkijan ja tutkittavan välillä. Emme pääse siitä, että ymmärtäminen on osittaista ja samaan aikaan myös tutkittavien käsitykset ovat jatkuvassa liikkeessä. Tutkimusprosessissani konkretisoitui itselleni se tosiasia, että laadullinen tutkimus on oppimisprosessi (Kiviniemi, 2018). Tämä oppimisprosessi oli minulle arvokas kokemus, joka antoi valmiuksia sekä seuraavaan tutkimusprosessiin että kielellisesti vastuulliseen opettajuuteen kasvamiseen.

8.3 Kielitietoisuuden koulun kehittäminen ja jatkotutkimusaiheet

Yhteiskunnan kasvava ja muuttuva monikielisyys haastaa koulutusjärjestelmää ja koulun toimintakulttuuria muutokseen. Käsillä olevat koulun haasteet ovat luonteeltaan niin laaja-alaisia ja kontekstuaalisia, ettei niihin ole yksinkertaisia

ratkaisuja (esim. Aalto & Mustonen, 2020). Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esiin kehittämistarpeita ja suuntaviivoja, jotka antavat peilin tälle tutkimukselle. Syventyvää ymmärrystä kielenoppijoiden tilanteesta ja kielen merkityksestä tarvitaan niin kansallisen ja kunnallisen päätöksenteon, ohjauksen ja resurssien tasolla kuin koulussakin (Harju-Autti, 2022). Myös opettajankoulutuksessa tarvitaan muutosta, joka tuo kielenoppimisen kysymykset kaikkien koulun ammattilaisten asiaksi (esim. Alisaari ym., 2019b; Harju-Autti ym., 2022; Heikkola ym., 2022; Lahti ym., 2020; Lucas & Villegas, 2013). Oppilaan oman äidinkielen opetuksen asemaa tulee vahvistaa valtakunnallisesti ja oppilaiden kielitaitoa saada esiin (Pitkänen-Huhta, 2021; Vaarala ym., 2021; Venäläinen ym., 2022, s. 58–61). Myös kielipedagogista tukea tulee kehittää paikallista tasoa laajemmin (Harju-Autti, 2022). Päätöksenteossa luodaan rakenteita, jotka avaavat mahdollisuuksia muutokselle koulun toimintakulttuurissa.

Myös koulun tasolla voidaan edelleen tehdä merkittäviä tekoja monikielisten oppilaiden ja heidän ensikieltensä hyväksi. Toimintakulttuuria ja käytänteitä kehitetään paikallisesti (van Lier, 2004; Repo, 2020), ja se sitouttaa yhteisöä uuteen. Tutkimissani kouluissa toimintaa on kehitetty vastaamaan oppilaspuoleisten tarpeita. Kielitietoisuus ja uusi käsitys kielestä nousevat sekä monikielisestä arjesta että johdonmukaisesta kehittämisestä (Aalto & Mustonen, 2020; Kalliokoski ym., 2020). Sekä rehtorit että minä tutkijana näemme edelleen kehittämistarpeita. Tämän tutkimuksen tulosten tarkastelusta voi kuitenkin olla eniten hyötyä kouluissa, joissa sitoutuminen kielitietoisuusvisioon on vielä tekemättä – riippumatta koulun monikielisten oppilaiden määrästä. Tulosavaruuden ja kuvauskategorioiden pohjalta olisi mahdollista nostaa kouluyhteisön sisäiseen keskusteluun toimintakulttuurin kysymyksiä ja niiden suhdetta kieleen ja kieliin. Paikallista kehittämistä ja hyviä käytänteitä tulisi jatkossakin nostaa esiin tutkimuksen keinoin. Kielitietoinen koulu voi parhaimmillaan olla edelläkävijä, joka näyttää suuntaa tarkastelemalla kielikäytänteitä tietoisesti (Suuriniemi, 2023) sekä haastamalla traditioita ja totuttuja toimintatapoja (vrt. Kuukka, 2009, s. 311–312). Kehittämisessä tarvitaan myös yhteistyötä koulujen, päätöksenteon ja tutkimuksen välillä (Harju-Autti, 2022; Pitkänen-Huhta, 2021).

Muiden koulujen tavoin myös monikielisissä kouluissa tarvitaan edelleen niihin suunnattua kielitietoisuuskoulutusta, eikä rehtoreiden täydennyskouluttamista pidä unohtaa. Johtajuuden merkitystä kielitietoisien koulun kehittämisessä onkin painotettu (Brooks, 2010; Harju-Autti & Mäkinen, 2022; Harmanen & Kuukka, 2020; Kuukka, 2020). Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää paitsi paikallisen toimintaympäristön, yhteisön ja reunaehtojen myös alan tutkimustiedon tuntemusta, jotka kuuluvat kaikki rehtorin vastuualueeseen. Tutkimuksessani rehtorit toivat esille havaitsemiaan kehittämistarpeita, joita koulutuksessa ja resurssoinnissa tulee kuunnella: aineenopettajien osaaminen, oppimisen tuki, oppilasarvioinnin kysymykset, kielitietoisien oppimateriaalin puute, monikielisen henkilökunnan huomioiminen ja opettajien täydennyskouluttaminen puhuttivat useampaa rehtoria. Tutkimustulosteni pohjalta ajattelen, että monessa koulussa hyödyttäisiin monikielisyyttä ja monikielistä pedagogiikkaa käsittelevästä täydennyskoulutuksesta. Koulussa konkretisoituvia kieli- ja oppimiskäsitteitä ja arvoja olisi hyvä avata yhteiseen tarkasteluun.

Monikielisen pedagogiikan kehittämisen tarvetta on korostettu viimeaikaisissa tutkimuksissa (Harju-Autti, 2022; Suuriniemi, 2023). Tämän tutkimusprosessin pohjalta ajattelen, että monikielinen pedagogiikka ja omakielinen opetus eivät ole ristiriidassa keskenään (vrt. Harju-Autti, 2022, s. 34). Monikielinen pedagogiikka ja sen kehittäminen voivat olla sekä oppilaiden kielellisiin resursseihin pohjaavaa ja oppimiseen tähtäävää limittäiskieleilyä jokaisessa luokassa että yhteistyötä koulun monikielisen henkilöstön ja oman äidinkielen opetuksen kanssa. Näitä yhteistyön muotoja rehtorit toivat esiin vähän. Myös monikielisen henkilöstön koulutustarpeisiin tulee vastata. Lisäksi työyhteisöjen kehittäminen edelleen kielellisesti moninaisiksi voi syventää opettajakunnan ja johtajien ymmärrystä oppilaiden kokemuksesta. Monikielisyyttä koskevan ajattelun kehittyminen voi johtaa kielikäytänteiden kriittiseen tarkasteluun. Monikielisen pedagogiikan kehittämistä tarvitaan, jos kaikki kielet halutaan nähdä aidosti arvostettuina oppimisen kielinä opetussuunnitelman perusteiden vision mukaisesti.

Lopuksi esitän ehdotuksia jatkotutkimukselle. Vaikka opettajilla on keskeinen rooli koulun kielipolitiikan ja -käytänteiden luomisessa ja tulkitsemisessa

(Hornberger & Johnson, 2007; Repo, 2020; Suuriniemi, 2023), ei opettajien näkökulman tarkastelu yksin riitä. Monikulttuuristen koulujen rehtoreiden kokemuksen nostaminen tutkimuksen keskiöön on nyt tarpeen, kun Kuukan (2009) tutkimuksen jälkeen yhteiskunnassa on tapahtunut merkittäviä muutoksia. Koulun kielitietoisuutta tulee tutkia jatkossa myös johtamista painottaen. Myös perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä koulun kielitietoisuudesta on tarpeen tutkia laajemmalla otannalla ja kaikenlaisten kouluyhteisöjen osalta. Tämän tutkimuksen tuloksia olisi mahdollista hyödyntää esimerkiksi kyselylomakkeen laatimiseen. Jatkotutkimuksessa rehtoreiden kieli-, kielenoppimis- tai monikielisyyskäsitteisiin, kieliasteisiin tai -ideologioihin keskittyminen tuottaisi aiempiin tutkimuksiin peilautuvia tuloksia. Hyödyllistä olisi tarkastella myös erikseen sitä, miten rehtorit ymmärtävät kielitietoisuuden käsitteen.

Fenomenografinen tutkimus ei pyri tekemään todellisuutta koskevia väitteitä vaan kuvaamaan käsityksiä ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa koulun kielitietoisuus tulee esille kapeasta perspektiivistä, olkoonkin, että rehtorilta työn luonteen vuoksi edellytetään kykyä tarkastella toimintakulttuuria laajasti. Se, miten kielitietoisuus lopulta toimii ja toteutuu koulun käytänteissä, jäi tämän tutkimuksen tavoittamattomiin. Tieteellisen keskustelun on edelleen nostettava esiin myös niiden ääntä, jotka jäivät tässäkin tutkimuksessa hiljennetyiksi: erityisesti monikieliset oppilaat ja heidän perheensä sekä monikieliset opettajat ja koulunkäynninohjaajat. Äänessä olevien ja valtaapitävien kokemus on merkittävästi erilainen verrattuna hiljaisiin (esim. Moate & Szabó, 2018). Osa rehtoreistakin nosti esiin erityisesti niiden oppilaiden haastavaa tilannetta, jotka eivät saa oman äidinkielen opetusta tai tukea ensikielellään tai joiden tausta on hyvin rikkonainen. Aiemmat tutkijat ovat peräänkuuluttaneet etnografista ja havainnoivaa otetta monikielisen koulun kysymyksiin (Alisaari & Heikkola, 2020b; Harju-Autti, 2022; Heikkola ym., 2022; Lilja & Tapaninen, 2020; Suuriniemi, 2023). Tämän prosessin myötä myös minä jään odottamaan erityisesti etnografisen otteen mahdollistamaa, koulun toimintakulttuuria syvemmin ja moniäänisemmin valottavaa tutkimusta.

LÄHTEET

- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>
- Aalto, E., Heikkilä, R., Järvenoja, M., Kuosmanen, M., Lehtinen, A., Lerkkanen, M-K., Luokomaa, S., Mononen, S., Mustonen, S., Nousiainen, T., Raittila, T-L., & Saario, J. (2019a). Lukiloki. Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon ohjaamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/lukiloki-virtaa-ja-valineita-luku-ja-kirjoitustaidon-ohjaamiseen>
- Aalto, E. & Mustonen, S. (2020). Kielitietoista opetusta opettajien yhteistyönä yli oppiainerajojen. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liitto.
- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019b). Monikielisen oppijan matkassa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
<https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 3, 402–423.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 72–90). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. <https://journal.fi/afinla/article/view/53773>
- Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uudistettu painos, s. 14–28). PS-kustannus.
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S.

- Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 18, s. 15–40). Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (2023). Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 9–34). Vastapaino.
- Ahlholm, M., Slotte, A. & Wallinheimo, K. (2022). Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoululaisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society. AFinLAn vuosikirja 2022*. (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79, s. 20–43). Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114589>
- Ahola, S. (2012). Yleisten kielitutkintojen laatijoiden käsityksiä kielestä ja tehtävien laadinnasta. [Soveltavan kielitieteen lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201301241110>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alajoki, J. (2021). *"Miks tää systeemi ei toimi?" Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja 2000* (s. 95–120). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59844>

- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Muuttuva%20oppilaitosjohtaminen.PDF>
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. (2020a). #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta>
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., Laasonen-Tervaoja, E. & Vigren, H. (2020b). DivED – kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/dived-kohti-kieli-ja-kulttuuritietoisempaa-opettajuutta-ja-opettajankoulutusta>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020a). How Finnish teachers understand multilingual learners' language learning. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 14(2), 129–143. <http://dx.doi.org/10.47862/apples.99138>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020b). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408.
- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquah, E. (2019a). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Heikkola L. M. & Harju-Autti, R. (2022). "Tää pitäis piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille.": Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka*, 6(1), 47–69. <https://doi.org/10.23988/ad.109885>

- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. (toim.). (2020c). *Kielestä koppi – oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turun yliopisto. <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/wp-content/uploads/sites/179/2021/02/Kielest%C3%A4-koppi-oppimateriaali.pdf>
- Alisaari, J., Kekki, N., Kivimäki, R., Kivipelto, S., Kuusento, K., Lehtinen, E., Raunio, A., Repo, E., Sissonen, S., Tyrer, M. & Vigren, H. (toim.). (2020d). *Minästä kiinni – perusopetuksen oppimateriaali moninaisista identiteeteistä*. Turun yliopisto. <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/wp-content/uploads/sites/179/2021/02/Minasta-kiinni-oppimateriaali.pdf>
- Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M.-L. (2019b). Multilingualism as a resource. Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. M. Viesca & N. L. Commins (toim.). *International research on content teachers working with multilingual learners: Policy, perspectives, preparation, practice* (s. 29–49). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429459443>
- 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>
- Andrews, S. & Lin, A. M. Y. (2017). Language awareness and teacher development. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook of Language awareness* (s. 57–74). Routledge.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L2>
- Association for Language Awareness (ei pvm.). About. <https://www.languageawareness.org>
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Valtioneuvosto. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4

- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies* (s. 11–32). Sense Publishers.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Brooks, K., Adams, S. R. & Morita-Mullaney, T. (2010). Creating inclusive learning communities for ELL students. Transforming school principals' perspectives. *Theory into Practice*, 49(2), 145–151. <https://doi.org/10.1080/00405841003641501>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 7–36). Multilingual Matters.
- Dongjijiao, Z. (2015). *School culture improvement*. River Publishers.
- Dufva, H. (2000). Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000* (s. 71–93). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59833>
- Dufva, H. (2013). Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013*, 5, 57–73. <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>
- 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.–6.4.2018* (s. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57684>

- ECML. European Centre for Modern Languages (ei pvm.). ROADMAP – askeleet kielitietoisien koulun kehittämiseen. Council of Europe.
<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/roadmapforschools/FI/tabid/5467//Default.aspx>
- Eisenschmidt, E., Ahtiainen, R., Kondratjev, B. S. & Sillavee, R. (2021). A study of Finnish and Estonian principals' perceptions of strategies that foster teacher involvement in school development. *International journal of leadership in education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000033>
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2022). Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. Teoksessa N. Fairclough (toim.), *Critical language awareness* (s. 1–29). Longman.
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Ganuza, N. & Hedman C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108–131.
<https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). Critical multilingual awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2016). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings critical analysis of research on inclusive education. *European*

Journal of Special Needs Education, 29:3.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P., & Sinkkonen, H-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin*, 28(3), 16–31. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201909093202>
- Harju-Autti, R., Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022). Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus.
- Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5752-0>
- Harju-Luukkainen, H. & McElvany, N. (2018). Immigrant student achievement and education policy in Finland. Teoksessa L. Volante, D. Klinger & O. Bilgili (toim.), *Immigrant student achievement and education policy. Policy implications of research in education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74063-8_6

- Harmanen, M. & Kuukka, K. (2020). Kielitietoisesti koulussa – perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käänteessä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 25–36). Äidinkielen opettajain liitto.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: An introduction* (korjattu painos). Cambridge University Press.
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins N. (2022). Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Heinonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2023). *PISA 2022 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honko, M. (2013). *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokkit*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9251-8>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyttä tukemassa – kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Honko, M. & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta>
- Honko, M. & Tervola, M. (2023). “Opiskelen joka päivä vaikka on raskasta.” monikielisten korkeakouluopiskelijoiden kuvauksia suomenkielisessä tutkinto-ohjelmassa opiskelusta. Teoksessa N. Hynninen, I. Herheaho, E. Sippola, J. Isojärvi & M. Yang (toim.), *Kieli ja osallisuus. Språk och delaktighet. Language and participation. AFinLAn vuosikirja 2023*, (s. 107–137). <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127096>

- Hornberger, N. H. (2021). Foreword: Teaching and researching in linguistically and culturally diverse classrooms. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.) *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. xi–xxi). Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *Tesol Quarterly*, 41(3), 509–532. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8000-1>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. (2007). Tulevaisuuden haasteita koulun rehtoreille. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. PS-kustannus.
- Ihalainen, P., Nuolijärvi, P. & Saarinen, T. (2019). Kamppailua tilasta ja vallasta – kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 27–59). Vastapaino.
- 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>
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. PS-kustannus.
- Jantunen, A., Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. (2022). Finnish comprehensive school principals' descriptions of diversity in their school communities. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2117416>
- Jantunen, A., Lipiäinen, T. & Kallioniemi, A. (2021a). Rehtoreiden pohdintoja moninaisuudesta ja sen osa-alueista perusopetuksessa. Teoksessa A-S.

- Holappa, A., Hyyryläinen, P., Kola-Torvinen, S., Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 289–310). PS-kustannus.
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., Kavonius, M., Poulter, S. & Salmenkivi, E. (2021b). 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* (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2021, Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO, s. 19–31). Helsingin yliopisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/330531/Tamm_et_al_KUPERA_raportti_2021_23.pdf?sequence=1
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/14636310500061898>
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2015). Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 57–76). Tampereen yliopiston normaalikoulu.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343>
- Juvonen, P. & Källkvist M. (2021). Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives – an introduction. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 1–6). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788927383-003>
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5, 161–176.
<https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kaikkonen, P. (2005). Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* (s. 45–58). WSOY.

- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari, & V-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatust. Kasvatustilofosofia aikalaistritiikkinä* (s. 367–401). Tampere University Press.
- Kalliokoski, J., Niemelä, H., & Rätty, R. (2020). Kohti monikielistä kouluarkea: miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi). Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 207–226). Äidinkielen opettajain liitto.
- Karlsson, F. (2017). *Suomen kielet 1917–2017*. Lingosoft Language Library - julkaisuja 1/2017. Lingosoft.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58031>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uudistettu painos, s. 73–87). PS-kustannus.
- Kivirauma, J., Zacheus, T. & Jahnukainen, M. (2019). Johdanto. Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotilustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0>
- Kunnari, E. (2008). *Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurin kuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3860-0>
- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvään löytäminen"*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7779-9>
- Kuukka, K. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 13–24). Äidinkielen opettajain liitto.

- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L-M. (2019). *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsryn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25796>
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329. doi: 10.12691/education-3-3-11
- Lahtero, T. & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 205–219). PS-kustannus.
- Lahtero, T. & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi. Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä*. Professional Publishing Finland Oy.
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (Ainedidaktisia tutkimuksia 17, s. 31–58). Helsingin yliopisto.
<http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Laihonen, P. & Halonen, M. (2019). Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 61–90). Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu painos). PS-kustannus.

- Lauranto, Y. (2020). FUNK! Funktionaalis-pedagoginen kielioppi ja suomen kielen opetus. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 51–74). Äidinkielen opettajain liitto.
- Lehtonen, H. (2019). Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello*, 4. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school* (Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021/13, s. 70–90). AFinLA-e. <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Leino, K., Rautapuro, J. & Kulju, P. (toim.). (2021). *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness* (129–145). <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society* (AFinLan vuosikirja 2017, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 75, s. 11–29). <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>
- Lilja, N., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2019). Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 175–197). Vastapaino.
- Lilja, N. & Tapaninen, T. (2020). Kielitietoisuuden haasteet ammatillisessa koulutuksessa: esimerkkinä rakennusala. Teoksessa K. Rapatti (toim.)

Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä (s. 157–174). Äidinkielen opettajain liitto.

- Lipiäinen, T., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. (2020). Leading school with diverse worldviews: Finnish principals' perceptions. *Journal of beliefs and values*. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1859791>
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (s. 55–72). Routledge.
- Lucas, T. & Villegas, A. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice* 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa T. Husén and T. N. Postlethwaite (toim.), *The International Encyclopedia of Education* (2. painos, s. 4424–4429). Pergamon Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Mattila, P. (2015). Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-ja-tassa-ajassa>
- Menken, K. & Sánchez, M. T. (2019). Translanguaging in English-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. *TESOL Quarterly*, 53(3), 741–767.
<https://doi.org/10.1002/tesq.513>
- Moate, J. & Szabó, T. P. (2018). Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf

Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S. & Solin, A. (2012). Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116(3), 325–348.

<https://journal.fi/virittaja/article/view/6815/5671>

Niemelä, H. (2020). Kuinka piirtää suomen kieli? Piirustusmetodi osana kieli-ideologioiden ja kielitietoisuuden tarkastelemista. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. (s. 75–90). Äidinkielen opettajain liitto.

Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching. Critical perspectives* (2. painos). Routledge.

Nieto, S. & Bode, P. (2010). Understanding multicultural education in a sociopolitical context. Teoksessa S. Nieto. *Language, culture, and teaching. Critical perspectives* (2. painos, s. 38–65). Routledge.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

Opetushallitus (2013). *Rehtorien työnkuovan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti* (Raportit ja selvitykset 2013:16). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_ty_onkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 96). Opetushallitus.

Opetushallitus (2015). *Operusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen koulu – kielitietoinen opetus*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>

- Opetushallitus (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_verkko.pdf
- Opetushallitus (ei pvm.a). Johtaminen kasvatus- ja koulutusalailla.
<https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusalailla>
- Opetushallitus (ei pvm.b). Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Opetushallitus (ei pvm.c). Oma äidinkielenä opetetut kielet ja opetuksen osallistuneiden määrät vuonna 2020.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20%C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf>
- Owal Group. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 2, 119–121.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88486/47663>
- Perunka, S. (2015). *”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”*. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62150>
- Perusopetuslaki 628/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto, (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school* (AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 13, s. 21–43). <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.

- Pitkänen-Huhta, A. (2021). Multilingualism in language education: Examining the outcomes in the context of Finland. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 226–245). Multilingual Matters.
- Polat, B. (2013). Experiencing language: phenomenography and second language acquisition. *Language Awareness*, 22(2), 111–125.
<http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2012.658811>
- Portaankorva-Koivisto, P. (2023). Matematiikan monet kielet. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 207–231). Vastapaino.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160374>
- Rapatti, K. (2010). Moninaista suomea monikielisessä koulussa. *Virittäjä*, 114(1).
<https://journal.fi/virittaja/article/view/4319>
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Rapatti, K. (2020). Koulun vastakkainasetteluja purkamaan. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 91–105). Äidinkielen opettajain liitto.
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics & Education*, 60.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- 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>

- Repo, E., Kekki, N. & Alisaari, J. (2023). Käytännön kielipedagogiikkaa: Monikielisen pedagogiikan käytänteitä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 285–290). Vastapaino.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Teoksessa J. Sikula (toim.) *Handbook of research on teacher education* (2. painos, s. 102–119.) Macmillan.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2021). Perceptions of linguistically responsive teaching in language specialist teachers and mainstream teachers. *Porta Linguarium*, 35, 25–41). <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16859>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa* (Raportit ja selvitykset 2018:6). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kulttuuriseen-moninaisuuteen-liittyva-osaaminen-perusopetuksessa>
- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2861-4>
- Räty, R. (2020, 23. tammikuuta) Kutsumme kielitaidottomiksi niitä, jotka osaavat eniten kieliä – kielten valta näkyy myös puheessa kielistä. Pitkät jutut 23.1.2020. Koneen säätio. <https://koneensaatio.fi/tarinat-ja-julkaisut/kutsumme-kielitaidottomiksi-niita-jotka-osaavat-eniten-kielia-kielen-valta-nakyy-myos-puheessa-kielista/>
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala

(toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetus_suunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019). Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 121–148). Vastapaino.

Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*.

[Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3610-7>

Salo-Tammivuori, E. (2021). *Kuria ja järjestystä. Ranskalainen koulu aineettoman kulttuuriperinnön kenttänä*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8647-7>

Satokangas, H. & Tiermas, A. (2021). Mitä muuta tiedonalan kieli on kuin sanastoa? – Kuinka lähestyä tiedonalojen kielioppia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6).

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/mita-muuta-tiedonalan-kieli-on-kuin-sanastoa-kuinka-lahestya-tiedonalojen-kielioppia>

Simola, H, Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. (2017). *Dynamics in education politics. Understanding and explaining the Finnish case*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203068793>

Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus.

Suomen perustuslaki 731/1999.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Suomen rehtorit ry (2018). Ammattieettiset ohjeet. Rehtorin huoneentaulu.

Suomen rehtorit ry. <https://suomenrehtorit.fi/web/rehtorin-ammatti/ammattieettiset-ohjeet/>

Suuriniemi, S-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat

helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen

- (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping Languages Alive – Piemmö kielet elävinny* (AFinLAn vuosikirja 2019, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77, s. 42–59). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- Suuriniemi, S-M. (2023). *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus. Opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Lankinen, N. (2020). Monikielinen pedagogiikka – miksi ja miten? Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 195–206). Äidinkielen opettajain liitto.
- Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet* (AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, s. 44–69). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Svensson, G. (2021). Developing translanguaging in a primary and middle school. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging. Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 76–94). Multilingual Matters.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- Tamm, M., Jantunen, A., Satokangas, H. & Suuriniemi, S. (toim.) (2021). *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus HEA, Kasvatustieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/330269>

- Tandon, M., Viesca, K. M., Hueston, C. & Milbourn, T. (2017). Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 154–168.
<http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2017.1304464>
- Terävä, H., Malminen, U., Forss, H., Kempainen, I. & Lampén, M. (2023, 16. helmikuuta). Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat. Yleisradio. <https://yle.fi/a/74-20018233>
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tilastokeskus (2023a, 31. maaliskuuta). Vieraskielisten määrä kasvoi lähes 38 000 henkilöllä. [Tiedote].
<https://stat.fi/julkaisu/cl8lprraorr20dut5a0tyw5>
- Tilastokeskus (2023b). Väestörakenne 2022. <https://stat.fi/tilasto/vaerak>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020* (Julkaisut 1:2023). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0123.pdf
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74416>
- Valdés, G., Bunch, G., Snow, C., Lee, C. & Matos, L. (2005). Enhancing the development of students' language(s). Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (s. 126–168). Jossey-Bass.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus - arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83242/KARVI_1922.pdf?sequence=1
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity. Migration and social complexity*. Routledge.
- Vesaranta, H. (2022). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2449-0>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2023). *Esi- ja perusopetus. Oppilaat äidinkielen mukaan*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb
- Voipio-Huovinen, S. (2007). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaksikielisyys. Kokemuksia tutkimushaastatteluista ja kenttätystä*.

- Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (Tietolipas 217). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Weilin & Göös.
- van der Wildt, A., van Avermaet, P. & van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>
- Yli-Jokipii, M., Rissanen, I. & Kuusisto, E. (2022) Oman äidinkielen opettaja osana kouluyhteisöä. *Kasvatus*, 53(4), 350–363.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633–644.
<https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115 – 127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimuksesta (3 sivua)

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



Pvm 26.4.2023

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Pyyntö osallistua tutkimukseen ”*Kielitietoisuus koulun toimintakulttuurissa – rehtoreiden käsityksiä*”

Sinua pyydetään mukaan Riikka Herralan pro gradu -tutkimukseen ”Kielitietoisuus koulun toimintakulttuurissa – rehtoreiden käsityksiä”.

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

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia ala- ja yhtenäiskoulujen rehtoreiden käsityksiä koulun toimintakulttuurin kielitietoisuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on löytää jaettuun käsityksiä ja niiden eroja.

Tutkimukseen osallistuu noin kahdeksan rehtoria kaupungeista pääkaupunkiseudun ulkopuolelta. Haastateltaviksi kutsutaan rehtoreita, joiden koulujen oppilaista merkittävä osa on monikielisiä.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska Sinun ajatuksesi ja kokemuksesi omasta toimintaympäristöstäsi antavat tärkeää tietoa osaksi tutkimusta ja mahdollistavat sen onnistumisen.

Tutkittavien löytämiseksi yhteysosoite (sähköposti ja puhelinnumero) on otettu työnantajan verkkosivuilta ja osallistumispyyntö lähetetään tähän osoitteeseen. Pyyntö lähetetään vähintään kahdeksalle eri kunnissa työskentelevälle rehtorille.

Kerättyä aineistoa käytetään Riikka Herralan pro gradu -tutkielmassa. **Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.**

2. 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.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, Sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumissuostumuksen sähköpostitse: [riikka.m.herrala\(at\)student.jyu.fi](mailto:riikka.m.herrala@student.jyu.fi)

3. Tutkimuksen kulku

Aineisto kerätään keskustelunomaisin haastatteluin. Haastattelut järjestetään touko-kesäkuussa 2023. Jokainen haastattelu kestää noin 45 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan haastateltavan kanssa sovittavalla tavalla, kasvokkain tai etänä.

Etänä toteutettavissa haastatteluissa käytetään Jyväskylän yliopiston Zoom-palvelua. Funet Miitti (Zoom)-palvelu toteutetaan NORDUNetin kautta yhteispuhjoismaisesti. CSC:n ja NORDUNetin tarjoama Zoom-palvelu eroaa teknisesti yleisestä Zoom-palvelusta, jota tarjoaa Zoom Video Communications, Inc USA:ssa.

Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten työpaikka) tai heidän työnantajiaan ei julkaista osana tulosten raportointia. Raportissa voidaan käyttää suoria lainauksia haastatteluista mutta siten, että haastateltava ei ole suoraan tunnistettavissa.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole Sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi tietoa siitä, millaisia käsityksiä rehtoreilla on tutkimuksen aiheesta ja miten jaetut ja sosiaalisesti merkittävät käsitykset eroavat toisistaan.

Yleisesti tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, miten rehtorit ymmärtävät kielitietoisuuden osana koulun toimintakulttuuria ja millaisia käsityksiä heillä on aiheesta.

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

Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

8. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta 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 vapaaehtoisien 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.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Maisteriopiskelija, kasvatustiede / luokanopettaja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, **Riikka Herrala, xxx xxx xxxx, riikka.m.herrala(at)student.jyu.fi**

Liite 2. Tietosuojailmoitus (4 sivua)

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



2.5.2023

TIETOSUOJAIMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa Sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä, pro gradu -tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö:

Nimi: Riikka Herrala
Puhelinnumero: xxx xxx xxxx
Sähköposti: riikka.m.herrala@student.jyu.fi

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkielman ohjaaja

Nimi: Minna Maunula
Puhelinnumero: xxx xxx xxxx
Sähköposti: minna.r.h.maunula@jyu.fi

2. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, jotka käsittelevät henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöinä toimivat:

Zoom-sovellus (toimittaa Tieteen keskus CSC), etähaastattelut
Microsoft (Jyväskylän yliopiston palvelut), yhteydenotot ja aineiston käsittely
ATLAS.ti Cloud, Scientific Software Development GmbH, aineiston analyysi
Jyväskylän yliopiston U-asema, aineiston tallentaminen

Tutkimuksen toteutuksen aikana rekisterinpitäjä voi käyttää myös muita henkilötietojen käsittelijöitä, joita ei pystytä nimeämään etukäteen. Käsittelijöiden kanssa tehdään aina tarvittavat

sopimukset ja niiden soveltuvuus henkilötietojen tietoturvalliseen käsittelyyn arvioidaan ennen sopimuksen tekoa. Rekisteröityä informoidaan käsittelijän käyttämisestä erikseen, jos muutos on merkittävä rekisteröidyn näkökulmasta.

Tutkimustiedon oikeellisuuden varmistamiseksi rekisterinpitäjä voi antaa tietoja käsiteltäväksi (ensisijaisesti ilman suoria tunnistetietoja) ns. tutkimuksen monitoroijalle tai verifioijalle määräjälle, mikäli tämä on välttämätöntä. Nämä toimivat tutkimushenkilöstön valvonnassa ja heidän kanssaan tehdään tietojenkäsittelysopimukset.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa ”Kielitietoisuus koulun toimintakulttuurissa – rehtoreiden käsityksiä” käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, puhelinnumero, puheääni (äänitallenne), työpaikka (koulun nimi), työtehtävä, työnantaja, mahdollisesti henkilölle tunnusomaiset väitteet ja mielipiteet sekä tietoja työpaikasta, työyhteisöstä, työkokemuksesta ja mahdollisesti koulutuksesta. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä tai rikkomuksia ja rikostuomioita.

Tutkimuksen tiedote ja tämä tietosuojailmoitus on lähetetty tutkittaville sähköpostin liitetiedostona.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tutkimustulosten (Pro gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhoataan. Kaikki tarpeettomat henkilötiedot hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä työnantajan työntekijää on haastateltu.

Haastatteluäänite ja litteraatit tallennetaan Jyväskylän yliopiston verkkolevyille (U-asema). Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla muulla tavoin, miten: säilyttämällä pseudonymisoidun aineiston koodi lukitus tilassa

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**.

Kyllä Ei, koska tutkielman tekijä on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkielman tekijä on suorittanut tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri (kaikki tutkimukseen liittyvät tiedot esim. viestit ja sähköpostit) hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 05.2024 mennessä.

9. Rekisteröidyn oikeudet

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. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

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)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä graduntekijään [riikka.m.herrala\(at\)student.jyu.fi](mailto:riikka.m.herrala(at)student.jyu.fi)

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

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. Haastattelurunko (3 sivua)

8.6.2023

Haastattelusuunnitelma

Haastattelurungon tarkat kysymykset on tarkoitettu käytettäväksi kutakin teemaa koskevan keskustelun alkuun sekä tarvittaessa. Haastattelu etenee sen mukaisesti, millä tavalla haastateltava lähtee kertomaan aiheesta. Tarkentavia kysymyksiä esitetään haastateltavan kertomaa mukailen.

Haastattelun aluksi

- Tutkimuksessani selvitän rehtoreiden käsityksiä koulun kielitietoisuudesta koulun toimintakulttuurissa. Tarkoitus on valottaa käsitysten moninaisuutta ja jaettuja käsityksiä.
- Haastattelu koskee Sinun käsityksiäsi kielitietoisuudesta ja koulun toimintakulttuurista, joten pyydän, että pohdit kysymyksiä omien ajatustesi ja kokemustesi pohjalta. Selvitän koko tutkimuksessani käsitysten moninaisuutta, en yksin sinun käsityksiäsi. Voit vapaasti pohtia puheena olevia asioita haastattelun aikana.
- Tarkoitukseni ei ole saada selville, muistatko käsitteiden määritelmiä, vaan muodostaa kuva siitä, miten asiat näyttäytyvät Sinun kokemustesi ja käsitystesi valossa ja teidän koulussanne.
- Aineistoa käsitellään yliopiston opinnäyte- ja tietosuojakäytänteiden mukaisesti. Aineisto on yksin minun käytössäni. Aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä sinua voi suoraan tunnistaa julkaistavasta tutkimusraportista. Osana valmista raporttia julkaistaan suoria lainauksia haastatteluista.
- Tietoturvasyistä toivon, että et haastattelussa mainitse kouluyhteisön jäsenten henkilötietoja. Jos tällaisia tietoja vahingossa tulisi esille, poistan ne aineistosta heti, kun se on mahdollista.
- Onko sinulla tässä vaiheessa jotakin kysyttävää?
- Osallistumalla haastatteluun kuittaaat, että olet vastaanottanut tutkimustiedotteen ja tietosuojaselosteen ja annat suostumuksesi siihen, että sinulta kerätään tietoa tätä tutkimusta varten.

Teema 1: Haastateltavan ja koulun taustatiedot

Kauanko olet toiminut rehtorina? Kauanko olet toiminut tämän koulun rehtorina?

Miten kuvailisit kouluanne?

Paljonko koulussa on oppilaita? Luokka-asteet? Onko koulussa pienryhmiä?

Paljonko koulussanne on tällä hetkellä oppilaita, joiden äidinkieli, vahvin kieli tai kotikieli on muu kuin suomi?

Onko koulussa valmistavassa opetuksessa olevia oppilaita?

Teema 2: Koulun toimintakulttuuri

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tässä haastattelussa käytännön tulkintaa koulun kasvatus- ja opetustehtävästä. Sitä ilmentää esimerkiksi koulu yhteisön kaikkien jäsenten tapa toimia. Toimintakulttuuria luovat viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot ja periaatteet. (Saloranta, 2017, Liite 5.) Toimintakulttuuri on siis jotakin jaettavaa, mutta tässä haastattelussa tarkastellaan sitä sinun käsityksesi kautta.

Miten kuvailisit koulun toimintakulttuuria?

Millaista pedagogiikkaa koulussa toteutetaan? Onko koulussa joitakin yhteisiä linjoja?

Millaista kielikasvatusta koulussanne toteutetaan? Esim. missä ja miten teidän koulussanne kieliä opitaan ja käytetään? Millaisena kielen merkitys nähdään koulussa?

Millainen on pedagogisen johtamisen osuus omassa työssäsi?

Millaiset periaatteet tai asiat sinulle rehtorina ovat tärkeitä koulun toimintakulttuurissa tai sen kehittämisessä?

Millaisena näet oman roolisi koulun toimintakulttuurin kehittämisessä?

Millaisia kehittämistarpeita näet koulun toimintakulttuurissa?

Millaisin keinoin olette pyrkinneet vaikuttamaan koulun toimintakulttuuriin?

Mikä toimintakulttuurin kehittämisessä on haastavaa/palkitsevaa?

Teema 3: Kielitietoisuuden käsite

Miten ymmärrät kielitietoisuuden käsitteen? Mitä sillä mielestäsi tarkoitetaan?

Kielitietoisuutta on tutkittu monen tieteenalan piirissä ja monesta eri vinkkelistä (käsitteet).

Haluatko täydentää vielä näiden pohjalta kertomaasi siitä, mikä kielitietoisuudessa on sinun näkökulmastasi keskeistä?

Miten kielitietoisuuden näkökulmaa on hyödynnetty teidän koulussanne?

Miten kielitietoisuus käytännössä näkyy teidän koulunne toimintakulttuurissa?

Millaisen asioiden arvelet vaikuttavan omaan käsitykseen koulun kielitietoisuudesta?

Teema 4: Monet kielet ja kielellinen moninaisuus

Montaako eri kieltä koulussa osataan? Onko koulussa tiettyjä kieliä, joiden osaajia on erityisen paljon?

Miten kielellinen moninaisuus näkyy koulussanne?

Minkälaisia haasteita kielellinen moninaisuus saa aikaan koulussanne? Millaisia myönteisiä asioita näet?

Miten oppilaiden osaamat kielet näkyvät ja kuuluvat koulussa? Onko eroja kielten välillä?

Miten kielellinen moninaisuus tulee esille muun koulu yhteisön osalta (opettajat, ohjaajat, vanhemmat)?

Miten koulu yhteisössä suhtaudutaan kielelliseen moninaisuuteen?

Miten koulu on valmistautunut kohtaamaan oppilaita ja perheitä kielen näkökulmasta? Esim. onko kielellisen moninaisuuden näkökulma erityisesti huomioitu joissakin vuorovaikutustilanteissa tai dokumenteissa?

Onko kielellistä moninaisuutta koulussa tehty näkyvämmäksi jollakin tavalla?

Teema 5: Koulu yhteisö ja yhteistyö

Millaista ammatillista keskustelua kielitietoisuudesta tai koulun kielikasvatuksen linjoista koulussanne käydään?

Kenen asia kielitietoisuus on koulussanne? Onko koulun kielitietoisuus erityisesti joidenkin toimijoiden vastuulla?

Liittyykö kielitietoisuus erityisesti joihinkin tiettyihin opetusjärjestelyihin tai toimintamalleihin? Millaista yhteistyötä kielitietoisuuteen liittyen koulussanne tehdään? (esim. S2-opettajat, luokan- ja aineenopettajat, oman äidinkielen opettajat, erityisopettajat, ohjaajat, muut yhteistyökumppanit)

Onko kielitietoisuuteen liittyen järjestetty koulutusta?

Onko kielitietoisuuden näkökulmaa jotenkin huomioitu resurssien käytössä? (esim. rekrytoinnit, oppimateriaalit)

Miten kielitietoisuuden näkökulmaan on suhtauduttu koulu yhteisössä? Onko sen sisältö avautunut? Miten itse suhtaudut siihen?

Onko kielitietoisuuden näkökulma antanut sinulle jotakin välineitä omaan työhösi?

Teema 6: Tavoitteet ja kehittäminen

Millaisiin tavoitteisiin tai tarpeisiin kielitietoisuudella vastataan koulussa?

Millaisia vaikutuksia kielitietoisuuden näkökulmalla on ollut koulussa?

Miten toimintakulttuurin kielitietoisuutta on kehitetty?

Miten kielitietoista toimintakulttuuria olisi mahdollista kehittää jatkossa teidän koulussanne?

Näetkö jotakin esteitä?

Miten rehtorina voit tukea koulun kielitietoisuutta?

Tuleeko sinulle mieleen vielä muuta, mitä haluaisit sanoa?

Liite 4. Virike (1 sivu)



Liite 5. Analyysitaulukot: Tulosavaruuden kuvauskategoriat (11 sivua)

Taulukko 1

Kuvauskategoria: Kulttuurinen moninaisuus ja kulttuuritietoisuus

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
8	<i>Kielitietoisuus tuo taustaltaan aina sit sen kulttuurin</i>	Kielen ja kulttuurin erottamattomuus	KULTTUURINEN MONINAISUUS JA KULTTUURITIE TOISUUS
13	<i>Tiedostetaan että meillä on eri kulttuuritaustasta tulevia</i>	Yhteisön heterogeenisyyden huomioiminen	
3	<i>Meidän pitäis tuntee enemmän niitä lähtökohtia</i>		
8	<i>Maahanmuuttajalapsia on hyvin erilaisia</i>		
2	<i>Testistöt ja kriteeristöt on länsimaisille laadittuja</i>		
9	<i>Meidän pitää nähdä se rikkautena</i>	Kulttuurit rikkautena	
14	<i>Se ties lisätöitä, haasteita</i>	Kulttuurit haasteena	
1	<i>Oppilashuolto yhteistyössä monikulttuurisuusasioissa</i>		
7	<i>Helppo sulautua joukkoon</i>	Turvallinen kouluyhteisö	
6	<i>Syljetty, haukuttu ja käsketty mennä kotiin</i>		
5	<i>Kun luottamus menee ni se on sit hidas prosessi</i>	Yhteistyö kulttuuriryhmien kanssa	
5	<i>Kulttuuri näkyy siinä kielessä, tapoja sanoa asioita</i>	Oppilaiden kielimuodot	
5	<i>Enemmänki nostetaan ne kielet sieltä</i>	Kielet kertomassa kulttuureista	

Taulukko 2

Kuvauskategoria: Arvot ja asenteet

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
5	<i>Sinut hyväksytään kielineen päiviineen</i>	Äidinkielet ja identiteetit	Arvot	ARVOT JA ASEENTEET
12	<i>Arvostetaan jokaisen omaa kieltä</i>			
4	<i>Sinulla on oikeus ottaa selvää ja vaatii lisätietoa</i>	Yhdenvertaisuus ja oikeus oppia		
1	<i>A2-kieli kuuluu ihan jokaiselle</i>			
4	<i>Kannustettas suomen kielen käyttöön</i>	Suomen kielen oppiminen		
5	<i>Tärkeä se meidänki asenne</i>	Asenne on tärkeä		
4	<i>Yrität ite pysyä coolina</i>	Maltti	Toivottuja asenteita työyhteisössä	
2	<i>Ei oo noussu minkäänlaista syrjintää esille</i>	Syrjimättömyys		
1	<i>Pystyy myöntämään et on ennakoluulonen</i>	Halukkuus reflektoida		
3	<i>Meillä aika avoimesti suhtaudutaan</i>	Avoimuus ja vuorovaikutteisuus		
4	<i>Halukas kehittämään</i>	Aktiivisuus ja kehittämishalukkuus		
2	<i>Me ollaan täällä heitä varten</i>			
2	<i>Sydämmeltään ja tiedoiltaan sivistynyt</i>	Sivistys		
2	<i>Lähtis vaan jonnekki muualle</i>	Syrjivät asenteet	Ei-toivottuja asenteita työyhteisössä	
2	<i>Nää on kyllä niin työläitä</i>			
1	<i>Epäily sellainen että kohtelee hän ihan tasavertaisesti</i>			
3	<i>Ehkä pelottaa miten se nyt vaikuttaa mun opetukseen</i>	Pelot ja ennakkoluulot		
2	<i>Ei haluta ymmärtää tai väheksytään</i>	Passiivisuus		
5	<i>Lapset on aika ihanan avoimia kaikelle</i>	Avoimuus		

1	<i>Saatto olla sellasta asenteellista ajatusta lapsilla, joillakin</i>	Kielteiset asenteet	Oppilaiden asenteet moninaisuutta kohtaan
2	<i>Ei kaikissa kouluissa lapset opi sellaseen moninaisuuteen</i>	Oppiminen moninaisuuteen	
5	<i>Koetaanko vaik suomen kieli tärkeeks</i>	Kielten arvostus	Huoltajien arvot ja asenteet
1	<i>Meillä on huoltajia joista on hienoa että on monikulttuurinen koulu</i>		
2	<i>Koska pelkää maailmantilanteen tuottavan kiusaamista</i>	Pelot ja ennakkoluulot	
1	<i>Sellasta epäluulo voi olla myös</i>		

Taulukko 3

Kuvauskategoria: Johtaminen

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
5	<i>Me tavallaan päätetään se mikä asia on tärkeätä, mikä ei</i>	Rehtorin rooli	Toiminnan kehittäminen	JOHTAMINEN
6	<i>Miten me saadaan ne resurssit semmoseen käyttöön</i>	Resurssien jakaminen		
2	<i>Miten me huomioimme monikulttuuriset työntekijät</i>	Työyhteisön moninaisuuden huomioiminen		
3	<i>Jonkun pitää toimia mallina ja esimerkkinä</i>	Rehtori kielitietoisuuden asiantuntijana		
2	<i>Aina voi kokeilla ja todeta et juu ei</i>	Prosessi		
1	<i>Sellasta polkuuhan me ollaan lähdetty tekemään</i>			
1	<i>Me on voitu yhdessä pohtia et mikä olis meidän tapa</i>			
2	<i>Työ piti alottaa siitä että henkilöstö hyväksyy nää</i>	Asenteisiin vaikuttaminen		
2	<i>Hei meillä on vain yhdet seinät täällä</i>			
5	<i>Mä haastan itseänikin siinä</i>			
3	<i>Tekijät jotka halua olla täällä, jotka pystyy ajatusten analysointiin</i>	Asenne ja reflektointi	Rekrytointi	
1	<i>Pystytään huomioimaan ne koulun tarpeet</i>	Koulun tarpeet		
3	<i>Eduksi luettavissa kokemus</i>	Kokemus etuna		
3	<i>Olet tulossa monikulttuuriseen kouluun töihin</i>	Tiedottaminen monikulttuurisuudesta		
1	<i>Työkieli meillä on kuitenkin suomi</i>	Työkielenä suomi		
2	<i>Koko ajan koulutetaan henkilökuntaa</i>	Työnantajan vastuu	Täydennyskoulutus	
1	<i>Infotuokioo kuinka voi laajentaa oppimateriaalin käyttöä</i>			

4	<i>Hän on pitäny meille täällä luentoja</i>			
5	<i>Saako mennä kielitietoisuus-koulutukseen niin ehdottomasti</i>	Opettajan aktiivisuus		
3	<i>Mut et sitte tietysti niissä on reunaehtoja</i>			
6	<i>Tää on yks aihe mikä olis hyvä</i>	Tarve		

Taulukko 4

Kuvauskategoria: Opettajan asiantuntemuksen kehittyminen

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
9	<i>Onneks meillä on niin taitava opettaja</i>	Opettajien osaamisen arvostaminen	Arvostus	OPETTAJAN ASiantuntemuksen kehittyminen
2	<i>Miten me saatais tätä meidän ammattitaitoo brändättyä</i>			
7	<i>Työskentely tällasessa koulussa ei oo kauheen kevyttä aina</i>	Työn vaativuus		
4	<i>Se kokemus on aika vahva</i>	Kokemuksen merkitys		
1	<i>Opettajankoulutuslaitoksella toivottavasti siellä tulee mukana sitä</i>	Koulutuksen merkitys	Oppiminen	
2	<i>Kielitietoisuus tavallaan tulee koulutetuilla opettajilla itses-tään</i>			
4	<i>On hyvä kuitenkin kerrata asioita</i>			
2	<i>Se oli aika pysäyttävää</i>	Oppilaan kokemuksen tiedostaminen		

Taulukko 5

Kuvauskategoria: Asiantuntijat ja yhteistyö

Ilmaiset (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
3	<i>Toimintakulttuuri rakentuu yhteistyölle</i>	Yhteistyö periaatteena	Työyhteisön tuki	ASiantuntijat ja yhteistyö
10	<i>Niitten teemojen ympärillä mitkä liittyy opettamiseen</i>	Pedagoginen keskustelu		
2	<i>Keskustelua siitä miten pimee suomen kieli on</i>	Keskustelu kielestä ja kielenoppimisesta		
2	<i>Se yhteisö missä me ymmärtään toisiamme</i>	Kokemusten purkaminen		
5	<i>Meillä on lukutaito- ja kielitietosuustiimi, opettajista koostuva</i>	Tiimirakenteet		
15	<i>Ytimessä on tietysti se S2-opetus</i>	S2-opettaja	Keskeiset toimijat	
5	<i>Kielitukiopettaja joka keskittyy reaaliaineiden oppimisen tukeen</i>			
7	<i>Erityisopettaja ottaa sitte tukiopetukseen erilaisilla kriteereillä</i>	Erityisopettaja		
16	<i>Just niin vaihtelevasti ku mitä meitä luokanopettajia on</i>	Luokanopettaja		
4	<i>Sisältö käydään läpi sen aineenopettajan kans</i>	Aineenopettaja		
3	<i>Yks valmistavan opetuksen opettaja</i>	Valmistavan opetuksen opettaja		
16	<i>Meidän oman kielen henkilökunta</i>	Omakielinen opettaja ja ohjaaja		
9	<i>Oman kielen opettajat on aika usein kiertäviä</i>	Oman äidinkielen opettaja		
2	<i>Ohjaajat voi käydä kans oppisältöä ryhmän kanssa</i>	Koulunkäynninohjaaja		

Taulukko 6

Kuvauskategoria: Opetus ja tuki

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
6	<i>Se liittyy vahvasti siihen pedagogiikkaan</i>	Opetus		
4	<i>Sieltä ois pitäny suunnitella</i>	Suunnittelu		
3	<i>Ydinsisältö hallussa oppiaineesta tai oppiaineen kielestä</i>	Ydinsisällöt		
4	<i>Opetuksen yhteydessä tiedostaa miten minun kieli vaikuttaa</i>	Opetuksen kielen havainnoiminen		
6	<i>Se vuorovaikutus on tarpeeksi avaavaa</i>	Selkokieli ja avaava vuorovaikutus		
4	<i>Kielitietoisuus on selkokielisyyttä</i>			
6	<i>Käydään läpi niitä käsitteitä</i>	Käsitteiden avaaminen		
4	<i>Vaikeet käsitteet käännetään jopa omalle kielelle</i>			
12	<i>Kaikki erilaiset tukimenetelmät, kuvatuot, kaikki nää</i>	Tuen menetelmät	Opetusmenetelmät	OPETUS JA TUKI
8	<i>Voi sen oman äidinkielen kautta lähteä lähestyyn asioita</i>	Kaikkien kielten hyödyntäminen		
5	<i>Apuvälineiden käytöstä varmaan, tai apuvälineiden apusoftien</i>	Apuvälineet		
15	<i>Se että on monipuolisia materiaaleja</i>	Oppimateriaalit		
1	<i>Pystyisivät monipuolisesti näyttämään omaa osaamistaan</i>	Vahvuuksien hyödyntäminen		
4	<i>Luokkatasoa koskeva projekti niin miettivät sitä paljon</i>	Projektityöskentely		
3	<i>Hän pystyy ohittamaan suomen kielen</i>	Vieraan kielen opetuksen menetelmät		
4	<i>Mitä lie lukukampanjoita ja semmosia</i>	Lukukampanjat ja vapaaehtoistoiminta		

1	<i>Kahdeksallatoista kielellä toivotettiin tervetulleeksi</i>			
3	<i>Tämmösiä monikulttuurisuuspäiviä ja viikkoja</i>	Teemapäivät, tapahtumat, symbolit		
3	<i>Omalla äidinkielellä tervehdyksiä tossa ovensa</i>			
5	<i>On pakko toimii kielen varassa</i>	Opetus luokka-astekoh- taisesti		
3	<i>Miten eriyttää, miten huomioida</i>			
5	<i>Jokainenhan heistä eriytetään omalla tavallaan</i>	Eriyttäminen		
7	<i>Miten opettaja kohtaa opetuksessaan erilaiset oppijat</i>			
3	<i>Heti otettiin systemaattisesti mukaan laadukas S2-opetus</i>	S2-oppimäärä		
4	<i>Sitä täytyy koko ajan opettaa, et miten kieltä kannattaa käyttää</i>			
1	<i>Sanavaraston rikastuttaminen ois tosi tärkeä</i>	Opetuskielen rekisterit		
3	<i>Opiskelukieltä ei ole vain yksi</i>			
2	<i>Meillä on puhekieli ja kirjoitettu kieli</i>		Opetuksen sisällöt	
3	<i>Niin sanotusti kielioppia, että osataan lajitella substantiivit</i>	Kielioppi		
11	<i>Koitamme ottaa oppilaiden kotikieltä esille täällä</i>	Oppilaiden kielet		
2	<i>Yritetään saada lapsille välineitä</i>	Apuvälineiden käyttö		
4	<i>Arviointi on yksi missä ehkä sitte käydään keskustelua</i>	Arviointi keskustelun aiheena		
4	<i>Se monipuolinen näyttö jo erityyppiset arvioinnit täytyy olla huomioituna</i>			
1	<i>Keinoja löytyy jos on tahtoa</i>	Osaamisen arvioinnin menetelmät		Osaamisen arviointi
1	<i>Arvioiminen numeraalisesti on pakko vasta päättövaiheessa</i>			

Taulukko 7

Kuvauskategoria: Muut kielten käyttöä ohjaavat käytännöt

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
6	<i>Kielenkehityksen tason mukasiin ryhmiin</i>	Tieto toisen kielen oppimisesta	Opetusryhmien muodostaminen	MUUT KIELTEN KÄYTTÖÄ OHJAAVAT KÄYTÄNNÖT
5	<i>Pyritään tekemään niitä joustavia ryhmittelyitä</i>			
1	<i>S2-ryhmät on samanarvoisia kuin suomen kielen ryhmät</i>			
6	<i>Jos on pystynyt jakotunnin laittaan</i>			
1	<i>Et lapsella olis joku omankielinen siinä luokassa</i>			
4	<i>Toimitaan semmosella vahvalla integraatioajatuksella</i>	Integraatio/inkluisio periaatteena		
3	<i>Avun ja tuen saamiseksi pitäis keskittää tiettyihin ryhmiin</i>	Resurssit ja ryhmänhallinnan haasteet		
4	<i>Että se yhteinen käyttökieli ois sitte suomi</i>	Oppimistilanteet	Oppilaan kielenvälinnan ohjaaminen	
7	<i>Oppitunnit pyritään kaikki puhumaan suomea</i>			
4	<i>Ne puhuu sitä omaa kieltä siellä tunnilla</i>			
9	<i>Me pyritään kytkemään oma äidinkieli siihen arkeen</i>	Vapaat tilanteet		
5	<i>Mahollisuus käyttää omaa äidinkieltä vapaissa tilanteissa</i>			
5	<i>Tänä vuonna puhutaan enemmän englantii</i>			
3	<i>Kuinka paljon on oikeus rajottaa sitä kieltä</i>	Reflektointi		

Taulukko 8

Kuvauskategoria: Muut osaamisalueet

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
3	<i>Vasta joidenkin vuosien päästä näkee enemmän</i>	Tieto kielenoppimisesta	Oppilaan tuen tarpeen tunnistaminen	MUUT OSAAMIS-ALUEET
2	<i>Omasta äidinkielestä rinnastusta</i>	Oman äidinkielen hyödyntäminen		
2	<i>Onko ne valideja ne testistöt ja kriteeristöt</i>	Materiaalien kriittinen tarkastelu		
8	<i>Sitä omaakin puhetta pitäis aika-ajoin tarkastella ja havainnoida</i>	Oman kielen havainnointi	Oman kielen havainnointi ja valinnat	
5	<i>Kirjotan Wilma-viestiä, tottakai selkokielellä</i>	Asiantuntijan kieli		
2	<i>Ammattikasvattajien kuuluisi puhua hyvin rikasta kieltä</i>			
7	<i>Onko se hyvin semmosta formaalia vai hieman epäformaalimpaa</i>	Tietoiset valinnat		

Taulukko 9

Kuvauskategoria: Vuorovaikutus kouluyhteisössä

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
4	<i>Ne ei oo vaan yks tai kaks kieltä</i>	Monet kielet osana arkea	Vuorovaikutuksen erityispiirteitä	VUORO-VAIKUTUS KOU-LUYHTEI-SÖSSÄ
4	<i>Ei täällä kukaan hätkähdä sitä mitä kieltä ympäriltä saattaa kuulua</i>			
11	<i>Sit niitä sanoja ei löydy ja yhteistä kieltä ei löydy</i>	Keskinäisen ymmärtämisen haasteita		
3	<i>Jonkun syvyyden se siitä vie ehkä pois</i>	Nonverbaalinen rajoja ylittämässä		
2	<i>Nonverbaalia viestintää kun se yhteinen kieli puuttuu</i>			
2	<i>Jalkapallo on meillä se kansainvälinen kieli</i>			
2	<i>Jotkut kääntää pelin säännöt toisille ja sit vast alkaa</i>	Kääntäminen ja tulkkaus		
3	<i>Tulkkia käytetään aina kun on tarve</i>	Sujuva yhteistyö		
2	<i>Yleensä yhteistyö sujuu hyvin kyllä</i>			
2	<i>Huoltajista suurin osa ei käytä Wilmaa</i>			
7	<i>Kuinkas tämän lapsen kotiin kommunikoidaan</i>			
5	<i>Oman kielen opettajia viestinviejinä</i>			
4	<i>Käytetään selkokieltä viestinnässä</i>		Selkokieli	Vuorovaikutus huoltajien kanssa
10	<i>Tulkkipalveluja käytetään</i>		Tulkkaus	
3	<i>Avataan huoltajille kielitaidon tasoja ja niiden merkitystä</i>		Sisällöt vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa	
7	<i>Kannustetaan vahvistamaan omaa äidinkieltä ja identiteettiä</i>			
9	<i>Meillä on siis vanhempainkoulu-toimintamalli</i>			

Liite 6. Analyysitaulukot: Muut kuvauskategoriat (3 sivua)

Taulukko 1

Kuvauskategoria: Kielitietoisuus keskeisenä ulottuvuutena

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
8	<i>Täähän on siellä yhtenä isona osa-alueena</i>	Tärkeä osa-alue	KESKEINEN ULOTTU- VUUS
4	<i>Yritetään toimintakulttuurissa huomioida tätä monikulttuurisuus</i>		
2	<i>Meidän koulussa se ydin</i>	Toiminnan ydin	
3	<i>Se on vahvasti arjessa kiinni</i>	Osa arkea	
2	<i>Varmasti ois tarve ja tilaus puhua enemmän</i>	Tarpeellinen tarkastelutapa	

Taulukko 2

Kuvauskategoria: Oppilaan kyvyt, tarpeet ja tausta

Ilmaisut (lkm)	Alustava ryhmittely	Alatason kategoriat	Ylätason kategoriat	Kuvauskategoria
6	<i>Kyllä se iso kokonaisuus on</i>	Oppilaan kieli-tietoisuus		
4	<i>Jo ihan tavallaan se kirjottaminenki, lukeminen</i>			
2	<i>Ne ei sit ymmärrä kuitenkaan</i>			
1	<i>Lapsille on vaikeita kun ne sanat tai-puu</i>			
1	<i>Sanavaraston rikastuttaminen</i>			
1	<i>Eroavaisuuksia luovuudessa</i>			
6	<i>Vuorovaikutustilanteet voi olla haastavia</i>			
2	<i>Kieli on siinä se lisätehtävä</i>			
2	<i>Koulukulttuuri tulis tutuksi</i>			
11	<i>Ei välttämättä ole kehittynyttä akateemista kielitaitoa</i>			
14	<i>Kielenoppimisen vaiheen mukaan</i>			
2	<i>Erilaisilla kielitaustoilla</i>	Suomen kielen oppiminen		
2	<i>He eivät käytä sitä muualla</i>			
3	<i>Kuinka paljon kotoa pystytään tuke-maan</i>			
10	<i>Oppiminen ja omaksuminen vie ai-kaa</i>			
2	<i>Semmosta oikeaa kieliympäristöä</i>			
2	<i>Sitä suomen kielen hyvää mallia</i>			
1	<i>Ei olla välinpitämättömiä</i>			
3	<i>Jos sä et käytä sitä kieltä</i>			
1	<i>Me ollaan lahjakkaita eri tavalla</i>			
1	<i>Sitte kaikki traumat ja kodin tilan-teet</i>			

2	<i>Hirvee sekamelska siellä prosessoinnissa</i>			
10	<i>Äidinkielen merkitys on erittäin tärkeä</i>			
1	<i>Aikamoinen osaamisprofiili</i>			
2	<i>Osa oppilaista ei halua sanoa mitään omalla kielellään</i>			
5	<i>Miten eri kielialueilla kieltä käytetään</i>			
11	<i>Moni lapsi ei osaa äidinkieltä kirjoittaa ja lukea</i>	Oma äidinkieli		
2	<i>Joillaki oma äidinkieli vaikuttaa työskentelyyn pitkälti</i>			
3	<i>Oman kielen tuet pystyy avaamaan asioita</i>			
6	<i>Monet osallistuu oman äidinkielen opetukseen</i>			
4	<i>Ei ole akateemista kielitaitoa millään kielellä</i>			
1	<i>Millä tuot niitä tunteita ja ajatuksia esille</i>	Monikielisuuden haasteet		
1	<i>Aika monta mutkaa tukee aivoihin</i>			
1	<i>Voiko testata mistä oppimisvaikeudet johtuu</i>			
2	<i>Koulumyönteisyys on siellä tosi korkeella</i>			
2	<i>Heillä voi olla muuta annettavaa</i>	Muu osaaminen, asenteet ja tausta		
3	<i>Ilman koulunkäynnin historiaa lähtömaassa</i>			
4	<i>Kun kielitietosuudestaan hyötyy kaikki</i>	Kielitietoisuus on kaikille		
6	<i>Meillä on kantaväestössä erilaista kielellistä osaamista</i>	Tuen tarpeet	S1-oppilaiden kielellinen moninaisuus	
1	<i>Luovan kielenkäytön kannalta se ei oo kauheen hyvä suunta</i>	Kieli muuttuu		