

**Monikielisyyden ilmeneminen ja huomioiminen moni-  
kulttuurisessa kouluyhteisössä**

Kaisa Tiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tiainen, Kaisa. 2018. Monikielisyden ilmeneminen ja huomioiminen monikulttuurisessa koulu yhteisössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, miten monikielisyys ilmenee monikulttuurisessa koulu yhteisössä ja miten opettajat ottavat huomioon oppilaiden monikielisyden opetuksessaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, missä tilanteissa oppilaat käyttävät eri kieliä ja millaisessa suhteessa eri kielet näyttäytyvät koulu yhteisössä. Tutkimuksen aineisto on kerätty tiimietnografisesti kolmen päivän aikana toteutetussa opetuskokeilussa, josta aineistoksi on saatu sekä havainnointimateriaalia, että oppilaiden tuotoksia. Näiden lisäksi tutkimukseen haastateltiin viittä koulun opettajaa sekä koulun rehtoria.

Tutkimuksen perusteella ilmeni, että vaikka koulun opettajat pyrkivät käyttämään ainoastaan suomen kieltä, maahanmuuttajataustaisten lasten kouluarki näyttäytyi kuitenkin monikielisenä. Opetuskokeilussa oppilaat käyttivät laajasti koko kielirepertuaariaan. Suomen kieli näyttäytyi kaikille yhteisenä kielenä sekä opetuksen pääkielenä. Oppilaiden omat äidinkielet näyttäytyivät oppilaiden ryhmittymisenä kielten mukaan. Vaikka opettajat pitivät suomen kielen käyttöä keskeisenä, he kuitenkin mainitsivat äidinkielen olevan tärkeä oppilaille.

Opettajien kokemukset monikielisten lasten opetuksesta olivat positiivisia. Opettajat pitivät opettamista palkitsevana. Opetuksessa he käyttivät useita eri apukeinoja, kuten tulkkausta, kehonkieltä ja piirtämistä. Opettajat kertoivat käyttävänsä apukielenä englantia, joskin he pyrkivät mahdollisimman paljon välttämään sitä.

Hakusanat: monikielisyys, äidinkieli, ensikieli, maahanmuuttaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>MAAHANMUUTTO SUOMESSA.....</b>	<b>4</b>
	2.1 Turvapaikanhakijat osana maahanmuuttoa.....	4
	2.2 Maahanmuuttajataustaisten koulutus Suomessa .....	7
<b>3</b>	<b>KIELTEN OPPIMINEN JA MONIKIELISYYS.....</b>	<b>11</b>
	3.1 Äidinkieli ja ensikieli .....	11
	3.2 Kaksi- ja monikielisyys.....	13
	3.3 Kielten limittäinen käyttö.....	17
	3.4 Kielten oppiminen ja omaksuminen .....	20
	3.5 Monet kielet ja kulttuurit koulussa.....	24
	3.5.1 Monikielisyysden tukeminen ja kielten opetus.....	25
	3.5.2 Kielten limittäinen käyttö kouluyhteisössä.....	28
	3.5.3 Opetussuunnitelma ja monikielisyys.....	30
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET .</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>33</b>
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	33
	5.2 Jag bor i Oravais -hanke ja tutkimuseen osallistujat .....	35
	5.3 Aineiston keruu .....	37
	5.3.1 Haastattelut.....	40
	5.3.2 Havainnointi .....	42
	5.3.3 Ennakkotehtävä.....	43
	5.4 Aineiston analyysi.....	44

5.5 Eettiset ratkaisut .....	47
<b>6 TULOKSET .....</b>	<b>50</b>
6.1 Eri kielten ilmeneminen monikielisessä kielyhteisössä.....	50
6.1.1 Suomen kieli kaikille yhteisenä kielenä.....	50
6.1.2 Kielten oppiminen .....	55
6.1.3 Eri äidinkielten näyttäytyminen ja niiden merkitys yhteisössä	56
6.1.4 Oppilaiden monikielisyys.....	60
7.1 Monikielinen opetus .....	66
7.1.1 Kokemukset monikielisten lasten opetuksesta.....	66
7.1.2 Apukielen käyttö .....	70
7.1.3 Apukeinot sanallisen viestinnän tukena .....	72
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>74</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	74
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	79
7.3 Jatkotutkimushaasteet .....	81
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>83</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>91</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkitaan monikielisuuden ilmiötä maahanmuuttajien ja monikielisen koulun näkökulmasta. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti siihen, kuinka eri kielet ja niiden käyttötavat ilmenevät maahanmuuttajien ja opettajien vuorovaikutuksessa peruskoulussa. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään sitä, kuinka monikielisyyttä ja erilaisia kielellisiä resursseja huomioidaan ja hyödynnetään koulun vuorovaikutuksessa ja suomen kielen oppimisessa. Maahanmuutto on tällä hetkellä ajankohtainen, mutta myös tulevaisuudessa kasvava ilmiö. Vuonna 2017 Suomessa asui lähes 249 500 ulkomaan kansalaista (Tilastokeskus, 2018). Arvioiden mukaan vuonna 2020 Suomen väestöstä jo 345 000 henkilöä ovat ulkomaan kansalaista (Sisäasiainministeriö, 2013, 6). Maahanmuutto vaikuttaa Suomessa kielten moninaistumiseen ja monikielisuuden tulemiseen yhä lähemmäs jokaisen ihmisen arkipäivää. Vieraskielisten eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien osuus väestöstä on kasvanut koko ajan, ja vuoden 2017 lopussa vieraskielisten puhujien määrä oli 6,8 prosenttia koko väestöstä. Vieraskielisten määrä on kasvanut 2017 ja 2018 vuosien aikana 19 000 henkilöllä. (Tilastokeskus, 2018.)

Kieli on hyvin tärkeä osa identiteetin rakentamisessa. Kieli ja kielitaito ovatkin pääasiassa sosiaalisia välineitä rakentaa identiteettiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Halosen (2007) mukaan uuteen maahan tullessa kielen oppimisella on suuri merkitys siinä, miten henkilö kotiutuu Suomeen. Identiteetti ja oma paikka yhteisössä tekevät elämän mielekkääksi ja sosiaalinen kielitaito tekee tämän mahdolliseksi. (Halonen, 2007.) Toisaalta Kärkkäinen (2017) toteaa tutkimuksensa perusteella, että suomen kielen merkitystä kotoutumisessa korostetaan liikaa. Hänen tutkimuksestaan selviää, että kulttuuri- ja kielikysymykset ovat varsin paljon viitattuna aikuisten maahanmuuttajien oppimisesta puhuttaessa. Maahanmuuttajien oppimisen ja opettamiseen ja samalla kotouttamiseen

liittyvät haasteet nähdään yleensä kieli- ja kulttuuritekijöistä johtuviksi. Puutteellinen suomen kielen taito ja kulttuurierot saatetaan nähdä epäluottamuksena osaamista kohtaan, joka voi vaikeuttaa esimerkiksi ammattikoulun näyttötilanteita ja täten tutkinnon suorittamista. Hän summaa tutkimuksessaan, että kaikilla maahanmuuttajilla on omat oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavat lähtökohdat. (Kärkkäinen, 2017, 235.) Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen ja Hoffman (2013) ovat tutkineet venäjänkielisiä IT-asiantuntijoita työyhteisössä ja tässä tutkimuksessa ei ole löydetty yhteyttä suomen kielen osaamisen ja työyhteisöön integroitumisen välillä. He toteavatkin, että mikään yksittäinen tekijä, kuten tutkinto tai suomen kielen taito ei johda suoraan työmarkkinoille, mutta ei myöskään estä sitä. (Pöyhönen, Rynkänen, Tarnanen & Hoffman, 2013, 21.) Voidaankin ajatella, että maahanmuuttajataustaisten opetuksessa tasapainoillaan sen kanssa, miten ottaa huomioon oppilaiden erilaiset kielelliset- ja kulttuuriset taustat huomioon, mutta toisaalta korostamatta niitä liikaa.

Kaikilla ihmisillä on oma äidinkieli ja useimmat meistä ovat kaksi tai monikielisiä. Jos on elänyt valtakielensä suomenkielisessä ympäristössä, on voinut syntyä mielikuva Suomesta yksikielisenä maana, jolloin ei välttämättä tule ottaeneksi huomioon sitä tosiseikkaa, että yksikielisyys on maailman mittakaavassa poikkeuksellista. (Halonen, 2010.)

Opetussuunnitelman (OPH 2014, 87) mukaan monikielisten lasten opetuksen erityisenä tavoitteena on aktiivinen ja tasapainoinen yhteiskunnan jäsenyys, joka voidaan saavuttaa monikielisyyden, identiteetin ja itsetunnon kehittymistä tukemalla. Monipuoliseen kielten käyttöön tulee rohkaista niin oppitunneilla kuin muussakin koulun toiminnassa. Jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää omaa kieltä ja kulttuuria. (OPH 2014, 87.) Maahanmuuton myötä myös koulut ovat muuttumassa yhä monikielisemmiksi. Siksi on tärkeää tutkia, miten oppilaiden monikielisyys ilmenee ja miten eri kieliresurssit huomioidaan koulun arjessa. Kielten ilmenemisen tutkiminen on tärkeää, koska kielet ovat niin merkittävä osa identiteettiä, ja on tärkeää, että myös monikielisillä oppilailla on oikeus ja mahdollisuus rakentaa omaa identiteettiään kouluympäristössä.

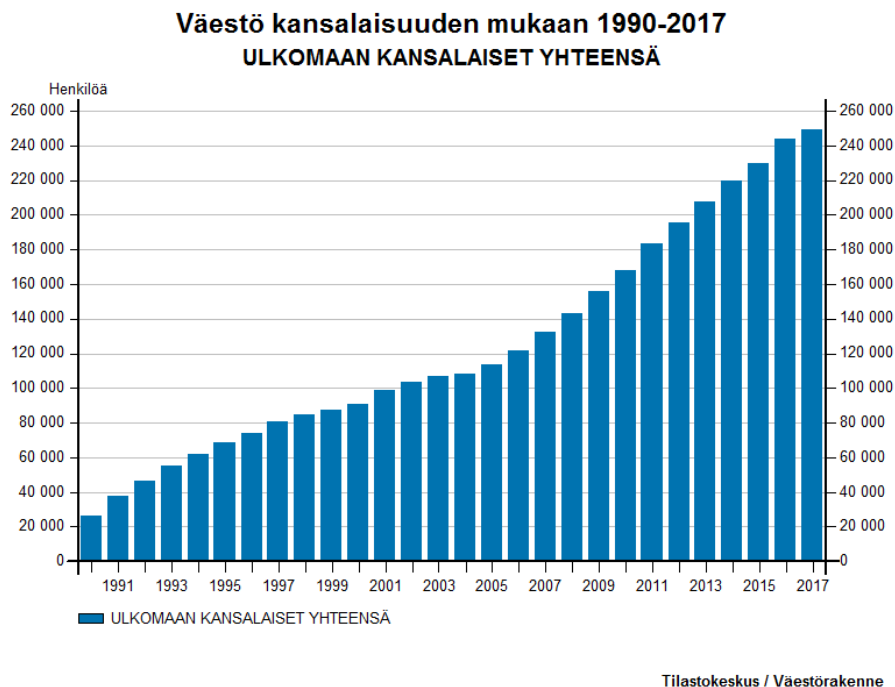
Koululla on suuri merkitys siinä, kuinka maahanmuuttaja sopeutuu Suomeen ja oppii kielen. Koulutuksen tavoitteena on yhteiskunnan jäsenyyden lisäksi tukea jatko opiskelu- ja työelämävalmiuksien omaksumista. Tämän tavoitteen saavuttamisessa yksi merkityksellinen tekijä voi olla se, kuinka hyvin henkilö oppii suomen kielen. Lehtosen ja Rädyn (2018, 3) mukaan esimerkiksi itähelel-sinkiläisissä kouluissa puhutaan kymmeniä eri kotikieliä, joita oppilaat käyttävät arjessaan. Kuitenkin huomiota kiinnitetään kouluissa lähinnä suomen kielen taitoon ja sen oppimiseen. (Lehtonen & Rätty, 2018, 3). Koulujen haasteena onkin valtakielen opettaminen niin, että oppilaalla on myös mahdollisuudet säilyttää ja rakentaa omaa monikielistä identiteettiään. Tämä saattaa vaatia myös opettajilta omien kielikäsitteiden tarkastelua, jotta monikielisyys voitaisiin nähdä kouluissa mahdollisuutena, eikä uhkana suomen kielen oppimiselle. Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan yhden koulun osalta monikielisyden ilmenemisen nykytilannetta.

Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimuksen kontekstia maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakija- käsitteen määrittelyllä sekä esittelemällä maahanmuuton tilannetta Suomessa. Nämä ovat tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä, koska tutkimus koski nimenomaan turvapaikanhakijataustaisia lapsia. Luvussa 3 kuvaan sitä, millaisia merkityksiä kielelle voidaan antaa nykytutkimuksen valossa. Kuvaan luvun 3 aluksi äidinkielen ja ensikielen käsitteitä, jonka jälkeen määrittelen kaksi- ja monikielisyden käsitteitä ja sitä, miten ne ilmenevät koodinvaihtoja sekä kielten limittäisenä käyttönä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut monikielisydestä ja sen ilmenemisestä, joten nämä käsitteet ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Viimeinen alaluku käsittelee vieraan ja toisen kielen oppimista. Tutkimuksen kohteena olevilla oppilailta oli arjessa käytössään useita kieliä äidinkielen lisäksi, joten on tutkimuksen kannalta olennaista ymmärtää, miten toisia kieliä opitaan ja omaksutaan eli miten oppilaat tulevat monikielisiksi. Tämän jälkeen kuvaan tarkemmin tämän tutkimuksen toteutuksen eri vaiheita, minkä jälkeen kuvaan tutkimuksen tulokset ja lopuksi pohdin niiden merkitystä.

## 2 MAAHANMUUTTO SUOMESSA

### 2.1 Turvapaikanhakijat osana maahanmuuttoa

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan sellaista henkilöä, joka asettuu pysyvästi asumaan muuhun kuin kotimaahansa. Maahanmuuttajiksi voidaan laskea myös sellaiset henkilöt, jotka ovat maahanmuuttajien lapsia, mutta syntyneet suomessa. (Miettinen, 2018.) Ulkomaalaistaustaisella henkilöllä tarkoitetaan sellaista henkilöä, jonka molemmat vanhemmat tai vaihtoehtoisesti ainut tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Suomalaistaustainen on henkilö, jonka molemmat vanhemmat ovat syntyneet Suomessa. Vuoteen 2016 mennessä suomen väestöstä ulkomaalaistaustaisia oli 364 787, joka tarkoittaa 6,6 prosenttia väestöstä. Ulkomaalaistaustaisten määrä on noussut 2000-luvun alusta merkittävästi, jolloin se on ollut 113 245 ulkomaalaistaustaista, joka on noin 1,3 prosenttia väestöstä. (Tilastokeskus, 2018.) Kuviossa 1 näkyy ulkomaalaisten kansalaisten osuus vuodesta 1991 vuoteen 2017.



KUVIO 1. Ulkomaan kansalaiset suomessa 1991 - 2017 (Tilastokeskus, 2018).



Työ-, perhe-, sekä turvapaikkahakijataustainen maahanmuutto ovat kolme yleisintä syytä muuttoliikkeelle niin Suomessa, kuin muuallakin Euroopassa. Myös ulkomaalaiset opiskelijat ovat ryhmä, johon on alettu kiinnittää huomiota enemmän. Muuttovirtoja on melko vaikeaa ennakoida etukäteen. Sen lisäksi sen eri muodot vaihtelevat. Siksi onkin hankalaa suunnitella, ennustaa ja toteuttaa etukäteen maahanmuutto- ja ulkomaalaispolitiikkaa. (Saukkonen, 2013, 96.) Ihmisten liikkuvuus maahanmuuttona tuo sekä haasteita että mahdollisuuksia. Maahanmuutto vaikuttaa väestön ikärakenteeseen positiivisesti ja tämä tulee vaikuttamaan huoltosuhteen muutokseen. Lisäksi maahanmuutto mahdollistaa yhteiskunnan moninaistumisen. Kuitenkin maahanmuutossa haasteena on se, kuinka yhteiskunnallisiin muutoksiin pystytään vastaamaan. (Sisäasiainministeriö, 2013, 9.) Suomessa vuosittaisten maahanmuuttajien määrien vaihteluun vaikuttavat suurimmaksi osaksi eri puolilla maailmaa tapahtuvat konfliktit. Esimerkiksi Afganistanin, Somalian ja Irakin sekä viimeisimpänä Syyrian tilanne on vaikuttanut koko Euroopassa muuttajien määriin. Eurooppaan ja muihin Pohjoismaihin verrattuna kuitenkin Suomen maahanmuuttajien määrät ovat melko pieniä. (Sisäasiainministeriö, 2013, 6.) Tämän tutkimuksen kohteena olleen koulun kaikki oppilaat, yhtä lukuun ottamatta, olivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lapsia tutkimushetkellä. Koulun rehtori kuvasi koulua niin, että se elää vastaanottokeskuksella. Vuosittaiset maahanmuuttajien määrissä tapahtuvat muutokset asettavatkin tälle koululle omat haasteensa siinä, kuinka opetusta järjestetään vaihtuvien oppilasmäärien kanssa. Maahanmuutto ilmiönä on siis keskeinen tutkimuksen kohteena olleen koulun toimintaan vaikuttava ilmiö.

Maahanmuuttajat eivät asetu Suomessa tasaisesti koko Suomen alueelle, vaan määrät vaihtelevat suurestikin eri puolilla Suomea. Suurin osa muuttajista asettuu suurimpiin kaupunkeihin. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla jo joka kymmenes henkilö on maahanmuuttajataustainen, mikä ei vastaa koko Suomen keskiarvoa. (Sisäasiainministeriö, 2013, 7.) Suomi on maahanmuuttomaana melko nuori. Asenteet maahanmuuttoa kohtaan vaihtelevat jonkin verran maahanmuuttosyyntä mukaan: yleensä työhön perustuvaan maahanmuuttoon on suhtau-

duttu myönteisemmin. Vaikuttavia tekijöitä siinä, miten henkilö suhtautuu maahanmuuttoon ovat myös esimerkiksi ikä, koulutus ja asuinpaikka. Joka tapauksessa edelleen Elinkeinoelämän valtuuskunnan tutkimuksen mukaan yli puolet suomalaisista ajattelevat, että suomalaista kulttuuria tulisi suojella kansainvälistymiseltä. (Sisäasiainministeriö, 2013, 8.) Oikeusministeriön teettämässä selvityksessä käy ilmi, että vuoden 2015 jälkeen suomalaisten asenneilmapiiri on hiukan kiristynyt maahanmuuttoa kohtaan. Eurobarometrin mukaan suomalaiset ovat kuitenkin EU-vertailussa kuudenneksi myönteisimpiä kysyttäessä sitä, tuovatko ulkomaalaiset lisäarvoa suomalaiseen yhteiskuntaan. (Oikeusministeriö & Työ- ja elinkeinoministeriö, 2017.)

Turvapaikanhakija on ulkomailta tuleva henkilö, joka hakee maasta suojelua tai oleskeluoikeutta. Syyt omasta kotimaasta lähtemiselle voivat olla monenlaisia. Syynä voivat olla esimerkiksi sota, vaino tai muu turvattomuus. Usein turvapaikkaa haetaan lähtömaan viereisistä maista, mutta osa kotimaasta pakoön lähtevistä päätyvät myös Eurooppaan. Saatuaan myönteisen päätöksen turvapaikastaan, tulee turvapaikanhakijasta pakolainen. (Sisäministeriö, 2018).

Maahanmuutto mutta erityisesti turvapaikanhakijat ovat olleet viime vuosien paljon julkisessa keskustelussa ollut puheenaihe. Turvapaikanhakijoiden määrässä tapahtui vuonna 2015 suuri muutos, jolloin turvapaikkaa haki 32 476 henkilöä. Vuoden 2016 tilastossa määrä laski merkittävästi, jolloin turvapaikanhakijoiden osuus enää viidennes eli 5 651 henkilöä. Vuoden 2015 suuri muuttotaalto aiheutti vilkkaan keskustelun ja vaikka määrä laski huomattavasti vuoteen 2016 mennessä, pysyivät turvapaikanhakijat silti julkisissa keskusteluissa. (Euroopan muuttoliikeverkosto, 2017, 38.)

Suomesta turvapaikkaa hakevan henkilön on ensin matkustettava Suomeen, ennen kuin hänen on mahdollista tehdä turvapaikkahakemus. Turvapaikkahakemuksen käsittelyä odottavat turvapaikanhakijat asuvat vastaanottokeskuksissa. Kun turvapaikanhakija saa myönteisen päätöksen jäädä Suomeen, hän saa kuntapaikan. Jos päätös on kielteinen, on turvapaikanhakija lähdettävä Suomesta. Päätöksestä on myös mahdollista valittaa hallinto-oikeuteen. (Maahanmuuttovirasto, 2018.) Vastaanottokeskuksissa asuville turvapaikanhakijoille voi-

daan opettaa suomen kieltä vastaanottokeskuksen resurssien mukaan, mutta virallisesti kotouttaminen ja siihen liittyvä suomen kielen opetus alkaa vasta sitten, kun oleskelulupa on myönnetty.

Suomi on sitoutunut antamaan kansainvälisesti suojelua sitä tarvitseville. Kansainvälisen suojelun perustana on Geneven vuoden 1951 pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus. Lisäksi suojeluun velvoittavat kansainväliset ihmisoikeussopimukset ja EU- lainsäädäntö. (Sisäministeriö, 2018.) Tämän tutkimuksen kohteena olleen suomenkielisen koulun oppilaat olivat kaikki turvapaikanhakijoiden lapsia, joiden vanhemmat odottivat päätöstä turvapaikasta.

## **2.2 Maahanmuuttajataustaisten koulutus Suomessa**

Maahanmuuttajalapsille järjestetään Suomessa sellaista opetusta, jonka tarkoituksena on antaa valmiudet toimia tasavertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomessa vakinaisesti asuvalla maahanmuuttajalla on oppivelvollisuusiän ajan oikeus saada samaa peruskoulutasoista koulutusta kuin suomalaisillakin. Ulkomailta saapuva maahantulija sijoitetaan ikäänsä ja taitotasoaan vastaavalle luokalle. (OPH, 2018.) Koulutus maahanmuuttajille tapahtuu pääosin niin, että maahanmuuttajat opiskelevat saman koulutusjärjestelmän sisällä kuin kantaväestö. Koska opetukseen osallistuminen vaatii kielitaitoa, on perusteltua järjestää valmistavaa opetusta, jossa maahanmuuttajat oppivat suomen kieltä. (Edu.fi, 2018.) Jos valmistavaa opetusta järjestetään, se kestää vaihtelevasti puolesta vuodesta vuoteen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on oppilaan tasapainoisen kehityksen tukeminen ja kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetus antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. (OPH, 2018.) Valmistavan opetuksen pääpaino on alkeiskielitaidon saavuttaminen joko ruotsi tai suomi toisena kielenä opinnoissa. Ruotsi- tai suomi toisena kielenä opetussuunnitelman perusteet ohjaavat soveltuvin osin valmistavaa opetusta. Muiden oppiaineiden sisällöt valmistavassa opetuksessa noudattavat perusopetuksen tavoitteita ja -sisältöjä. Oppilaan aikaisemmat opinnot vaikuttavat myös opetuksen suunnitteluun. Oppilaan on myös mahdollisuuksien mukaan mahdollista

saada opetusta ja tukea omalla äidinkielellään. (OPH, 2015, 3.) Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksessa on huomioitava, että maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei voida puhua yhtenäisenä ryhmänä, koska oppilaat tulevat erilaisista maista ja koulutusjärjestelmistä. Siksi opetuksen yksilöllistäminen onkin erityisen tärkeää oppilaiden koulutuksessa. Yksi erityinen ryhmä opetuksessa on juuri peruskoulun päättövaiheessa maahan tulleet nuoret. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.) Peruskoulun päättövaiheessa maahan tulleilla nuorilla on usein puutteellinen koulutustausta, joten voidaankin odottaa, että oppivelvollisuusiän täytyessä perusopetuksen suorittaminen jää kesken ja jatko-opintoihin tarvittavat valmiudet jäävät saavuttamatta. Tällaisia perusopetuksen täydentämistarpeessa olevia nuoria oli vuonna 2016 arviolta 2600. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, 22.)

Suomessa maahanmuuttajille on mahdollista järjestää oman äidinkielen opetusta. Tämä opetus järjestetään perusopetusta täydentävänä opetuksena. Opetusta järjestetään Opetushallitukselta erikseen haettavan valtionavustuksen turvin. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan aktiivista monikielisyyttä ja herättää kiinnostusta kielitaidon elinikäiseen kehittymiseen. Suomessa 80 kuntaa järjestää oman äidinkielen opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 97.) Oman äidinkielen opetuksen on tarkoitus tehdä yhteistyötä suomen kieli ja kirjallisuus opetuksen ja muiden aineisten opetuksen kanssa. Oppilaita ohjataan kielen ja kulttuuritaustan ymmärrykseen niin yksilön, kuin yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Opetuksen lähtökohtana toimi itse oppilas, jolloin kielitaitoa ja osaamista voidaan hyödyntää opetuksessa. Kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus tulee hyödynnetyksi koko koulun osalta. (OPH 2014, 463.) Suomessa maahanmuuttajille järjestettävällä äidinkielen opetuksella ei kuitenkaan ole virallista asemaa. Kunnille maahanmuuttajille järjestettävä äidinkielen opetus on vapaaehtoista, minkä vuoksi eri puolilla Suomea vaihtelee sekä opetuksen järjestäminen, että opetusryhmien minimikoot. Opetusta on kaksi tuntia viikossa ja se tapahtuu yleensä koulupäivien jälkeen ja saattaa sijaita eri koulussa. Pitkät siirtymät opetukseen koulupäivän jälkeen ovat usein syy, jonka takia maahanmuuttaja ei osallistu opetukseen. (Youssef, 2007, 370.) Kieli ja kulttuuri ovat vah-

vasti sidoksissa toisiinsa. Tämä antaa oman haasteensa myös äidinkielen opetukseen. Usein arabian kieli ja uskonto liitetään vahvasti toisiinsa ja motivaatio arabian kielen oppimiseen saattaa olla se, että uskonnon harjoittaminen vaatii kielen osaamista. Suomalaisen opetuksen perusteissa kielen opettamiseen ei liity millään tavalla uskonto ja myös arabian kielen opettajat ovat pyrkineet laatimaan pätevän opetussuunnitelman, jossa opetetaan vain kieltä eikä uskontoa. Kokonaan kielen erottaminen uskonnosta on kuitenkin melko haastavaa. (Kütük & Badawieh, 2007, 108.) Tämän tutkimuksen kohteena olleessa koulussa ei aineistonkeruun aikana järjestetty oppilaille oman äidinkielen opetusta. Opetusta on kuitenkin aikaisemmin järjestetty.

Suomessa monikulttuurisuuden lisääntyminen kouluissa on vaikuttanut myös tarpeeseen sisällyttää opettajankoulutukseen monikulttuurisuuden näkökulmaa. Muutos opettajankoulutuksessa on tapahtunut kuitenkin melko hitaasti. Opettajilla on tärkeä rooli kasvattaa oppilaita tulevaisuuden kansainväliseen maailmaan, joten opettajankoulutuksen sisältämä monikulttuurisuuden näkökulma ei ole yhdentekevä. (Räsänen, 1998, 37.) Tulevaisuudessakin perusoletuksena voidaan pitää sitä, että jokainen opettajaopiskelija tulee työssään kohtaamaan maahanmuuttajaopetusta. Täten myös monikielisyys tulee lähelle jokaisen opettajan kouluarkea ja tarvitaankin valmiuksia tämän asian käsittelyyn. Myös Harju-Autti (2014) toteaa tutkimuksensa perusteella, että monikielisuuden mukanaan tuomia haasteita on huomioitu lähinnä suomen kielen opetuksessa maahanmuuttajille. Hänen mukaansa on perusteltua väittää, että monikielisuuden aiempaa kokonaisvaltaisempi huomiointi opettajankoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja käytännön työelämässä on tarpeen. Hän tuo esiin myös vähäisen suomen kieleen sitoutumattoman tukiopetusmateriaalin vähyyden. (Harju-Autti, 2014, 84.)

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on havaittu olevan haasteita koulutuksessa. Heillä on usein enemmän hankaluuksia koulujen siirtymävaiheessa yläkoulusta jatkokoulukseen kuin alkuperäisillä suomalaisilla nuorilla. Maahanmuuttajataustaisilla koulun keskeyttäminen tässä vaiheessa on myös yleisempää, kuin suomalaisilla nuorilla. (Kalalahti ym., 2017, 44.) Vuoden 2017 selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista 37% jatkoi lukioon ja 37%

ammattilliseen koulutukseen. Oppilaista 9,5% ei ollut hakeutunut tai ei ollut pääs-  
syt lainkaan jatkokoulutukseen ja 10% oppilaista jatkosta ei ollut tietoa. (Opetus-  
ja kulttuuriministeriö, 2017, 14.)

## 3 KIELTEN OPPIMINEN JA MONIKIELISYYS

### 3.1 Äidinkieli ja ensikieli

Äidinkieli on käsite, jota määritellään eri tavoin. Halonen (2010) lähestyy äidinkielen käsitettä niin, että henkilön äidinkieltä määriteltäessä kriteereinä voidaan pitää esimerkiksi ihmisen alkuperää, hänen vanhempiansa alkuperää, kielen käyttämisen laajuutta ja sitä, mihin kieleen henkilö samaistuu eniten osaamisestaan riippumatta. Sajavaara (1999, 73) on määritellyt äidinkielen käsitettä siten, että ihminen oppii ensimmäisen kielensä olemalla vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa. Tätä ensimmäistä vuorovaikutuksessa opittua kieltä kutsutaan yleensä äidinkieleksi. Hän kuitenkin toteaa, että äidinkielen käsite ei kuitenkaan aina ole näin yksiselitteinen. Äidinkielen käsitteen määrittelyn vaikeus liittyy esimerkiksi siihen, että yhden äidinkielenkielen kehittymisen sijaan on myös mahdollista, että ihmisellä kehittyy luonnollisesti ympäristön vaikutuksesta kaksi kieltä rinnakkain, jolloin on vaikea määritellä, kumpi näistä kielistä on henkilön äidinkieli. Nämä kaksi luonnollisesti kehittyneitä kieltä eivät useimmissa tapauksissa esiinny täysin samanarvoisessa asemassa, vaan niitä käytetään valikoiden eri tilanteissa. (Sajavaara 1999, 73.) Latomaa, Pöyhönen, Suni ja Tarnanen (2013, 169) tuovat äidinkielen käsitteeseen ympäristön näkökulman, jossa kielitaidon ylläpitäminen voi olla vaikeaa tilanteissa, joissa ei ole saman kielistä yhteisöä ympärillä. Siksi olisikin perusteltua, että äidinkieli voidaan määritellä ensimmäisenä opitun kielen lisäksi siksi kieleksi, johon henkilö samaistuu eniten. Äidinkielen määrittely voi olla haastavaa, koska kriteeriksi ei välttämättä ainoastaan riitä se, mitä kieltä henkilö osaa parhaiten tai mitä kieltä hän käyttää eniten.

Kun äidinkielen käsitettä lähestytään yksikielisyyden näkökulmasta, on määrittely helpompaa. Jos henkilö kokee olevansa yksikielinen, niin on helppoa sanoa, mitä hän osaa parhaiten ja mihin puhujaryhmään samaistuu. Kun henkilö osaa kahta tai useampaa kieltä, määrittely muuttuu hankalammaksi jo siksi, kun

että henkilön kielenkäyttö saattaa vaihdella eri elämän vaiheissa. On mahdollista, että joku kielestä on unohduksissa hetken aikaa, mutta palautuu mieleen myöhemmin, kun kieltä aletaan käyttää uudestaan esimerkiksi puheyhteisön vaihtumisen myötä. Monikielisessä ympäristössä enemmän käytetty kieli saattaa vaihdella siten, että vähemmän käytetystä kielestä tulee jossain vaiheessa dominoivampi. Kahta kieltä osaava ei välttämättä samaistu kumpaakaan kieleen täysin, vaan kokee olevansa osa useampaa kieliyhteisöä. (Latomaa, 2007, 38.)

Äidinkielen oppiminen tapahtuu sen keskeisiltä osilta tiedostamatta. Lapsi oppii tiedostamatta kielen perusjärjestelmän, joka pitää sisällään kieliopin ja ainakin osittain sanaston. Tämän tiedostamatta kehittyneen järjestelmän lisäksi kehittyy myöhemmin muodollisen opetuksen kautta toinen järjestelmä. Tässä järjestelmässä oppija kiinnittää huomiota tietoisesti joihinkin kielen sisältöihin. Näin ollen puhujan alkuperäinen kielen perusjärjestelmä ei ole muuttumaton, vaan muodollisen opetuksen kautta se voi muuttua hyvinkin toisenlaiseksi kuin se on alun perin ollut. (Kaivapalu, 2007, 290.) Äidinkielen oppimisen jatkumoa voidaan katsoa kahdesta eri näkökulmasta. Toisen näkökulman mukaan lapsi saavuttaa neljänteen ikävuoteen äidinkielen oppimisessa lähes täydellisen tason, joka sisältää muoto- ja lauserakenteen hallitsemisen. Toisen näkemyksen mukaan äidinkielen oppimisen katsotaan jatkuvan läpi elämän. Tämän näkemyksen mukaan äidinkieltä katsotaan enemmän sen käytön, kuin rakenteiden hallitsemisen näkökulmasta. (Sajavaara, 1999, 73).

Koska äidinkielen määrittely ei välttämättä ole aivan niin yksiselitteistä, sen synonyyminä käytetään termiä ”ensikieli”, joka on terminä neutraalimpi. Ensikieli tai ensikielet omaksutaan, kun liitytään erilaisten puheyhteisöjen jäseneksi (Sajavaara, 1999, 74.) Ensikielen termiä ollaan alettu käyttää esimerkiksi siksi, että äidinkielen termi viittaa siihen, että kieli on opittu äidiltä, vaikka tämä ei usein ole totuus kielen oppimisesta. Muualla maailmalla yleisesti ensimmäiseksi opitusta kielestä ei käytetä sanaa äidinkieli, vaan juurikin sanaa ensikieli. Suomessa maahanmuuttajat saattavat myös käyttää äidinkieli termin tilalla ”oma kieli” tai ”meidän kieli”. (Halonen, 2010.)

Maahanmuuttajataustaisten lasten ensikieli eli ensimmäisenä opittu kieli on harvoin suomi. Joissakin tapauksissa kuitenkin väestörekisterin perusteella



voi tehdä tällaisen tulkinnan, koska Suomessa väestörekisteriin henkilöille voidaan merkitä vain yksi äidinkieli. Maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla pelkästään tämän väestörekisteriin merkityn kielen perusteella ei välttämättä voida tehdä johtopäätöksiä siitä, mitä kieltä lapsi puhuu parhaiten tai käyttää eniten, sillä joissakin tapauksissa vanhemmat saattavat määrittää lapsen äidinkieleksi suomen, koska ajattelevat siitä olevan enemmän hyötyä tulevaisuudessa, kuin ensikielen merkitsemisestä. (Latomaa, 2007, 38.)

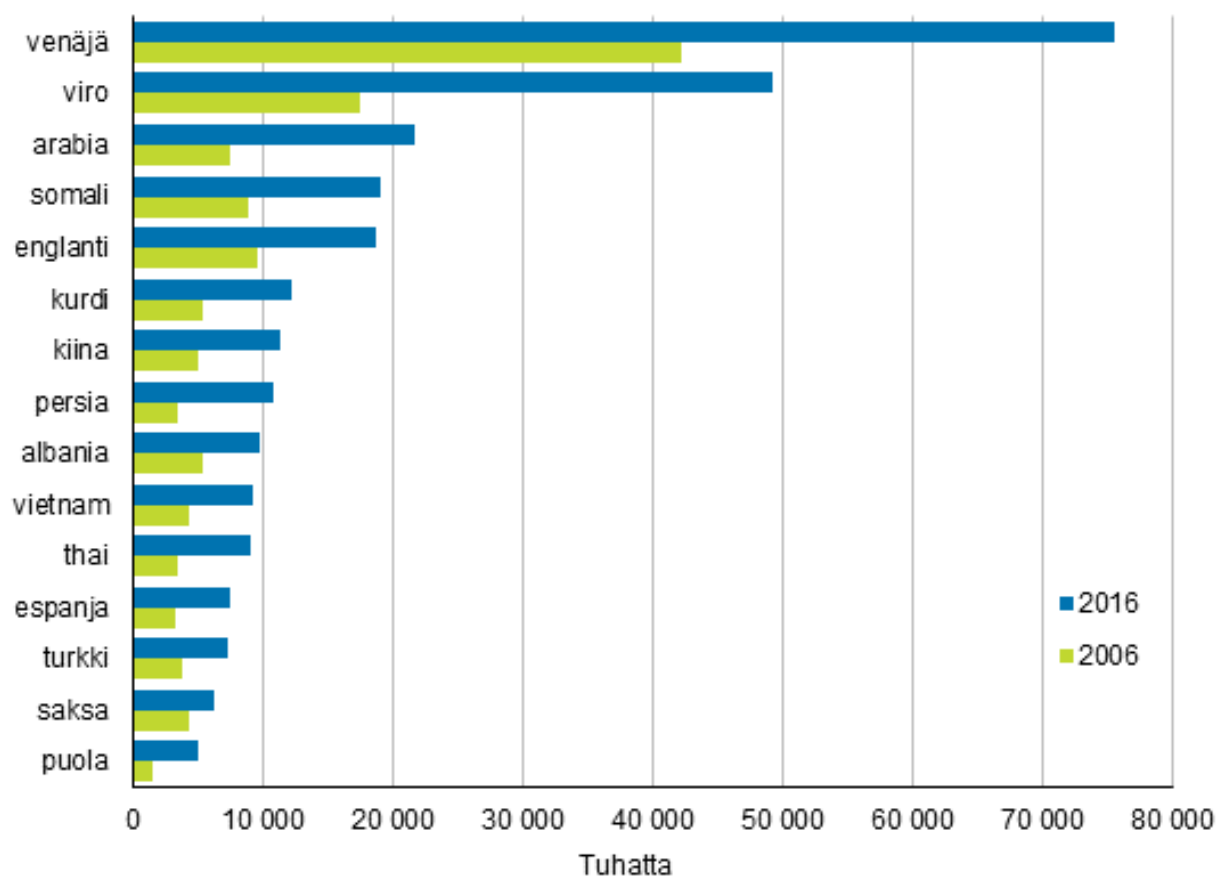
Äidinkieli ja ensikieli käsitteiden merkitykset siis ovat merkitykseltään hieman toisistaan poikkeavia. Käytän tässä tutkimuksessa äidinkielen käsitettä, kun viittaan oppilaiden käyttämiin kieliin, joita he käyttävät toimiessaan eri tilanteissa koulun arjessa, esimerkiksi ollessaan vuorovaikutuksessa samaa kieltä puhuvien kanssa. Oppilaat tulivat monenlaisista eri taustoista ja osasivat vaihtelevasti useita eri kieliä, joten ensimmäisenä opitun kielen määrittäminen olisi ollut vaikeaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan määrittellä tarkemmin oppilaiden äidinkieliä, vaan luonnehtia eri kielten ilmenemistä.

### **3.2 Kaksi- ja monikielisyys**

Vaikka kaksi- ja monikielisyys onkin ollut Suomessa aina läsnä, niin monikielisten määrä on kasvanut yhä enemmän viimeisen 50 vuoden aikana (Nuolijärvi, 1999). Kaksi- ja monikielisyys ovatkin nousseet yksikielisyyttä yleisemmäksi. Kaksikielisyys määrittämisessä lähtökohtana voidaan pitää sitä, miten kielitaito ylipäättään määritellään. Henkilön voidaan katsoa olevan kaksikielinen, jos hän osaa kahta kieltä täydellisesti. Tällaisen määrittelytavan haasteena on kuitenkin se, että todennäköisesti kukaan yksikielisestä äidinkielenään kieltä puhuva henkilö osaa kieltä täydellisesti ja tunne sen kaikkia kielimuotoja. Täydellisen kielitaidon kriteerien mukaan vaikeaa määrittellä, kuka todellisuudessa on kaksikielinen, kuka monikielinen ja kuka yksikielinen. (Dufva & Pietikäinen, 2009, 3.)

Vielä 20 vuotta sitten Nuolijärvi (1999) on kuvannut suomen kielitilannetta siten, että Suomessa kielivähemmistöt ovat melko pieniä ja asettuneen siten, että

useimmissa kunnissa käytetään vain suomea ja vain isoimpien kaupunkien kielimaisema on moniulotteisempi (Nuolijärvi, 1999). Kahdenkymmenen vuoden aikana suomalainen kielimaisema on muuttunut ja monipuolistunut tästä. Monipuolistuminen näkyy esimerkiksi kieliryhmien koon kasvamisessa. Kuviossa 2 on kuvattuna suurimpien kieliryhmien muutos Suomessa vuosien 2010 ja 2016 välillä.



Kuvio 2. Eri kieliryhmät Suomessa vuosina 2016 ja 2006 (SVT: suomen virallinen tilasto).

Media tarjoaa mahdollisuuksia tehdä tiedostamatta päivittäin havaintoja kaikista eri kielistä oman äidinkielen lisäksi. Elämme nykyään siis monikielisessä maailmassa ja käsittelemme eri lähteistä tulevaa eri kielillä tulevaa informaatiota valtavan määrän päivittäin. Monikielisyys nykymaailmassa elää siis koko ajan ympärillämme myös silloin, kun emme sitä itse tietoisesti ajattele. (Dufva, 2018.) Myös kouluja voidaan nykyään luonnehtia monikieliseksi, vaikka ei otettaisi huomioon sitä, mitä kansalaisuuksia opettajat ja oppilaat koulussa edustavat.

Voidaan siis olettaa, että kouluuyhteisössä käytetään eri kieliä niin oppitunneilla kuin muissakin koulun tilanteissa. (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki, 2017, 281.)

Kaksikielisyyden kehittyminen tapahtuu eri tavoin riippuen siitä, missä ikävaiheessa kieltä opitaan. Korpilahti (2007, 28) kuvaa kaksikielisyyden kehittymistä niin, että kaksikielisyys voi kehittyä tilanteessa, jossa vanhemmat tietoisesti puhuvat lapselle valittuja kieliä esimerkiksi niin, että toinen vanhempi puhuu toista ja toinen toista kieltä. Tämä periaate vaatii hänen mukaansa vanhemmilta järjestelmällisyyttä siinä, että he käyttävät mahdollisimman tarkasti lapsen kanssa sitä kieltä, mitä ovat päättäneet. Kun lapsen kaksikielisyys alkaa kehittyä, saattaa hän lainata aluksi sanoja toisesta kielestä. Tässä vaiheessa tavoitteena onkin ymmärretyksi tuleminen sen sijaan, että molemmat kielet hallittaisiin täydellisesti. Myöhemmin kun vanhemmat jatkavat päämäärätietoisesti kielen mallin näyttämistä, häviää kielten rakenteiden ja sanojen sekoittuminen.

Korpilahti (2007, 30) arvioi, että kaksikieliseksi kehittyminen on mahdollista myös myöhemmin lapsuusiän jälkeen, vaikka siihen kasvaminen ei alkaisikaan heti järjestelmällisesti syntymästä lähtien. Hän toteaa, että tällaisissa tapauksissa kaksikielisyyden kehitys tapahtuu eri tavalla, koska toinen kieli kehittyy äidinkielen jälkeen eivätkä samaan aikaan. Myöhemmin kaksikieliseksi kehittyvä kielen oppija vertaa uuden kielen äännejä ja rakenteita omaan äidinkielenensä. Lapselle on siis muodostunut äidinkielen perusteella viitekehys, johon uutta kieltä verrataan.

Kaksikielisyyttä voidaan määritellä myös kielen käyttämisen näkökulmasta. Kaksikielisten kielenkäyttö vaihtelee useimmin tilanteiden mukaan. Aktiivisesti arjessaan kaksikielisyyttä käyttävät esimerkiksi kaksikielisellä alueella asuvat henkilöt. He tekevät päivän aikana useita valintoja kielten välillä siitä, mitä kieliä käyttävät kenenkin kanssa ja missäkin tilanteessa. Tuttujen henkilöiden kanssa on usein selvää, millä kielillä vuorovaikutus tapahtuu. Sen sijaan vieraiden ihmisten kanssa kaksikielinen henkilö usein etsii vihjeitä esimerkiksi iän ja ulkomuodon perusteella siitä, mitä kieltä tilanteessa tulisi käyttää. Kielten käytössä kaksikielisellä on myös tilanteita, että henkilö saattaa käyttää toista kieltä sujuvasti puhuessa, mutta kirjoittaminen on sujuvampaa toisella kielellä. (Baker, 2011, 3.)

Chin ja Wigglesworth (2007, 6-9) ovat tehneet jaottelua kaksikielisyydestä neljään eri luokkaan: tasapainoinen kaksikielisyyys, hallitseva kaksikielisyyys, passiivinen kaksikielisyyys ja puolikielisyyys. Näiden luokittelujen mukaan he on määrittävät kaksikielisyyttä sen mukaan, millä tasolla kaksikielisen osaaminen on molempien kielten osalta ja miten kieliä käytetään. Tasapainoisesti kaksikielinen henkilö hallitsee molemmat kielet täydellisesti kaikissa eri käyttötilanteissa. Tämä tilanne on todellisuudessa harvinainen ja käytännössä lähes mahdoton. Hallitsevassa kaksikielisyydessä toinen kielistä on hallitsevampi. Hallitseva kieli saattaa kuitenkin jossain tapauksissa vaihtua tilanteesta riippuen: esimerkiksi vapaa-aikana ja työssä käytetty kieli on eri. Passiivinen kaksikielisyyys tarkoittaa tilannetta, jossa kadotetaan osaamista toisessa kielessä. Yleensä tämä johtuu siitä, että toista kieltä ei ole käytetty aktiivisesti. Puolikielisyyys termillä tarkoitetaan tilannetta, jossa kaksikielisellä henkilöllä on rajattu osaaminen kummassakin kielessä. (Chin & Wigglesworth, 2007, 6-9.)

Kaksikielisten vuorovaikutuksessa henkilön on tehtävä useita valintoja, mitä kieltä käyttää keskustelussa. Usein kaksikielinen valitsee käyttää molempia osaamiaan kieliä puheessaan. Tällaista tilannetta kutsutaan koodinvaihdoksi (Chin & Wigglesworth, 2007, 120) Koodinvaihto käsite merkitsee vuorottelua nimettyjen kielten välillä keskustelussa. Koodinvaihdossa koodi voi olla yksi sana, lause tai pidempi vaihto. Koodinvaihdossa voi olla lauseiden välillä tapahtuvaa vaihtoa, jolloin esimerkiksi kaksi lausetta sanotaan eri kielillä. Lauseen ulkoinen vaihto sen sijaan voi olla sanat ja ilmaukset, jotka esiintyvät lauseiden ulkopuolella. Lauseen sisäisessä koodinvaihdossa taas tarkoitetaan tilannetta, jossa lauseen sisällä sana tai yksittäiset sanat sanotaan eri kielellä, kuin muu lause. (Kovács, 2009.) Koodinvaihdon teoriassa olennaista on se, että jotkut kielten piirteet katsotaan kuuluvan selkeästi eri koodiin, kuin toiset. Nämä koodit voidaan nimetä ja tunnistaa erillisiksi systeemeiksi. (Lehtonen, 2015, 299.) Koodinvaihto on tunnistettu jo pitkään olevan luonnollisena osana kaksikielisyyttä, mutta tutkimusten mukaan siihen liittyy edelleen negatiivisia asenteita. Asenteet liittyvät usein siihen, että kielen säilyvyyden näkökulmasta koodinvaihto muuttaa ja hävittää alkuperäistä kieltä. (Chin & Wigglesworth, 2007, 120.)

Kaksikielisistä tai monikielisistä puhuttaessa ei siis voida ajatella heidän olevan yhtenäinen joukko ihmisiä, jotka toimivat kielenkäytön valinnoissaan samalla tavalla ja kokevat kaksikielisyyden samalla tavalla. Tähän erilaisiin kaksi- ja monikielisyyden identiteetteihin viittaavat myös Iskaniuksen (2006, 192 - 193) väitöskirjatutkimuksen tulokset, jossa hän on tutkinut samaan aikaan valmistavassa opetuksessa olleita venäjänkielisiä maahanmuuttajia. Hänen tutkimuksensa tuloksista selviää, että kieli-identiteetit vaihtelivat samassa ryhmässä opiskelleiden oppilaiden kesken. Osalla maahanmuuttajista oli runsaasti suomenkielisiä kontakteja ja he mielsivätkin itsensä suomenkieliseksi. Toisaalta samaan aikaan valmistavassa opetuksessa olleissa löytyi myös täysin venäjänkieliseksi itsensä mieltäviä maahanmuuttajataustaisia, joiden suhtautuminen suomen kielen oli negatiivinen. Kaikkiaan tutkimukseen osallistuneista löytyi viisi erilaista kieli-identiteettiryhmää, jotka antoivat erilaisia merkityksiä kielille.

### **3.3 Kielten limittäinen käyttö**

Kielitaitoa ja kieliä määriteltäessä kielet ovat yleisimmin ajateltu olevan toisistaan erillisiä systeemejä. Perinteistä kielikäsitystä haastaa ajatus, jonka mukaan kielet muuttuvat jatkuvasti ja elävät toistensa kanssa limittäin. Kaksi- ja monikielisyydestä puhuttaessa ollaan pikkuhiljaa siirtymässä perinteisestä käsityksestä kohti kielikäsitystä, jonka mukaan ei ole mahdollista erottaa täysin puhdasta kielimuotoa eli kukaan ei voi osata jotakin kieltä täydellisesti. (Martin, 2016.)

Martin (2016) kuvaa monikielisyyden käsitettä niin, että monikielisyys ei enää välttämättä tarkoita sitä, että henkilö puhuu montaa eri kieltä, vaan termi käsittää myös saman kielen sisällä olevat kielimuodot, kuten murteet. Siksi käytännössä kaikki ihmiset ovat monikielisiä, vaikka käyttäisivät arjessaan vain yhtä kieltä, koska suurin osa meistä ymmärtää murteet ja sanoja eri kielistä. Käsite monikielisyys ei siis koske enää ainoastaan virallisesti määriteltyjä kieliä, vaan vastaa laajempaa reaali maailman ilmiötä. (Martin, 2016.)

Monikielisyttä reaali maailman ilmiönä voidaan myös kuvailla myös niin, että jokaisella ihmisellä on olemassa omat erilaiset kielelliset resurssit. Mazak ja Carrol (2017, 5) kuvaavat, että eri kieliä käytetään luonnollisesti tiedostamattakin

arjessa tilanteesta riippuen limittäin. Tätä on kuvattu termillä *translanguaging*. Käsite kuvaa ilmiötä, jossa kaksi- ja monikieliset ihmiset eivät erottele kieliä toisistaan erillisiksi systeemeiksi, vaan kielet toimivat luontevasti rinnakkain eri tilanteissa. Mazak ja Carrol (2017, 3) toteavat kuitenkin, että käsitteen merkitys vaihtelee hiukan eri tutkimuksissa ja konteksteissa. Kielten limittäisellä käytöllä kuvataan siis mieluummin monikielisyyttä vuorovaikutuksena, kuin kieliä itsessään (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki, 2017, 281). Suomen kielessä ei ole vakiintunutta termiä *translanguaging* termille, mutta yleisimmin sitä on kuvattu käsitteellä kielten limittäinen käyttö, jota Tarnanen, Kauppinen ja Ylämäki (2017) myös käyttävät artikkelissaan. Käytän tässä tutkimuksessa tätä suomennosta.

Kielten limittäinen käyttö ilmiönä haastaa yleisesti vallalla olevaa länsimaista ajattelutapaa siitä, että kielet elävät erillään muuttumattomina, puhtaina kielimuotoinaan. Käsite kuvaa eri kieliä yhtenä monimutkaisena prosessina ihmisten kielikäytännöissä. Kielten limittäinen käyttö kuvaa sitä, kuinka monikieliset ihmiset ovat vuorovaikutuksessa luonnollisesti eri kielillä eri tilanteissa. (Garcia & Sylvan, 2011, 5.)

Mazak ja Carrol (2017, 5) määrittelevät *translanguaging* termiä ideologiana, jossa kaksi- ja monikielisyyttä ajatellaan normaalina vuorovaikutuksena. Heidän mukaansa ilmiö perustuu monikielisten kokemuksiin siitä, ettei kielet ole eroteltavia systeemejä, vaan teoriassa kielet elävät monikielisessä ympäristössä jatkuvasti. *Translanguaging* on hänen mukaansa kieltä koskevia käytänteitä koodinvaihtoa laajemmin kuvaava termi, jossa otetaan huomioon yksilön kaikki kielen käyttämistä koskevat käytännöt. Näitä käytänteitä voi olla esimerkiksi se, kun henkilö lukee eri kielellä kuin millä keskustele lukemastaan. Mazak ja Carrol (2017, 5) kuvaavat myös *translanguaging*- ilmiötä koulumaailmassa, jossa se voidaan nähdä myös opettajien ja oppilaiden asenteina kielten käyttämistä kohtaan ja jossa oppilailla on vapaus käyttää kaikkia kielellisiä resurssejaan luokassa vapaasti.

Lehtonen (2015, 307) käyttää väitöskirjassaan monikielistä vuorovaikutusta kuvaavaa termiä ”kieleily”, joka hänen mukaansa ei kuvaa erillisiä kieliä tai niiden paljoutta tai vähyyttä. Kieleilyllä hän kuvaa monikielistä vuorovaikutusta siten, että kieli on toimintaa eikä sitä voi ajatella objektiivisesti. Kieleilyyn kuuluu

merkittävänä osana myös kielten sosiaalisen indeksisyyden ymmärtäminen ja hyödyntäminen. Lehtosen (2015, 36) mukaan sosiaalisessa indeksisyydessä on vuorovaikutustilanteissa kyse erityisesti siitä, kenen ja millaisen äänen puhuja tilanteeseen tuo. Lehtonen (2015, 307) yhdistää kieleilyn ja translanguaging ajatuksen niin, että translanguaging on kieleily-termin alakäsite. Kieleily korostaa kieliä sosiaalisena vuorovaikutuksena ja toimintana. Translanguagingin on siis hänen mukaansa kieleilyyn liittyvää toimintaa, jossa kieliä käytetään joustavasti eri tilanteissa.

Käsitteet ”translanguaging” eli kielten limittäinen käyttö ja ”koodinvaihto” eivät siis ole synonyymejä toisilleen. Kielten limittäinen käyttö kuvaa monikielistä vuorovaikutusta subjektiivisesta näkökulmasta, jossa henkilön kaikki kielelliset resurssit muodostavat yhden kokonaisuuden. Sen sijaan koodinvaihdosta puhuttaessa eritellään eri kielet omiksi koodeiksi ja systeemeiksi, jotka elävät erillään toisistaan. (Mazak & Carrol, 2017, 2.) Nämä erilaiset koodit sekoittuvat ihmisten puheessa ja käytössä. Kielten limittäinen käyttö pitää kuitenkin sisälleen koodinvaihtoa eli kielenvaihtoa eri konteksteissa (Garcia & Sylvan, 2011, 5). Tietoisuus monikielisyyden hyödyistä on kasvanut viime vuosina. Kuitenkin ajattelussa vallitsee edelleen uskomukset yksikielisyydestä, joka mukaan kielten osaamista on täydellistä vasta sitten, kun henkilö osaa puhua ja kirjoittaa natiivitasoisesti. Tällaisessa tilanteessa muu osaaminen jätetään huomiotta. (Latoma, Saukkonen & Srievaliute-Norho, 2016, 20.)

Kaksi- ja monikielisyydet ovat siis moniselitteisiä käsitteitä, joiden määrittämisen pulma liittyy siihen, miten kielitaito ylipäättään ymmärretään. Kaksi- ja monikielisyydet voidaan käsitteinä erottaa toisistaan sen mukaan, puhuuko henkilö kahta kieltä sujuvasti vai useampaa kieltä. Tässä tutkimuksessa käytän monikielisyyden käsitettä nimenomaan kielten käyttämisen näkökulmasta määrittelemättä oppilaiden kielitaitoa ja kielten määriä. Monikielisyyden termi tässä tutkimuksessa kuvaa luonnollista vuorovaikutusta eri kielillä ja kielivalintoja yhteisössä.

### 3.4 Kielten oppiminen ja omaksuminen

Kielten oppimista ei voida irrottaa muusta elämästä. Se toimii elämässä erilaisten sosiaalisten aktiviteettien ja toimintaympäristöjen osana. Uuden kielen oppijan pyrkimyksenä voidaan siis nähdä ennen kaikkea kiinnittyminen kieliyhteisöön. (Sunni, 2008, 193.) Laurénin (2008, 17) mukaan toisen kielen oppimisesta on yritetty rakentaa lukuisia määritelmiä, joiden lähtökohtana on usein pidetty ensikielen omaksumista koskevia teorioita. On oletettu, että se, miten ensikieli opitaan, vaikuttaa myös siihen, miten toinen kieli opitaan. Hän kuvaa kielen oppimista omaksumisen ja oppimisen kautta. Nämä kaksi kuvaavat hänen mukaansa kielen oppimisen tiedostettua ja tiedostamatonta puolta. Omaksumisesta puhutaan kielen tiedostamattomana oppimisena. Omaksumisesta voidaan puhua siis silloin, kun kieli on opittu niin, että kieli on elänyt puhujan ympärillä. Oppiminen taas viittaa siihen, että kieli on tietoisesti opeteltua. Tässä tietoisessa prosessissa harjoitellaan sääntöjä ja sanoja ja niiden harjoittelua vieraskielisessä keskustelussa. Hän toteaa kuitenkin, että tavallisesti ajatellaan, että kielen säännöt automatisoituvat sitä käyttäessä.

Omaksuminen ja oppiminen ovat siis yksi tapa erotella kielen oppimista. Kielitietoisuudessa voidaan erottaa myös Dufvan (2017) mukaan kaksi eri osaluuetta: implisiittinen ja eksplisiittinen. Nämä osat liittyvät siihen, miten kieltä opitaan. Eksplisiittinen tieto kielestä viittaa opiskelun myötä opittuihin asioihin, jotka ovat helppo ilmaista, kuten kieliopilliset säännöt. Implisiittinen tieto sen sijaan kuvaa vuorovaikutuksessa, tiedostamattakin syntynyttä tietoa.

Kielen oppiminen on joka tapauksessa elinikäinen prosessi, ja kieltä opitaan koulussa ja vapaa-ajalla. Kielitaito ei kehity kaikilla puhujilla samalla tavalla, vaan myös yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat kielen oppimiseen. Kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi psykologiset ja sosiaaliset tekijät. Myöskään kielitaidon eri osa-alueet eivät kehity samaa tahtia, vaan ne voivat kehittyä myös eri tahtiin sen mukaan, millaisissa tilanteissa henkilö käyttää kieltä omassa arjessaan. Toiset kielenkäyttäjistä ovat parempia ymmärtämään kirjoitettua tekstiä, kun taas toiset ymmärtävät paremmin puheesta. (Latomaa, Pöyhönen, Sunni & Tarnanen, 2013, 168.)



Kielten oppimisen yhteydessä nousevat esiin usein termit ”toinen kieli” ja ”vieras kieli”. Tällä hetkellä Suomessa ollaan otettu käyttöön Ruotsista peräisin oleva käytäntö näiden termien käytössä, jossa ne eivät ole toistensa ylä- ja alakäsitteitä. ”Vieras kieli” ja ”toinen kieli” käsitteille on yhteistä se, että ne molemmat ovat opittu ensikielen jälkeen. Niitä ei kuitenkaan käytetä synonyymeinä toisilleen. Niiden erot koskevat sitä, miten kieli on opittu ja miten sitä käytetään. Toinen kieli tarkoittaa sitä kieltä, mitä käytetään aktiivisesti omassa ympäristössä. Toinen kieli omaksutaan samalla tavalla, kuin ensikielikin, eli liittymällä puhuyhteisön jäseneksi. Vieraalla kielellä sen sijaan tarkoitetaan kieltä, joka on erossa tästä yhteisöstä eli usein joku sellainen kieli, joka on opetuksen myötä opittu. (Suni, 2008, 32; Martin, 1999, 161.) Myös Sajavaaran (1999, 74) mukaan toisen kielen omaksuminen edellyttää siis kieltä puhuvan yhteisön kanssa vuorovaikutukseen osallistumista. Hän toteaa, että toistaiseksi ei ole pystytty löytämään mitään rajaa siinä, kuinka monta kieltä tällä tavoin on mahdollista oppia. Martin (2016, 5) tuo kuitenkin esiin, että kielten oppimisen rajoitteena on aika. Hän kuvaa kielten oppimisen rajoitteita niin, että vaikka eri kielimuodot ovat yhteydessä keskenään ja antavat tilaa toisilleen niin kuitenkin uusien linkkien syntyessä pysyy vanhat linkit aktiivisena vain, jos niitä käytetään aktiivisesti. Hänen mukaansa voidaan siis ajatella, että aikamme ei riitä loputtomien kielten oppimiseen ja hallitsemiseen, vaikka teoriassa monen kielen oppimiseen ei olisikaan rajaa.

Vieraan kielen oppiminen tapahtuu tietoisesti opetuksessa opiskellen, kun taas toisen kielen oppimista määrittää arkinen vuorovaikutus. Kuitenkin toisen kielen oppimista voi myös vauhdittaa arkisen käyttämisen lisäksi kielen koulutuksella. Toisen ja vieraan kielen merkitys ei myöskään välttämättä ole pysyvä. Käsitteiden merkitys voi myös muuttua henkilöllä: aikaisemmin opiskellusta vieraasta kielestä voi tulla toinen kieli kohdemaahan muuton myötä. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen, 2013, 169.) Ensikielen ja toisen kielen oppiminen tapahtuu siis luonnollisesti ympäristön vaikutuksesta ja oppiminen on melko vaivatonta. Sen sijaan vieraan kielen opiskelussa on havaittu erilaisia oppimisen ongelmia. (Sajavaara, 1999, 76.) Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996) ovat kuvanneet tutkimuksessaan ihmisten käsityksiä kielenoppimisesta. Tulosten

mukaan äidinkielen ja vieraan kielen oppiminen on nähty varsin erilaisena oppimisprosessina myös ihmisten arkikäsitusten mukaan. Yhtenä erona tutkimukseen osallistuneiden mielestä kielen oppimisessa oli se, missä ympäristössä oppiminen tapahtuu. Tutkimuksessa mukana olleiden arkikäsitusten mukaan lapsi oppii kieltä matkimalla, kun taas aikuinen kielenoppija tarvitsee muodollista opetusta. Sajavaaran (1999) määrittelemä vieraan ja toisen kielen oppimisen ero näyttäytyy myös ihmisten arkikäsityksissä.

Toisen ja vieraan kielen määrittelyn ongelmaksi voi muodostua se, että toisella kielellä voidaan tarkoittaa kaikkia niitä kieliä, joita on opittu ensikielen jälkeen riippumatta ympäristöstä. Toisaalta taas toisiksi kieliksi voidaan kutsua vain niitä kieliä, joita puhuja käyttää ympäristössään käyttökielinä. Vieraskieli taas on kieli, jota käytetään puheyhteisön ulkopuolella. (Sajavaara, 1999, 75.) Tämän perusteella voikin olettaa, että vaikka vieraskieli ja toinen kieli ovat toisistaan erillään olevia käsitteitä, niin puhekielessä niiden merkitys on usein limitäinen.

Kielen oppimisen voidaan ajatella tapahtuvan tiettyjen vaiheiden kautta riippumatta siitä, mitä kieltä opitaan. Tällaista oppimista kutsutaan universaaliksi kieliopiksi. Tämä tarkoittaisi sitä, että suomen kielen oppiminen tapahtuisi samalla tavalla, kuin kaikkien muidenkin kielten oppiminen. Tällöin erillistä suomen kielen tai muidenkaan kielten tutkimusta ei tarvittaisi. Toiset tutkijat sen sijaan ajattelevat, että kielen rakenteet ja niiden oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa. Tässä käsityksessä uutta kieltä opittaessa on kiinnitettävä huomiota uudensuomen asioihin ja mahdollisesti jätettävä syrjään jotain äidinkielestä tuttuja asioita. Esimerkiksi suomen kielen oppimisessa oppija prosessoi äänteiden hiuksenhienoja kestoeroja, kun taas esimerkiksi saksan kielen oppija oppii luokittelemaan substantiiveja. (Martin, 1999, 162.) Eri kielten ominaisuuksien merkitystä kielen oppimisessa tukee Hassisen (2002, 182) tutkimus. Hän on väitöskirjassaan tutkinut kaksikielisyyttä kielen omaksumisen näkökulmasta, kun kyseessä ovat kaksi rinnakkaista sukukieltä, joita omaksutaan rinnakkain. Hänen tuloksistaan käy ilmi, että koodien yhdistymistä tapahtuu enemmän, kun kyseessä on kaksi

toisilleen läheistä kieltä. Kielten omaksumiseen vaikuttaa hänen mukaansa kielten ominaisuudet. Tutkimuksessaan hän toteaa myös, että viron ja suomen kielen samankaltaisuudet voivat vaikeuttaa kielten omaksumista. (Hassinen, 2002, 182.)

Tutkimuksissa on yritetty löytää syitä sille, miksi kielen oppiminen vaihtelee henkilöstä riippuen. Yksi usein esiin tuotu näkemys siitä on iän vaikutus kielen oppimiseen. Yleinen käsitys on, että lapsille kielen oppiminen on helppoa ja nopeaa. Periaatteessa ei kuitenkaan pitäisi olla syytä, miksi vanhempana kielen oppiminen olisi hitaampaa tai vaikeampaa. Iän merkitystä suurempi tekijä oppimisessa on oppimisprosessi ja oppimisen lopputuote. Aikuinen oppija nojaa kielen oppimisessa iän myötä oppimiinsa oppimisstrategioihin ja tietoiseen mieleen painamiseen, kun taas lapsen kielen oppiminen on usein tiedostamatonta. (Sajavaara, 1999, 89.) Saario (2012, 82) mainitsee iän merkityksen kielen oppimisessa vaikuttavan siten, että nuorella kielenoppijalla on vähemmän eroa kohdekielen natiivipuhujiin. Esimerkiksi ensimmäiselle luokalla aloittavan oppilaan tulisi kiiriä ikäryhmässään vain puhetaito, koska ei voida olettaa muiden saman ikäryhmän oppilaiden hallitsevan vielä kirjoitettua kieltä.

Erilaiset toisen kielen oppimista koskevat teoriat voidaan jaotella kolmeen erilaiseen suuntaukseen: *nativistiset*, *sosiaaliset* ja *interaktiiviset*. *Nativistiset* teoriat perustuvat synnynnäiseen kielenoppimiskykyyn. *Sosiaaliset* teoriat perustuvat ympäristön vaikutukseen. Tämän teorian mukaan kaikki kielen oppiminen tapahtuu aluksi tiedostamattomasti omaksutun aineksen perusteella. *Interaktiiviset* teoriat taas perustuvat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Sajavaara, 1999, 87)

*Nativistiset* kielenoppimisen käsitteistöt pohjautuvat Chomskyn universaalikieliopin teorian ympärille (Sajavaara, 1999, 87). Chomsky määrittelee kielen oppimista siten, että lapsella on sisäinen kyky oppia kieltä ja tämä ohjaa lopulta kielen oppimiseen. Lapsella on kyky luoda puhutun perusteella tiedostamatta luoda kielelle sen säännönmukaisuudet. (Mitchell & Myles, 1998, 26.) Krashenin (1985) luoma teoria on ensimmäinen mittava ja yhtenäinen toisen kielen oppimista kuvaava teoria (Sajavaara, 1999, 87). Krashen kuvaa kielen oppimista viiden eri hypoteesin kautta: omaksuminen-oppiminen, tarkkailu, luonnollinen järjestys, syöte ja affektiivinen suodatin. Omaksumisen ja oppimisen hypoteesin

mukaan oppiminen ja omaksuminen ovat erillisiä prosesseja. Tarkkailun hypoteesi perustuu siihen, että kun oppijalla on opiskelun myötä hallussaan tarpeeksi tietoa, hän pystyy tekemään havaintoja kielestä. Luonnollisen järjestyksen hypoteesilla Krashen on kuvannut sitä, kuinka kieltä omaksutaan ennustettujen sääntöjen mukaisesti, jolloin tietyt kielen rakenteet tulevat luonnollisesti aikaisemmin kuin toiset. Syötteen hypoteesi tarkoittaa huoltajan puheen muokkautumista sille tasolle, missä opitun kielen oppiminen on sillä hetkellä. Lisäksi erilaiset affektiiviset tekijät muodostavat suodattimen, joka määrittää sen mikä kieliaines on merkittävää. (Mitchell & Myles, 2002, 35-39; Sajavaara, 1999, 87) *Sosiaalisten toisen kielen oppimisen teorioista merkittävimpänä* pidetään Schumannin luomaa teoriaa (Sajavaara, 1999, 87). Sen perustana on ympäristön vaikutus: kielen oppimiseen vaikuttajana on akkulturaation eli kulttuuriin sopeutumisen aste (Mitchell & Myles, 1998, 39). Merkittävin kritiikki tätä teoriaa kohtaan on se, että se ei selitä millään tavalla sitä, kuinka kielenoppijan kielen eri muodot kehittyvät (Sajavaara, 1999, 87). *Interaktiivisten teorioiden* pohjana voidaan pitää Vygotskyn teoriaa. Sen mukaan oppimisen perustana on vuorovaikutus osaavampien kielensaaajien kanssa. (Sajavaara, 1999, 87.) Interaktiivinen toisen kielen oppimista koskeva tutkimus on keskittynyt siihen, millaista kielenoppijoiden puhe toisensa ja syntyperäisten puhujien kanssa on ja miten nämä vuorovaikutustavat näkyvät ja ilmentävät kielenoppimisen prosessissa. Tutkimus keskittyy siihen, millaisia muokkauksia puheessa tapahtuu, jotta ymmärrettävyys on turvattu. (Suni, 2008, 16.)

### 3.5 Monet kielet ja kulttuurit koulussa

Kieli on merkittävä osa identiteettiä. Kielten merkitys identiteetin kannalta korostuu erityisesti silloin, kun kielen puhuja elää erillään alkuperäisestä kielellisestä ja kulttuurisesta ympäristöstään. Maahanmuuttajat elävät yhteiskunnassa, jossa heitä ympäröi enemmistökieli ja -kulttuuri. Tässä on vaarana, että heidän oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin saattavat rajoittua. (Iskanus, 2006, 61.) Maahanmuuttajille oman äidinkielen merkitys on edustaa omia juuria ja jatkuvuutta.

Oma äidinkieli saattaa pitää siteitä omaan kotimaahan ja kulttuuriin. Maahanmuuttajataustaiset lapset käyttävät omaa äidinkieltä sosiaalisessa kanssakäymisessä vanhempien ja sukulaisten kanssa, joten sen merkitys on myös kasvatuksellinen ja tärkeä sukupolvia yhdistävä tekijä. Äidinkielen osaaminen mahdollistaa myös sen, että henkilön on helppo myöhemmin palata omaan kotimaahansa, jos olosuhteet sen sallivat. Onkin perusteltua, että maahanmuuttajien äidinkieliä tulisi suojella ja äidinkieli voidaan nähdä osana ihmisen perusoikeuksia. (Mäkelä, 2007, 14.)

Opettajalla on suuri vastuu siinä, miten he ottavat huomioon moninaisuuden omassa opetuksessaan ja tuovat sen käytäntöön. Monikulttuurisessa ja monikielisessä esiopetuksessa toimineet opettajat antoivat Paavolan (2007, 160) tutkimuksen mukaan hyvin myönteisiä käsityksiä koskien monikulttuurisuutta esiopetuksessa. Mielipiteet kuitenkin vaihtelivat, kun keskustelu liitettiin konkreettiseen opetukseen. Vaikka opettajat olivat myönteisiä monikulttuurisuutta kohtaan, he kuvasivat haastatteluissa yksikulttuurista näkemystä opetuksessa, jossa oppilaan koti- ja kulttuuritaustaa ei nähty merkityksellisenä opetuksen suunnittelun kannalta. Opettajat ilmensivät siis haastatteluissa hyvin myönteistä ja yksilöllistä kuvaa monikulttuuristen opetuksesta, mutta kuitenkin opetuksessaan hyödynsivät melko yksioikoisesti kaikille samanlaista opetusta. Hélot ja Laoire (2011, xi) kuvaavat monikielistä luokkaa ympäristönä, joka antaa useita mahdollisuuksia monikulttuurisuuden rakentamiseen ja kielten oppimiseen. Nämä lukuisat mahdollisuudet jäävät kuitenkin usein käyttämättä, koska niitä ei osata hyödyntää. Syynä voi olla heidän mukaansa esimerkiksi opettajien liian vähäinen ymmärrys monikielisyydestä, mutta toisaalta ilmiön ymmärrys ei vielä riitä siihen, että oppilaiden kielellisten resurssien sisältämä potentiaalia osataan tuoda osaksi luokkaa.

### **3.5.1 Monikielisyyden tukeminen ja kielten opetus**

Suomessa koulutuksen tavoite maahanmuuttajataustaisten lasten osalta on pyrkimys toiminnalliseen kaksikielisyteen. Toiminnallinen kaksikielisyys tarkoittaa tilannetta, jossa kieltä/kieliä on mahdollista käyttää välineenä niin koulutuksessa kuin työelämässäkin. Toiminnallisen kaksikielisuuden varaan henkilö voi

rakentaa uusien taitojen hankkimisen ja vuorovaikutuksen. Toiminnallinen kaksikielisyys ei tarkoita täydellistä kaksikielisyyttä, vaan taitojen taso riippuu elämäntilanteesta, jolloin kielet eriytyvät elämänalueiden mukaan. Suomessa ei kuitenkaan ole tutkittu, kuinka hyvin tämä kaksikielisyys toteutuu. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että vain kaksi kolmasosaa maahanmuuttajataustaisista on saavuttanut peruskoulun päättövaiheeseen mennessä sellaisen kielen tason, että on mahdollista jatkaa keskiasteen koulutukseen. (Martin, 1999, 92.)

Kielten oppimisessa opetuksen kautta voidaan erottaa kaksi erilaista näkökulmaa: funktionaalinen ja formaali. Funktionaalisessa kielenopetuksessa korostetaan puheen ja kielen käyttämistä. Formaali kielenopetus sen sijaan painottaa kielen sääntöjä ja muotojen analyysiä. Tähän näkökulmaan liittyy myös usein myös kirjoitetun kielen ensisijaisuus. Näiden kahden näkökulman erot näkyvät opetuksessa niin, että formaalia kielenoppimista mukaileva opetus, deduktiivinen opetustapa, etenee sääntöjen antamisesta käytäntöön soveltamiseen. Funktionaalinen kielenopetus sen sijaan etenee induktiivisten menetelmien kautta, joka tarkoittaa sääntöjen opettelua aineiston ja esimerkkien kautta. (Dufva, 2006, 42.)

Kuten alaluvussa 3.2 kuvaan, niin kieliä voidaan kuvata toisistaan erillisinä systeemeinä, joilla kullakin on oma kielioppi ja erityinen sanasto. Tämä on perinteinen kielikäsitelmä, joka on ohjannut myös kielen opettamista. Kielen oppimisen tavoitteena onkin ollut pitkään kielen eri osa-alueiden hallitseminen yhtä hyvin, kuin äidinkielenään kieltä puhuva. Kieli onkin näyttäytynyt opetuksessa joukkona ulkoa opittavia yksityiskohtia ja sen oppimisessa on painotettu enimmäkseen kirjoitetun kielen näkökulmaa. Uudempi tapa ajatella kieltä on kielen näkeminen yhteisöllisenä toimintana. Tällaisen kielikäsitelmän mukaan kieltä opittaisiin vuorovaikutuksessa ja näin pyrittäisiin pääsemään eroon myös kielen täydellisen hallitsemisen myytistä. (Dufva & Nikula, 2010.) Suomessa kielen opetuksessa on kuitenkin Halosen (2007) mukaan keskitytty pääasiassa muodollisen kielitaidon hallintaan ja arvioimiseen. Nuorille kielen oppijoille ja kohdekieltä toisena kielenä puhuville kielen merkitys on kuitenkin usein enemmänkin sosiaalinen. Nuoret rakentavat sosiaalista identiteettiä ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kielen avulla. Erityisesti alakoululaisikäisten lasten on vaikea

nähdä kielelle muuta merkitystä kuin sosiaalinen, ja muodollinen kielitaito koetaan turhaksi. (Halonen, 2007, 15.) Kielen oppiseen vaikuttava tekijänä on tutkittu asenteita opittavaa kieltä kohtaan. Motivaatioon vaikuttaa siis se, kuinka oppija kokee puhutun kielen, sitä puhuvat ihmiset ja kohdemaan kulttuurin. Kielen oppimiselle on otollista, jos oppijalla on halu samaistua kohdemaan kieleen. (Sajavaara, 1999, 92.)

Maahanmuuttajataustaisten suomen kielen osaaminen on edelleen melko vaihtelevaa ja vaihtelua tapahtuu myös kielen eri osa-alueiden välillä. Tämä käy ilmi esimerkiksi Halosen (2007, 45) tutkimuksesta, jonka kohteena oli kuudesluokkalaiset, jotain muuta kuin suomea ensikielenään puhuvat lapset. Hän on toteuttanut heidän kielitaitoaan koskevan tutkimuksen erillisen Kike-tehtäväsarjan avulla. Tutkimuksessaan hän toteaa, että ensinnäkin suomen kielen osaamisessa on paljon vaihtelua eri henkilöiden välillä. Lisäksi osaamisessa on suuria vaihteluita yhdellä henkilöllä eri kielen osa-alueiden välillä. Erityisesti kirjoitustaidossa, joka on muodollisen kielitaidon ydin, löytyi paljon hajontaa ja lisäksi kirjoitustaito on kaikista osaamisalueista heikoin muuta kuin suomea ensikielenä puhuvilla. Kaikkiaan muuta kuin suomen kieltä puhuvien pärjääminen tehtäväsarjassa oli noin viidenneksen huonompaa kuin suomen kieltä ensikielenä puhuvien verrokkiryhmällä. (Halonen, 2007, 45.) Tulosten pohjalta olisikin tärkeää kiinnittää huomiota kielten opetuksessa sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi siihen, että muodollinen kielitaito kehittyy sosiaalisen kielitaidon ohessa. Molemmat näistä taidoista ovat tärkeitä. Halonen (2007) toteaa, että yhteiskunnassa on välttämätöntä osata kirjoittamisen taito. Muodollinen kielitaito on välttämätöntä myös koulutien jatkuvuuden kannalta. (Halonen, 2007, 47.)

Kielen oppimisessa, Suomessakin käytössä oleva, maksimissaan alakouluikäisillä käytetty menetelmä on kielikylpyopetus. Kielikylpyopetus tarkoittaa sitä, että opettaja käyttää opettavien lasten kanssa vain yhtä kieltä. Kielikylpy on suunnattu yksikielisille oppijoille ja sen tavoitteena on saavuttaa kaksi- tai monikielisyys. Vaikka opettaja käyttää puheessaan vain yhtä kieltä, niin oppilailta ei vaadita samaa, vaan he saavat vapaasti käyttää omia kieliään. Opettaja kuitenkin pyrkii rohkaisemaan oppilaita opittavan kielen käyttämiseen.

Kielikylpyopetus on suunnattu yli kolmevuotiaille lapsille, joiden ensikielen kehittyminen on jo pitkällä. (Bergroth & Björkulnd, 2013, 93.) Savijärvi (2011, 215) kuvaa, että kielikylpyopetuksessa opettajat voi muokata omaa ilmaisuaan lasten kanssa sen mukaan, miten lapset tulkitsevat puhetta. Hänen mukaansa yhteinen ensikieli mahdollistaa myös kielikylpyopetuksessa sen, että opettajat ja vanhemmat voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään vaivatta. Vaikka opetus tapahtuu kielikylpyopetuksen kielellä, ei vanhemmilta vaadita kielitaitoa. Tilanne onkin erilainen kuin maahanmuuttajataustaisilla perheillä, joiden lapset ovat suomenkielisessä kielikylpyopetuksessa. Kielikylpy on vapaaehtoinen valinta näille perheille. (Savijärvi, 2011, 215.) Savijärven (2011) tutkimuksessa esikouluikäisten lasten kielikylpyopetuksesta ilmeni, että keskinäinen ymmärrys vuorovaikutuksessa on kielikylvyn perusta. Lapset eivät aluksi ymmärtäneet lainkaan sitä, mitä opettaja puhui. Kuitenkin he ymmärsivät sen, mitä opettaja tekee ja toimivat sen mukaan ikään kuin ymmärtäisivät puheen. Vastaavasti opettaja pystyi muokkaamaan omaa toimintaansa sen mukaan, miten lapset reagoivat toimintaan. (Savijärvi, 2011, 217.)

Tärkeää on, että kiinnitetään huomiota myös siihen, mikä hyöty monikielisten opetuksessa on. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii yhden tai usean kielen niin, että pystyy käyttämään niitä niin opiskelussa, kuin työelämässäkin. Kielen osaaminen on työmarkkinoilla arvokasta, ja monikielisiä osaajia tarvitaan useissa työtehtävissä. Koulun tehtävänä onkin auttaa oppilaitaan kasvaamaan kaksi- ja monikieliseksi kansalaisiksi ja arvostamaan kielellistä monimuotoisuutta. Monikielisen koulutuksen hyötynä yksikieliseen koulutukseen verrattuna on myös korkeampi itsekunnioitus oppilailla, jotka toimivat useammalla kuin yhdellä kielellä. (Wright & Baker, 2017, 77.)

### **3.5.2 Kielten limittäinen käyttö kouluyhteisössä**

Baker ja Wright (2017, 76) ovat todenneet oppilaiden kielenkäytöstä koulussa, että koodinvaihtoa on havaittu käytettävän puheessa, vaikka kielikäytänteet luokassa olisivatkin hyvin kieliä erottelevia. Heidän mukaansa oppilaat hyödyntävät puheessaan muitakin kieliä luokkatilanteissa ilmaistessaan itseään, vaikka se



olisi luokan toimintatapoja vastaan. He kuvaavat, että tätä ilmiötä on alettu ymmärtää nykyisin enemmän ja sitä kuvataankin nykyään koodinvaihdon sijaan uudemmalla translanguaging eli kielten limittäisen käytön, käsitteen kautta, jota käsittelin alaluvussa (3.2).

Uudemmat ajatusmallit oppilaiden kielenkäytöstä eivät kuitenkaan aina ilmene käytännössä. García ja Lin (2017, 126) ehdottavat, että kielten limittäisen käytön (translanguaging) toimimiseen kouluyhteisössä on yhteydessä se, että käsitteellä voidaan nähdä olevan kaksi erilaista luonnehdintaa. Kielten limittäinen käyttö voidaan heidän mukaansa nähdä vahvana tai laimeana. Vahvan käsityksen mukaan ihmiset eivät puhu eri kielillä, vaan käyttävät kielirepertuaariaan valikoiden. Laimean käsityksen mukaan kielet nähdään rajattuina kansallisten ja valtioiden kielirajoinaan, mutta kuitenkin näitä kielirajoja halutaan pehmentää. He määrittelevät että, monikielisessä opetuksessa on tärkeää ymmärtää kielten olemassaolo kansallisina ja valtioiden rajoina, mutta sillä ei ole tekemistä sen kanssa, miten eri kielet ilmenevät lasten puheessa. Lapsen kokemus omasta kielestään ei pohjaudu kielten rajoihin. Todellisen monikielisen kasvatuksen tarkoituksena on hyväksyä kielten rajat, mutta kehittää oppilaiden kykyä käyttää eri kieliä näiden olemassa olevien rajojen yli. (García & Lin, 2017, 126.)

Opetuksessa kielten limittäinen käyttö voi ilmetä sekä limittäisenä että rinnakkaisena. Limittäisessä kielenkäytössä oppitunnilla voidaan käyttää toista kieltä opetuksessa ja toista tehtävien tekemisestä. Kielten rinnakkaisella käytöllä taas tarkoitetaan tilannetta, jossa sama asia sanotaan molemmilla eri kielillä. Tässä käyttötavassa on kuitenkin riskinä, että lapset odottavat mieluummin oman vahvempana kokemansa kielen käännöstä eivätkä opi heikompaa kieltä niin tehokkaasti. (Mård-Miettinen, Palojärvi & Parvinainen, 2015, 134) Doiz & Lasagabaster (2017, 173) ovat tutkineet kielten limittäistä käyttöä yliopistossa. Tutkimuksessa translanguagingin ajatukseen perustuvien käytänteiden käyttäminen ei ollut yliopistossa yleistä. Opettajat sallivat oppilaiden äidinkielen käyttämisen tunneilla joissakin tilanteissa. Suurin osa heistä kuitenkin oli sitä mieltä, että oppilaiden tulisi rajata kielet ja kirjoittaa esimerkiksi esseet tarkasti yhdellä kielellä. Kielten limittäisyys näyttäytyi oppituntien ulkopuolella, mutta vaikutti siltä, että raja vedettiin tarkasti oppituntien ja muiden tilanteiden välille.

Dufvan ja Pietikäisen (2009, 1) mukaan aikaisemmat käsitykset kaksi- ja monikielisydestä ovat olleet melko negatiivisia koskien kielen oppimista. Näiden käsityksien mukaan on ajateltu, että kaksi- tai monikielinen lapsi ei opi yhtäkään kieltä kunnolla, vaan kasvaa niin sanotusti puolikieliseksi. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että kaksi- ja monikielisydestä ei ole haittaa lapselle, vaan sen on todettu olevan hyödyksi. Tutkimukset ovat osoittaneet esimerkiksi sen, että kaksikieliset lapset ovat selviytyneet paremmin valikoivaa tarkkaavaisuutta vaativissa tehtävissä. Lisäksi useamman kielen käytön on todettu lisäävän kielellistä tietoisuutta. (Dufva & Pietikäinen, 2009, 1.) Myös lasten näkökulma monikielisyys ei näyttäisi tuottavan haasteita, joka käy ilmi Mickin (2011, 36) tutkimuksessa. Hän on havainnoinut monikielisiä lapsia ja todennut, että lasten puheessa kielten moninaisuus ei tuottanut mitään ongelmia. Lapsien puheessa vuorovaikutus tapahtui hänen mukaansa eri kielillä yhtä aikaa. Heillä oli kehittynyt omat strategiat kielten käyttämiseen, jos he vain saivat käyttää niitä vapaasti. (Mick, 2011, 36.)

### 3.5.3 Opetussuunnitelma ja monikielisyys

Kaksikielisyys Suomessa on liitetty pitkään tilanteeseen, jossa lapsi oppii kotonaan vanhemmiltaan kaksi kieltä ja käyttää niitä. Lisäksi kaksikielisuuden käsite on mielletty tilanteeseen, jossa kaksikielisen henkilön tulee hallita molemmat kielet täydellisesti ja käyttää niitä eri tilanteissa yhtä taitavasti, kuin yksikielisenä. Tällainen tilanne on ollut melko harvinainen ja ei siksi ole saanut paljon huomiota esimerkiksi opetussuunnitelmassa. Kuitenkin Suomessakin maahanmuuton ja kielimaiseman monipuolistumisen myötä on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota ja käsitys kaksikielisydestä on muokkautunut. Nykyään puhumekin yleisemmin yksilöiden monikielisydestä kuin ainoastaan kaksikielisydestä. (Mård-Miettinen & Vaarala, 2016, 1.) Paavola (2007) on väitöskirjatutkimuksessaan tutkinut, miten monikulttuurisuuskasvatus toteutuu päiväkodin monikulttuurisessa opetusryhmässä. Hänen tutkimuksessaan opettajien haastattelusta käy ilmi, että kieli- ja kielikasvatus on koettu vaikeaksi asiaksi käsitellä. Kuitenkin opettajien puheessa kielen osaaminen nousi muita aiheita enemmän

esiin, kun he puhuivat oppilaista. Opettajat selittivät paljon esimerkiksi käytökseen liittyviä ongelmia kielitaidon puutteella ja he myös luokittelivat oppilaitansa suomen kielen osaamisen perusteella. (Paavola, 2007, 118.)

Perusopetuslain mukaan opetuskieli on suomi tai ruotsi. Osa opetuksesta voidaan antaa myös muilla kielillä, jos oppilaan mahdollisuudet seurata opetusta eivät vaarannu. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 §10.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) mainitaan, että perusopetuksessa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta sekä tuetaan näitä. Oppilaiden kaksi- ja monikielisyyttä pyritään edistämään ja siten vahvistamaan kielellistä tietoisuutta sekä metalingvistisiä taitoja. Tavoitteena onkin, että oppilaita ohjataan arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja. (OPH, 2014, 86.) Opetussuunnitelman (OPH, 2014) mukaan monikielisten oppilaiden osaamia kieliä tulee rohkaista käyttämään niin oppitunneilla kuin muussakin koulun toiminnassa. Oman äidinkielen oppiminen ja käyttäminen eri oppiaineissa on opetussuunnitelman mukaan tukemassa oppiaineiden sisällön omaksumista, jolloin oppilas oppii viestimään oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään. (OPH, 2014, 90.) Koulun kielitietoinen toimintakulttuuri vaatii sen, että koulun johtaminen on kielitietoista. Tällöin kielten merkitys kouluissa on ymmärretty ja toimitatavat yhdessä rakennettu. Kielitietoisessa koulussa oppilaiden omat äidinkielet ja kaikki opiskeltavat kielet näkyvät koulun arjessa luontevasti. Kieli on oppimisen kannalta tärkein työväline ja kieli edellä opetus tehostaa oppimista ja saattaa tarjota uusia tapoja oppia ja ajatella. (OPH, 2017.)

Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että opetustilanteisiin voidaan sisällyttää myös monikielisyyttä niin, että oppilaat ja opettajat voivat käyttää kaikkia osaamiaan kieliä (OPH, 2014). Maahanmuuttajataustaisten opetuksessa on otettava huomioon suomen kielen näyttäytyminen koulussa monessa eri roolissa. Sen on tiedonvälityksen lisäksi myös opeteltava aine, mutta sen lisäksi kieltä voidaan käyttää myös vallankäytön välineenä. Erilaisilla kielellisillä valinnoilla voidaan ottaa yhteisön jäseniä mukaan tai sulkea heidät ulkopuolelle. Maahanmuuttajataustaisten lasten on vaikea vaikuttaa näihin valintoihin, joten hänen eduistaan huolehtiminen on vanhempien, mutta myös koulun vastuulla. (Martin, 1999, 93.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden monikielisyys ja erilaiset kielet näyttäytyvät monikielisen ja -kulttuurisen peruskoulun arjessa. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään eri kielillä monikielisessä koulussa ja opettajien kanssa sekä miten monikielisyys näkyy opetuksessa. Tutkimus selvittää myös, miten opettajat kertovat kokevansa oppilaiden monikielisyyden opetuksessa.

1. Miten turvapaikanhakijataustaisten lasten eri kielet ja monikielisyys näyttäytyvät erilaisissa vuorovaikutuksen tilanteissa ja miten opettajat kuvaavat oppilaiden kielten ilmenemistä koulussa?
2. Millä tavoin opettajat kuvailevat monikielisten oppilaiden opettamista? Millaisia apukeinoja he käyttävät opetuksessa ja muussa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimus ei etene tiettyjen vaiheiden kautta, vaan tutkimuksen aikana tutkijan näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata prosessina, jossa aineistonkeruun välineenä toimii ihminen. Laadullinen tutkimus vie tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta ja eri tutkimuksen elementtien muotoutumisen myötä tutkittava ilmiö alkaa pikkuhiljaa hahmottua tutkijalle. (Kiviniemi, 2018; Eskola & Suoranta, 2014, 16.)

Tutkimus on lähestymistavaltaan etnografinen. Etnografiassa tarkastelun kohteena on se, mitä ihmisten käyttäytyminen paljastaa heidän arjestaan. Etnografisessa lähestymistavassa on olennaista, että tutkija on osallisena tutkittavien arjessa. Osallisuuden kautta tutkija muodostaa kuvaa siitä, miten tutkittavat käyttäytyvät arjen eri tilanteissa. (Patton, 2002, 111.) Koulun ja luokan tutkimiseen etnografinen ote sopii hyvin silloin, kun halutaan selvittää arkipäivän elämää tai ihmissuhteita (Aarnos, 2010, 183).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on luoda ymmärrystä osallistujien näkökulmasta. Etnografiseen tutkimukseen kuuluukin kenttätyövaihe, jossa tutkijan tarkoituksena on koota aineistoa haastattelujen sekä observoinnin avulla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 68.) Tässä tutkimuksessa tutustuimme kahden muun tutkijan kanssa kouluympäristöön, jota emme etukäteen tunteneet. Tarkoituksena oli luoda ymmärrystä siitä, miten tutkittava ilmiö eli monikielisyys ilmenee tutkimuksen kohteena olleen koulun vuorovaihtuksen tilanteissa.

Etnografisessa tutkimuksessa on pidetty tärkeänä sitä, että tutkija on itse aktiivinen. Lisäksi kuitenkin tärkeää on, että myös tutkimuksessa osallisena olevien suhtautuminen tutkimukseen on positiivinen. (Eskola & Suoranta, 2014, 106.) Tässä tutkimuksessa oli helppoa kerätä aineistoa ja tehdä havaintoja, koska koulun ilmapiiri oli vastaanottava ja opettajat sekä oppilaat yhteistyökykyisiä.

Opettajat antoivat meille vapaat kädet tehdä suunnittelemaamme opetusta haluamallamme tavalla ja tarpeen tullen toimivat apuna esimerkiksi ryhmän hallinnassa. Opettajat myös antoivat käyntimme jälkeen positiivista palautetta ja he kertoivat projektimme antaneen myös heille uutta näkökulmaa opettamiseen. Lähestymistapana etnografia oli siis tässä ympäristössä toimiva.

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkittavat toimivat normaalissa jokapäiväisessä ympäristössä ja toimivat toistensa kanssa arjen tilanteissa. Yleensä tällaisessa tutkimuksessa ympäristöä ei muuteta tai tutkittavia ei pyydetä toimimaan ympäristössä toisin kuin yleensä toimivat. (Madden, 2010, 16.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin rikottiin koulun arkea hieman normaalista poikkeavaksi monialaisen opetuskokeilun myötä, jotta saatiin kolmen päivän aikana mahdollisimman hyvin esiin oppilaiden kielenkäytön tilanteita. Opetuskokeilun lähtökohdaksi kuitenkin oli, että oppilaat käyttäisivät kieliä omien valintojensa mukaan ilman, että heitä ohjattaisiin toimimaan siltä osin tietyllä tavalla. Vaikka opetuskokeilu siis rikkoi oppilaiden arjen rutiineja, niin se antoi tietoa heidän tavoistaan käyttää kieliä vuorovaikutustilanteissa. Oppilaat olivat innokkaasti mukana kokeilussa, johon saattoi osaltaan vaikuttaa myös se, että poikesimme tavallisesta koulun aherruksesta ja olimme heille uusia opettajia, mikä jo itsessään innosti heitä heti tulostamme alkaen. Tässä tutkimuksessa on tiedostettu, että lähtökohdat meidän opetuksessamme ja koulun omien opettajien arkisessa opetuksessa olivatkin hiukan erilaisia. Opetuksemme erosi niin paljon koulun normaalista arjesta, joten aineistosta ilmi tulleita havaintoja oppilaiden kielen ilmenemisestä ei voida suoraan yleistää siihen, miten kielet ilmenevät koulun arkisessa aherruksessa ja omien opettajien tunneilla. Aineiston kannalta kuitenkin on positiivista, että saimme oppilaat innostumaan ja osallistumaan, jolloin kielenkäytön tilanteita syntyi enemmän verrattuna siihen, että oppilaat olisivat olleet passiivisia.

Tutkimusaineistoa kerättiin monessa eri muodossa. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija toimii aktiivisessa roolissa sekä toimii vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Syrjälä ym., 1994, 78). Aineisto on kerätty kolmen päivän ajan opetuskokeilun avulla, jossa me kaikki kolme tutkijaa toimimme opettajina. Aineiston keruu on tapahtunut siis täysin osallistuvasti observoiden. Siksi onkin

perusteltua käyttää juuri etnografiaa lähestymistapana tähän tutkimukseen. Tämän tutkimuksen puitteissa meillä ei ollut mahdollisuutta tehdä kolmea päivää pidempää observointia, joten haastattelujen avulla pyrimme täydentämään omia havaintojamme, jotta saisimme mahdollisimman laajan käsityksen aiheesta.

Etnografisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että tutkimustehtävä jäsentyy myöhemmin tutkimusprosessin aikana. Aineistoa voi kerätä melko väljin tutkimustehtävin, vaikka tärkeää on myös jonkinlaisen tutkimussuunnitelman valmisteleminen ennen kentälle menoa. (Syrjälä ym., 1994, 80.) Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävä oli ennen kentälle menoa hyvin väljä. Tutkimustehtävä muuttuikin tutkimuksen edetessä paljon ja selkiytyi vasta aineistonhankinnan jälkeen prosessin mennessä eteenpäin. Tämä mahdollisti sen, että omat ennakkokäsitykset eivät ohjanneet aineiston keruuta, vaan kentällä tehtyjä havaintoja ja haastatteluja on lähestytty mahdollisimman objektiivisesti. Toisaalta on myös mahdollista, että tarkempi etukäteen hankittu tieto aiheesta olisi voinut auttaa kiinnittämään huomiota juuri tutkimustehtävän suuntaisiin asioihin.

Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, niin myös etnografinen tutkimus etenee empiirisestä tiedosta kohti teoriaa, ei päinvastoin. Aineiston perusteella etnografinen tutkimus lähestyy teoreettisia ongelmia. Etnografisessa tutkimuksessa tulokset tulevat siis induktiivisen päättelyn kautta. (Blommaert & Jie, 2010, 12.)

## **5.2 Jag bor i Oravais -hanke ja tutkimuseen osallistujat**

Tämä tutkimus on osa Jag bor i Oravais -hanketta, joka tutkii monipuolisesti turvapaikanhakijoiden kotoutumista ruotsinkielisellä alueella Pohjanmaalla. Tutkimusta tehdään etnografisesti ja siihen osallistuvat myös maahanmuuttajien kanssa päivittäin työskentelevät opettajat ja viranomaiset. Hanke toteutetaan vuosina 2015–2018 ja sitä rahoittaa Svenska kulturfonden ja Jyväskylän yliopisto. Hanke keskittyy lähinnä aikuisiin maahanmuuttajiin, mutta myös heidän lapsiaan ja maahan yksin tulleita nuoria tutkitaan.

Syksyllä 2017 aloitimme kahden muun luokanopettaja opiskelijan kanssa tekemään Pro gradu -tutkielmiamme hankkeen puitteissa. Toteutimme aineistonkeruun yhdessä tiimietnografisesti opetuskokeiluna Vöyrin kunnassa Oravaisten suomenkielisessä koulussa. Tutkimustehtävämme vastasivat hankkeelle asetettuihin tavoitteisiin vastata kysymyksiin: Miten turvapaikanhakijat näkevät kielenopetuksen? ja Millaiset opetustavat tukevat turvapaikanhakijoiden tarpeita? Hanke tutkii myös ruotsin ja muiden kielten roolia kotoutumisprosessissa ja myös me olemme keskittyneet näihin teemoihin. (Sovelttavan kielentutkimuksen keskus, 2018)

Oravaisten vastaanottokeskus perustettiin 1991 ja sinne mahtuu kerralla noin 275 turvapaikanhakijaa. Vastaanottokeskus on jaettu kolmeen yksikköön, joista kaksi on tarkoitettu aikuisille ja yksi ilman huoltajaa tulleille alaikäisille lapsille. Yksiköt toimivat Oravaisissa, Vöyrillä ja Pietarsaassa. Vastaanottokeskuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajan arkea ennen turvapaikkapäätöksen saantia ja sen toimintaa hallinnoi Vöyrin kunta ja rahoittaa Maahanmuuttovirasto. (Vora, 2018.)

Tämän tutkimuksen kohteena ollut koulu sijaitsee Pohjanmaalla, ruotsinkielisellä alueella. Tutkimushetkellä oppilaita suomenkielisen koulun puolella oli 29, joista yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki olivat turvapaikanhakijataustaisten vanhempien lapsia. Näistä turvapaikanhakijataustaisten lasten vanhemmista kenelläkään ei ollut turvapaikkapäätöstä. Oppilaista yhden ei-turvapaikkahakijataustaisen lapsen syntymämaa oli Suomi, mutta hänenkin äidinkielenä oli muu kuin suomi. Lopuilla oppilaista oli monia eri kulttuuri- ja kielitaustoja. Koulu on suomenkielinen ja sen virallisena opetuskielenä on suomi. Samassa rakennuksessa toimii myös ruotsinkielinen koulu, joten välitunnit ja ruokailut olivat yhteisiä molemmille kouluille. Koulussa järjestettiin virallisesti perusopetusta sekä perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistavaan opetukseen osallistui virallisesti kuusi oppilaista. Oppilaat olivat kuitenkin sijoitettu ikätasoansa vastaaviin ryhmiin, jolloin opetus oli käytännössä kaikille ryhmän henkilöille samaa. Oppilaat olivat 6 - 14 vuotiaita. Koulu valikoitui tutkimuksen kohteeksi, koska se oli Jag bor i Oravais - hankkeen yhteistyökoulu.



Tässä tutkimuksessa koulun pienen koon vuoksi oli mahdollista ottaa koko koulu mukaan tutkimukseen, mikä oli tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista, koska kiinnostuksen kohteena oli koko kouluyhteisö yksilöiden sijaan. Oppilaiden lisäksi tutkimusta varten haastateltiin koulun opettajat, joita oli yhteensä kuusi ja joista yksi toimi myös koulun rehtorina. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien iät ja opetuskokemuksen pituus vaihtelivat.

### 5.3 Aineiston keruu

Aineistoa kerättiin lokakuussa kolmen päivän ajan, ja se kerättiin yhdessä kahden muun opinnäytetyötä tekevän ja yhden hankkeen tutkijan kanssa. Aineisto on kerätty itse suunnittelemamme monialaisen opetuskokeilun aikana sekä haastatteleamalla opettajia. Opetuskokeilun lähtökohtana oli toiminnallisuus. Tarkoitus oli, että toiminnalliset aktiviteetit (ks. taulukko 1), toisivat mahdollisimman hyvin esiin oppilaiden tavat olla vuorovaikutuksessa keskenään ja opettajien kanssa eri kielillä.

Taulukko 1: Kuvaus opetuskokeilusta.

Aktiviteetti	Tavoite	Miten toimitaan/mitä tehdään?
Opettajien esittely, arvausleikki	Tutustutaan opettajiin	Oppilaat saavat arvata kuka opettajista on kuka kuvien perusteella.
Etsintäleikki	Tutustutaan muiden ryhmien oppilaisiin paremmin, ryhmäytyminen	Opettajat sanovat jonkin ystäväkirjan osan alueen ja oppilaat etsivät jonkun jolla on sama asia kirjattuna kuin hänellä. Voidaan esittää jatkokysymyksiä, joista keskustellaan parin kanssa.
Nonverbaalinen piirustus-tehtävä	Oman asian välittäminen nonverbaalisti, eleiden ja ilmeiden tulkitseminen	Oppilas täyttää ihmishahmon toisen kuvaillessa sitä ilmeiden ja eleiden avulla. Vaihdetaan vuoroja. Oppilaat vertailevat tuotoksiaan.
Arvoituksen alustus	Motivointi, pelillisyyden luominen, ongelmanratkaisu, jännityksen luominen	Oppilaille kerrotaan Leasta, joka on unohtanut kotikaupunkinsa nimen ja etsii sitä. Lapset saavat auttaa häntä sen muistamisessa tekemällä tehtäviä, joista saavat kirjaimia.

Aiheeseen johdatteleva tehtävä	Päästä kiinni käsitteeseen koti(virittäytytään aiheeseen), kuullunymmärtäminen, kuulusta piirtäminen, koti-sanaston opettelua/kertaamista	Lea kertoo kodistaan, jonka oppilaat sitten piirtävät.
Suunnitelman tekeminen	Tehtävänjako, kodin hahmottaminen, ryhmätyötaidot	Oppilaat hahmottelevat kodin pienoismallia ensin paperille yhdessä.
Kodin pienoismallin askartelu	Yhteistyön ja kommunikoinnin harjoittelu, muiden kuunteleminen ja itsensä ilmaiseminen, kulttuurinen ilmaisu	Oppilaat luovat ryhmissä kodin annetulle alustalle. Oppilaat saavat vapaat kädet toteutukseen, mutta materiaalia ja kodin sisältöjä on rajattu
Äänimaailman luominen (lisätehtävä)	TVT-taitojen harjaannuttaminen, itseilmaisu musikaalisten välineiden kautta	Oppilaat luovat äänimaailman kotiinsa iPadeilla Garagebandilla.
Kotien esittely	Ilmaisu, oman työn esittely, näkemysten jakaminen, omien käsityksien mahdollinen laajentaminen (millaisia koteja voi olla...)	Oppilaat esittelevät toisilleen kotejansa vuorotellen (Ryhmä 1 esittelee ja ryhmä 2 katsoo. Vaihdetaan.).
Kaupungin kokoaminen	Ongelmanratkaisu, yhteistyö muiden ryhmien kanssa, kommunikoinnin harjoittelu, arvoituksen ratkaiseminen	Oppilaat ratkaisevat arvoituksen kokoomalla pienoismalleistaan palapelin tavoin kaupungin.
Diplominjakotilaisuus	Projektin lopetus	Jaetaan oppilaille diplomit projektiin osallistumisesta.

Opetuskokeilussa koulu jaettiin kahteen ryhmään niin, että 1 - 4 luokkalaiset toimivat yhdessä ryhmässä ja 5 - 6 luokkalaiset toisessa. Pyrimme ryhmien muodostamisella luomaan yhteisöllisyyttä kouluun tekemättä kuitenkaan liian suuria tasoeroja oppilaiden kesken. Opetuskokeiluun kuului tutustumisosio, jonka jälkeen alkoi kaksi päivää kestänyt projekti. Opetuskokeilu oli tarinallinen ja sen tarkoituksena oli pienempien aktiviteettien kautta päästä kohti suuremman arvoituksen ratkaisemista. Taustalla kulkevan arvoituksen tavoitteena oli myös motivoida oppilaat pienempien aktiviteettien osallistumiseen. Taustalla kulkevan arvoituksen kehyskertomuksena projektissa oli Leea-lumiukon tarina, jossa lumiukko oli hukannut oman kotikaupunkinsa nimen. Oppilaat valjastettiin

Leea-lumiukolle apureiksi ja jokaisesta suoritetuista aktiviteeteista oppilaat saivat ryhmänä yhteisesti yhden kirjaimen. Projektin lopuksi oppilaat kokosivat keräämänsä kirjaimet yhteen ja ratkaisivat yhdessä kaupungin nimen ”talvi kylä”.

Etnografisessa tutkimuksessa on tyypillistä se, että aineistoa kerätään yli tarpeen. Tyypillisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat havainnointi, kenttämuistiinpanot ja haastattelu, mutta materiaalia kertyy yleensä muillakin tavoilla, kuten kirjallisten dokumenttien muodossa. (Syrjälä ym., 1994, 84) Tässä tutkimuksessa materiaalia oli lopulta melko paljon, joten tarkempaa analyysiä varten olen valinnut tutkimuksen kannalta merkittävimmät. Syrjäläinen (1994) toteaa, että kaikki kentältä kerätty materiaali ei ole sama asia kuin aineisto, vaan ainoastaan dokumentaarista materiaalia. Tästä materiaalista vasta analyysin kautta muodostuu lopullinen aineisto. Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on tehty monialaisen opetuskokeilun havainnoinnista, haastatteluista sekä ennakkoon teetetystä ystäväkirja tehtävästä. Loput tuotoksista tulevat tuloksissa ilmi lähinnä niistä tehtyjen havaintojen myötä. Taulukossa 2 on kuvattu tarkemmin, mitä kaikkea materiaalia opetuskokeilun aikana kerättiin.

Taulukko 2: Tutkimuksen aineisto kokonaisuudessaan.

Materiaali	Kuvaus	Kpl määrä
Ystäväkirjat (ennakkotehtävä)	Oppilaat täyttivät itsestään ystäväkirjan sivun. Ystäväkirjan sivuja oli kahdenlaisia. Toinen oli suunnattu 4.-6.-luokkalaisille ja toinen 1.-3.-luokkalaisille. Myös me tutkijat täytimme itsestämme vastaavanlaiset sivut ennen projektin alkua, jotta oppilaat saavat lukea ne ennen saapumistamme kouluun.	25
Kuvat	Kuvamateriaalia kerättiin projektin aikana. Kuvissa on projektin eri vaiheita ja lasten työskentelyä.	
Haastattelut	Haastattelut tehtiin projektin aikana. Haastattelut ovat yksilöhaastatteluja. Rehtorin haastattelu on tehty yhdessä kaikkien tutkijoiden kanssa.	6
observointipäiväkirja	Observointipäiväkirjaa on kerätty koko projektin ajan. Kaikki kolme tutkijaa ovat kirjoittaneet samaan doku-	1

	menttiin ajatuksia opetuskokeilusta ja tekemistä huomiosta. Päiväkirjasta selviää monipuolisesti, mitä havain- toja on tehty oppilaista ja opetuksesta ylipäätään.	
Suunnitelmat	Oppilaat tekivät ryhmissä suunnitelmat, joiden mukaan oli tarkoitus rakentaa kenkälaatikkotaloa. Oppilaat kuvasivat sekä kirjallisesti että visuaalisesti suunnitelmiaan yhteiselle paperille.	7
Talopiirroks	Oppilaat piirsivät valmiille talopohjalle kertomuksen pohjalta, miltä Leean talo näytti. Oppilaille oli kuvailtu talon huonekaluja, asukkaita sekä värejä. Oppilaiden piirrosten pohjalta voidaan päätellä, kuinka hyvin he ovat ymmärtäneet ja muistavat tarinan.	28
Ihmishahmot	Oppilaat värivät ihmishahmoja toistensa sanattomien ohjeiden mukaan. Hahmoja oli kahta eri mallia, nainen ja mies. Oppilaiden väritystä hahmoista voidaan saada selville, kuinka hyvin he ovat saaneet viestinsä perille ja ymmärtäneet toisiansa käyttäen vai elekieltä ja mimiikkaa.	38
Äänite	Äänite käsittää oppilaiden keskustelua heidän esitellessään pienoismallikotejaan toisilleen. Äänitteestä voi kuulla, mitä kieliä oppilaat ja opettajat tunnin aikana käyttävät, ja miten oppilaat sanallistavat töitensä. Äänite kestää 14 minuuttia.	1
Videot	Videot on kuvattu viimeisen projektipäivän aikana ja niissä oppilaat kertovat, mitä ovat pienoismalleihinsa askarrelleet. Videoilta voi kuulla oppilaiden kielten käyttöä ja miten he sanallistavat tekemänsä. Video materiaali auttaa hahmottamaan, mitä asioita kodeissa on. Videoita on 5-10 minuutin verran.	9

### 5.3.1 Haastattelut

Haastattelu on tiedonkeruumuotona yksi käytetyimmistä ja se onkin sopiva tiedonkeruumenetelmä hyvin erilaisiin tutkimuksiin. Haastattelututkimus näkee ihmisen subjektina, jolloin hän voi tuoda itseään koskevia asioita vapaasti esille. Ihminen siis luo haastattelussa merkityksiä aktiivisesti. Haastattelun etuna

on se, että siinä voidaan selventää vastauksia ja saada syvempää tietoa tutkittavasta aiheesta. (Hirsijärvi & Hurme, 2000, 35.)

Tässä tutkimuksessa haastateltuja opettajia oli yhteensä kuusi, joista yksi toimi myös koulun rehtorina. Kaikki opettajien haastattelut toteutettiin kokonaan suomeksi lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka toteutettiin kokonaan ruotsiksi. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, ja ne nauhoitettiin. Teemahaastattelun määritelmä tarkoittaa Hirsijärven ja Hurmeen (2000) mukaan sitä, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaisesti. Puolistrukturoitu teemahaastattelu eroaa tavallisesta puolistrukturoidusta haastattelusta siten, että teemahaastattelussa ei ole valmiita sanatarkkoja kysymysmuotoja. Se ei kuitenkaan ole yhtä vapaa keskustelu tai kuten syvähaastattelu. Tässä tutkimuksessa oli tärkeää, että olimme etukäteen miettineet teemat (ks. liite 1), joiden mukaan haastattelut etenivät, koska haastattelijoina toimi useita eri haastattelijoina. Ilman haastattelurunkoa olisi ollut vaarana, että eri tutkijat käyvät tutkittavien kanssa läpi aivan eri teemoja, jolloin myös aineisto olisi ollut melko hajanaista.

Rehtorin haastattelu on toteutettu ryhmässä muiden tutkijoiden kanssa ja haastattelu on muihin haastatteluihin verrattuna hieman vapaamuotoisempi ja sisältää enemmän vapaata keskustelua teemahaastattelurungon ohi. Jokainen meistä toteutti haastatteluja, joten haastattelut etenevät hiukan eri tavalla haastateltavan ja haastattelijan mukaan. Kuitenkin jokainen haastattelu pitää sisälleen samat teemat, jotka ennalta olimme sopineet.

Yksi haastattelun merkityksellisimmistä asioista on luottamuksen saavuttaminen haastateltavan kanssa. Haastattelijan rooli onkin olla osana vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta, 2014, 94; Tolonen & Palmu, 2007, 100). Blommaert ja Jie (2010) toteavat, että haastatteluissa haastattelijan ei tulisi ottaa vahvaa haastattelijan roolia, koska silloin myös haastateltava alkaa käyttäytyä tietyllä tavalla. Tällöin haastateltava yleensä vastaa kysymyksiin lyhyesti ja pyrkii pääsemään nopeasti kohti seuraavaa kysymystä. Sen sijaan, että pyritään käyttäytymään haastattelumaisesti niin tulisi pyrkiä siihen, että haastattelu olisi mahdollisimman lähellä luonnollista keskustelua, vaikka keskustelun teemat ovatkin ennalta mietit-

tyjä. (Blommaert & Jie, 2010, 44; Hirsijärvi & Hurme, 2000, 94.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa kokemattomuutemme tutkijoina ja haastattelijoina saattoi vaikuttaa haastattelujen kulkuun. Pyrimme mahdollisimman vapaamuotoiseen haastattelutilanteeseen, joka etenisi tiettyjen etukäteen mietittyjen teemojen mukaan, mutta antaisi kuitenkin tilaa vapaalle keskustelulle sen mukaan, mitä haastateltujen kerronnasta nousisi esiin. Lopulta osa haastatteluista kuitenkin eteni melko strukturoidusti kysymysten mukaan, koska emme välttämättä osanneet tilanteessa tarttua haastateltujen pointteihin ja tehdä oikeanlaisia jatkokysymyksiä. Haastateltavat kertoivat kuitenkin oma-aloitteisestikin melko kattavasti kysytyistä teemoista, ja haastatteluaineisto olikin kaikesta huolimatta kattava.

Ennen haastattelua haastatelluille on selvitetty, mihin he ovat osallistumassa. Haastattelut ovat olleet kaikille osallistujille vapaaehtoisia. (Eskola & Suoranta, 2014, 94.) Tässä tutkimuksessa olimme sopineet opetuskokeilusta etukäteen yhteistyökoulun kanssa, mutta pyysimme opettajia haastateltaviksi vasta koululle tulon jälkeen. Opettajat olivat kuitenkin helposti suostuvaisia osallistumaan tutkimukseen haastattelun muodossa.

Etnografinen haastattelu on tiukkojen määritelmien mukaan kenttätöön yhteydessä tehtyä, jossa haastattelu perustuu tuttuuteen, läsnäoloon ja tutkimussuhteen laatuun. Koska haastattelu tapahtuu tutkimuksen kenttätöön yhteydessä, niin se saattaa sisältää joitakin aukkoja, kun saatetaan keskustella kenttätöön havainnoista ja kokemuksista. Näitä aukkoja tutkija voi kirjoittaa auki. (Tolonen & Palmu, 2007, 110.)

### **5.3.2 Havainnointi**

Havainnointi, kuten muukin aineisto, on kerätty yhdessä muiden tutkijoiden kanssa. Olimme yhdessä kehittäneet kahden päivän ajalle oppimiskokonaisuuden, jonka aikana teimme havaintoja oppilaista ja kouluympäristöstä. Aineistonkeruumatka kesti yhteensä kolme päivää, joten yhden päivän käytimme havainnoimalla muutamaa oppituntia ja tutustumalla kouluun. Osallistuvasta observoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Tutkijan osallistumisen aste voi olla vaihdella osallistuvassa observoinnissa sen

mukaan, mikä aineistonkeruun tarve on. Yleensä kouluetnografiassa tutkija toimii ainakin ensin tarkkailevana, vaikka rooli usein väkisinkin vaihtuu enemmän osallistuvaksi tutkimuksen edetessä. (Syrjälä ym., 1994, 84.) Tässä tutkimuksessa olimme täysin osallisena havainnoitavien toiminnassa ja toimimme myös itse opettajina. Ensimmäisen havainnointipäivän, jolloin meillä ei ollut vielä omaa opetusta, olimme ajatelleet käyttää niin, että seurailisimme toimintaa sivumalta. Kuitenkin melko äkkiä roolimme vaihtui tämänkin päivän osalta siihen, että osallistuimme täysin oppitunteihin avustajan roolissa.

Havainnointi on aina subjektiivista ja sitä ohjaavat tutkijan omat ennakkoodotukset. Vaikka tutkija pyrki toimimaan mahdollisimman objektiivisesti kentällä, on oma elämäkokemus ja ennakkoodotukset aina vaikuttamassa havainnointiin. Kahden ihmisen tulkinnat samasta ilmiöstä voivat olla hyvinkin erilaisia. Toisaalta tämä on myös havainnoinnin rikkaus, joka tuo esiin arkielämän moninaisuutta ja tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta, 2014, 103 - 104.) Tämän tutkimuksen havainnot on kerätty tiimietnografisesti. Havainnointimateriaali kerättiin niin, että jokainen meistä teki päivän mittaan havaintoja, joita kirjassimme omaan havaintopäiväkirjaamme ylös. Päivien päätteeksi kävimme yhdessä läpi näitä tekemiämme havaintoja, jotka kokosimme lopuksi yhdeksi yhteiseksi havainnointipäiväkirjaksi. Tämän menetelmän hyöty tutkimuksen kannalta oli se, että usein toinen tutkija oli tehnyt havaintoja tilanteista, joita itse ei ollut huomannut. Lisäksi havainnointimateriaali yhdistää kaikkien tutkijoiden havainnot tilanteista, jolloin yhden tutkijan omien ennakkokäsitysten vaikutus tutkimustuloksiin pienenee. Olimme myös jakaneet opetuskokonaisuutta niin, että toimimme vuorotellen opettajina, jolloin muut tutkijat pystyivät keskittymään havainnointiin paremmin.

### 5.3.3 Ennakkotehtävä

Ennen tutkimuksen keruumatkalle lähtöä lähetimme oppilaille ennakkotehtäväksi ystäväkirjan sivut (ks. liite 2), jotka olimme itse laatineet. Olimme tehneet itsestämme myös sivut, joista oppilaat saivat ennakkokäsityksen meistä. Ennakkotehtävän avulla saimme ennakkotietoja oppilaista. Ennakkotehtäviä saimme

yhteensä 25 kappaletta, joten neljä koulun oppilaista eivät olleet syystä tai toisesta osallistuneet ennakkotehtävään. Suurin osa oppilaista on itse kirjannut vastaukset kysymyksiin oman kielitaitonsa mukaisesti. Osassa vastauksissa opettaja on kirjannut oppilaiden sanomat vastaukset tehtävään tai täydentänyt oppilaiden vastauksia.

## 5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä menetelmänä käytin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103.) Analyysissä aineistoa olen lähestynyt aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus ilman, että aikaisemmat havainnot, tiedot ja teoriat ilmiöstä vaikuttavat analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108). Aineistolähtöisen analyysin käyttö on perusteltua erityisesti silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkun ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta, 2014, 19). Teoriaohjaava analyysi on menetelmä, jossa teoria voi toimia apuna analyysissä. Kuitenkaan analyysi ei tässä menetelmässä pohjautu täysin teoriaan. Tässä aikaisempaa tietoa ei ole tarkoitus testata, vaan tarkoitus on avata uusia näkemyksiä aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109.) Tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaista käyttää aineistolähtöistä analyysiä, koska tarkoituksena oli saada perustietoa tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä. Ennen tutkimuskohteeseen menoa ja ennen lopullisen analyysin tekemistä olin perehtynyt jonkin verran aiheita käsittelevään kirjallisuuteen ja tämän perusteella muodostanut ennakkokäsityksiä ilmiöstä. Nämä ennakkoon muodostamani käsitykset ja tiedot osaltaan ohjasivat analyysiä siten, että koodatessa ennakkotiedot auttoivat tunnistamaan ja nimeämään teksteissä ilmeneviä teemoja. Tutkimus ei siis ole aivan puhtaasti aineistolähtöistä vaan osin myös teoriaohjaavaa.

Analyysin aloitin käymällä huolellisesti läpi kaiken kerätyn materiaalin. Kaikkiaan aineistoa oli paljon ja tämän tutkimuksen puitteissa ei olisi ollut mahdollista tarkastella koko aineistoa, joten koko aineistoon perehtymisen jälkeen



valitsin tutkimustehtävän kannalta merkityksellisimmät. Analyysiin valitsin opettajien haastattelut, oppilaiden ystäväkirjatuotokset ja havaintopäiväkirjat. Aloitin aineiston analyysin litteroimalla opettajille tehdyt haastattelut sanatarvasti Microsoft Word -ohjelmalla. Litteroinnin jälkeen luin jokaisen haastattelun vielä kerran läpi. Sitten siirsin koko aineiston mukaan lukien haastattelut, ystäväkirjat sekä havainnot ATLAS.IT-sisällönanalyysiohjelmaan, jota käytin aineiston analyysissä. Haastatteluaineiston analyysin aloitin etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia ja ilmaisuja, jotka vastaavat tutkimusongelmaani (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108-109; Braun & Clarke, 2006, 16). Näitä alkuperäisiä ilmauksia olen nimennyt pelkistetyillä ilmauksilla eli koodilla. Joidenkin alkuperäisten ilmausten kohdalle muodostui useampia pelkistettyjä ilmauksia. Yhteensä pelkistettyjä ilmauksia tuli 48.

Haastatteluaineiston koodaamisen jälkeen ATLAS.IT-ohjelman toiminto kokosi kaikki luomani pelkistetyt ilmaukset yhdeksi listaksi, jonka siirsin Microsoft Word ohjelmaan ja aloitin pelkistettyjen ilmausten eli koodien ryhmittelyn taulukkoon. Pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyssä eli klusteroinnissa on tarkoitus etsiä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistin tässä vaiheessa omiksi ryhmikseen. Näistä ryhmistä muodostui alaluokkia. Nimesin alaluokat aineiston sisällön mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.) Jatkoin aineiston analyysiä yhdistämällä näitä alaluokkia edelleen yläluokiksi, pääluokiksi ja lopulta yhdistäviksi luokiksi. Aineistolähtöisessä analyysissä luokituksien yhdistelemistä ja johtopäätösten tekemistä kutsutaan abstrahoinniksi. Abstrahointia tehdään niin kauan, kun se on aineiston sisällön perusteella mahdollista, jolloin lopulta saadaan vastaus tutkimustehtävään. Taulukossa 4 näkyy tämän tutkimuksen aineiston abstrahoinnin perusteella muodostuneet luokat. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112.)

Taulukko 4: Abstrahoinnin perusteella muodostuneet luokat

Yläluokat:	Pääloukat:	Yhdistävä luokka:
-Koulun pääkieli suomi -Suomen kieli oppitunneilla -Suhtautuminen suomen kieleen	Suomen kielen rooli koulussa opettajien ja oppilaiden mukaan	<b>Kielten ilmeneminen monikielisessä yhteisössä</b>
-motivaatio kielten oppimiseen -rohkea yrittäminen kielen opiskelussa	Kielten oppiminen	
-Äidinkieli osa identiteettiä -Eri kielten ryhmittäminen -Ilmaisu omalla äidinkielellä	Eri äidinkielten rooli ja merkitys	
-Luonteva kielenvaihto tilanteesta riippuen -Kielten sekoittuminen -Monikielisen yhteisön kielten sekoittuminen	Oppilaiden monikielisyys	
		<b>Monikielisyys opetuksessa</b>
-Opettajien rajallinen kielitaito haasteena -yhteistyö vanhempien kanssa	Kokemukset opetuksesta	
-Englannin kieli apukielenä -Varauksellinen suhtautuminen apukielten käyttöön -Apukieleen turvautuminen	Apukielten käyttö	
-Kehonkieli apukeinona -Kuvallinen ilmaisu tukena -Tulkkaus	Apukeinot monikielisen viestinnän tukena	

Jatkoin edelleen käyttämällä ATLAS.IT-ohjelmaa oppilaiden tuotoksien ja havainnointipäiväkirjojen analyysissä. Pyrin löytämään aineistosta tutkimustehävän mukaisesti samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia aineistolähtöisesti ja luomaan pelkistettyjä ilmauksia hyödyntämällä haastatteluaineistosta syntyneitä analyysikehikkoja. Ystäväkirjojen ja havainnointipäiväkirjojen analyysissä abstrahoinnin vaiheessa jatkoin analyysiä siten, että sijoitin pelkistetyistä ilmauksista syntyneet alaluokat haastattelujen analysointivaiheessa syntyneisiin yläluokkiin. Havainnointipäiväkirjoista sekä ystäväkirjoista nousi esiin samoja teemoja kuin haastatteluaineistosta, mutta myös aineistolähtöisesti näille aineistoille omanlaisiaan teemoja.

Aineiston analyysiä voidaan myös jatkaa sen jälkeen, kun luokittelu on tehty. Aineiston kvantifioinnissa lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 120.) Aineiston analyysin jälkeen halusin vielä saada määrällisesti kokonaiskuvan siitä, kuinka montaa eri kieltä koulussa puhuttiin ja kuinka monta kertaa ne mainittiin oppilaiden ystäväkirjoissa (ks. taulukko 5 tulosluvussa). Laadulliset aineistot ovat usein sen verran pieniä, että niiden määrällinen tarkastelu ei tuo lisätietoa tai uusia näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 121). Koska tutkimuksessa selvitettiin koulun monikielistä ympäristöä, oli mielestäni perusteltua selvittää myös määrällisesti, mitä kieliä koulussa aineiston perusteella käytetään.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa eettiset ratkaisut ovat yhteydessä niin tutkimuksen laatuun kuin luotettavuuteenkin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150) Tutkimus voi olla tieteellisesti luotettava vain, jos siinä on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisia tapoja. (TENK, 2012, 7) Aarnoksen (2001, 172) mukaan lapsia tutkittaessa on erityisen tärkeää kiinnittää huomioon tutkimuksen eettisyyteen koko tutkimusprosessin ajan. On tärkeää, että tutkimuksen aikana tutkija kiinnittää huomiota siihen, millainen kuva tutkimuksesta lapselle muodostuu. Suunnittelimme opetuskokeilun mahdollisimman lapsilähtöiseksi ja pyrimme ottamaan huomioon oppilaiden eri kehitysvaiheet koko aineistonkeruun ajan. Oppilaat olivat opetuskokeilun aikana jaettu ikätasonsa mukaisiin ryhmiin ja aktiviteetit olivat sellaisia, että kielitaidosta riippumatta jokaisella oli mahdollisuus osallistua. Tarkoitukseamme oli, että vierailumme jäisi oppilaiden mieleen positiivisena. Pyrimme siihen, että aineiston keruun ohella oppilaat saisivat hausalla tavalla uusia oppimiskokemuksia ja voisivat luonnollisesti toimia, kuten arkipäiväisessä toiminnassakin toimisivat.

Tähän tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja tutkittaville on annettu tietoa siitä, mitä tutkimus koskee (TENK, 2009). Toisaalta aineistonkeruuvaiheessa tutkimusongelmat eivät olleet vielä meille itsellemmekään kovin selviä, joten kuvaus tutkimuksesta sekä opettajille, että oppilaille oli melko

väljä. Tässä tutkimuksessa on käytetty osallistuvaa havainnointia yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Tässä menetelmässä korostuvat usein eettiset kysymykset. Havainnoinnin periaatteena on pidetty sitä, että tutkittavat ovat tietoisia tutkimuksesta ja siitä, että ovat havainnoinnin kohteena. Tässä taas haasteeksi voi muodostua se, että avoin havainnointi saattaa häiritä tutkimusta ja tutkittavien toimintaa. (Eskola & Suoranta, 2014, 102.) Tämän tutkimuksen eettinen haaste onkin se, kuinka hyvin oppilaat tiesivät olevansa havainnoinnin kohteena ja osana tutkimusta. Kerroimme tutkimuksen aluksi hyvin väljästi oppilaille, että olemme keräämässä aineistoa gradu tutkielmaamme varten. Eettisen ongelman tuo se, että oppilaiden äidinkieli ei ollut sama kuin meidän, joten kaikki eivät välttämättä täysin ymmärtäneet, joko kielestä tai ikätasosta johtuen, opetuskokeilun aikana olevansa osana tutkimusta.

Kun tutkimuksessa käsitellään tietoa, kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 1998, 30). Haastateltavien anonymiteetistä on huolehdittu poistamalla nimet lopullisesta työstä ja ne on korvattu koodeilla (H1, H2 jne). Missään tutkimuksen vaiheessa haastateltujen nimet eivät ole tulleet julki, vaikka ne ovatkin olleet tutkijan tiedossa. Tutkimus on toteutettu melko pienellä paikkakunnalla, joka myös mainitaan tutkimuksessa. Tämä saattaa aiheuttaa eettisen ongelman tutkittavien anonymiteettiin. Vaikka osallistujien nimiä ei ole mainittu niin heidät on mahdollista tunnistaa paikkakunnan perusteella.

Tutkimuksessa on huolehdittu ennen tutkimuksen aloittamista hankkimalla tarvittavat tutkimusluvut (ks. Liite 3) (TENK, 2012). Tässä tutkimuksessa ei ole kerätty arkaluontoista tietoa, ja lapsia tutkittiin ryhmänä heidän päivittäisessä koulutoiminnassa, joten tarvetta vanhemmilta luvan pyytämiseen ei ollut. Kirjallinen tutkimuslupa on haettu ja saatu koulun rehtorilta, Vöyrin kunnan opetuspäälliköltä. Jag bor i Oravais- hankkeen kautta oli lapsien suostumus tutkimukseen olemassa entuudestaan. Opettajien haastatteluja ja niiden äänittämistä varten luvat pyydettiin ennen haastattelujen alkamista.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan olen pyrkinyt noudattamaan huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan ja kuvaamaan raportoin-

nissani mahdollisimman selkeästi sekä rehellisesti tutkimuksen aikana tekemiäni valintoja. Tutkimusraportissa olen pyrkinyt viittaamaan asianmukaisesti muiden tutkijoiden töihin ja tuloksiin. (TENK, 2012.)

## 6 TULOKSET

### 6.1 Eri kielten ilmeneminen monikielisessä kieliyhteisössä

Tässä alaluvussa kuvaan opettajien haastattelujen analyysin perusteella esiin tulleiden teemojen avulla sitä, mitä kieliä oppilaat käyttävät aktiivisesti kouluyhteisössä ja millaisessa roolissa kielet näyttäytyvät monikielisessä koulussa opettajien näkökulmasta. Opettajien haastatteluja täydentävät opetuskokeilun aikana tehdystä havaintopäiväkirjasta sekä ennakkotehtävänä teetetyistä ystäväkirjatehtävistä esiin tulleet teemat. Näiden aineistojen pohjalta olen muodostanut kokonaisuuden, joka kuvaa ilmiötä eri näkökulmista.

#### 6.1.1 Suomen kieli kaikille yhteisenä kielenä

Opettajien haastattelujen perusteella tulleet vastaukset suomen kielen roolista päivittäisessä vuorovaikutuksessa, opetuksessa ja kaikessa muussa koulun toiminnassa olivat samassa linjassa keskenään. Haastatellut opettajat mainitsivat, että he pyrkivät puhumaan mahdollisimman paljon suomea oppilaiden kanssa. Opettajat korostivat suomen kielen merkitystä koulun kielenä niin opettajan ja oppilaan välisessä kuin oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaita kehoitettiin tai kannustettiin opettajien mukaan käyttämään mahdollisimman paljon suomea keskinäisessä puheessa, vaikka heillä olisikin ollut jokin muukin yhteinen kieli. Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että oppilaat puhuvat keskenään suomea myös oppituntien ulkopuolella. Opettajahaastatteluista nousi myös esiin opettajien pyrkimys ohjata oppilaita käyttämään esimerkiksi ruokailussa ainoastaan suomen kieltä niin opettajien kuin oppilaidenkin kesken. Vaikka suomen kielen puhumiseen kannustettiin myös oppituntien ulkopuolella, niin välitunnit olivat kuitenkin sellaista hetkiä, jolloin oppilaat saivat vapaasti puhua mitä kieliä halusivat.

“No ensinnäkin oppilaiden kanssa käytetään, pyritään tai ainakin minä pyrin siihen, että minä käytän ainoastaan suomea.” (H1)

”Mä oon sanonukkin että me ollaan suomessa että niinku puhutaan täällä suomes suomea ja että ruokalassaki että ku puhutaan että saa puhua ei saa huutaa, mutta saa puhua, mutta puhutaan suomeksi.” (H3)

”Kyllä mä niinku yritän sitte tai huikin aina että puhukaa vaan suomea mutta en mä tosiaan niinku kiellä että ei saa puhua niinku välkällä.” (H3)

Opettajien uskomukset kielistä saattavat oppilaiden mahdollisuuksiin olla monikielisessä vuorovaikutuksessa keskenään, jota osoittavat Ganuza ja Hedman (2017), jotka ovat tutkineet Ruotsissa toteutettavan oman äidinkielen opettajien käsityksiä kielen opetuksesta. Tähän äidinkielen opetukseen osallistuu esimerkiksi sellaisia lapsia, joiden vanhemmat puhuvat Somaliaa, mutta lapsen oma vahvin kieli saattoi olla ruotsi. Tutkimuksen mukaan äidinkielenopetuksessa opettajilla oli tavallista, että he haluavat tunneillaan oppilaiden käyttävän vain opetettavaa kieltä, kuten somaliaa. Tutkimuksen havaintojen perusteella oli tavallista, että oppilaita nuhdeltiin ruotsin kielen käyttämisestä ja pyydettiin toistamaan sanottu asia opetettavalla kielellä. Tutkimuksen mukaan opettajilla oli myös epäsuoria tapoja puuttua ruotsin kielen käyttämiseen, kuten toistamalla oppilaan sanoman opetettavalla kielellä tai vastaamalla takaisin opeteltavalla kielellä. (Ganuza & Hedman, 2017 212.) Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ei ollut äidinkielen opetus, vaan kyseessä oli oppilaille vieras kieli, niin tuloksia voidaan jossain määrin verrata tähän tutkimukseen. Tämän ja Ganuza & Hedmanin (2017) tutkimuksen tulokset ovat tämän tutkimuksen suuntaa antavasti samassa linjassa siinä, miten opettajat näkevät muut kielet suhteessa opetettavaan kieleen. Heidän tutkimuksessaan opettajat pyrkivät vahvasti siihen, että oppilaat käyttävät vain opetettavaa kieltä. Tämä toimintatapa näyttäytyy myös tässä tutkimuksessa opettajien haastattelujen mukaan.

Muutaman opettajan näkemykset suomen kielen asemasta olivat melko jyrkkiä ja he korostivatkin käyttävänsä vain ja ainoastaan suomen kieltä puhuesaan oppilaiden kanssa ja pyrkivät myös siihen, että oppilaat tekisivät keskenään samoin. Yhden opettajan haastattelussa kävi ilmi, että hänen mielestään olisi toivottavaa, ettei oppilaiden omilla äidinkiellillä myöskään avustettaisi oppitunneilla esimerkiksi tehtävien teossa. Muiden kuin suomen kielen käyttö luokassa oli hänen mielestään ongelmallista siksi, että oppilaat muilla kielillä avustetta-

essa saattaisivat kertoa vastauksia toisilleen tai puhua jotain asiaan kuulumatonta. Näissä tilanteissa opettaja ei voinut ymmärtää oppilaiden puhetta ja koki tilanteen hankalaksi.

“Mun luokalla se ois toivottavampaa, että omalla kielellä ei avustettais, että suomea just puhutaan.” (H3)

“Ja eihän se nyt mitään jos sitä omaa kieltä niinku asiansa niinkun keskenänsä puhuvat, mutta kun se tahtoo mennä semmoseksi läisemiseksi, ku opettaja ei tiiä mitä puhutaan.” (H2)

“sitäki kuitenkin on ollu että joku on sitten sanonu että tiesitkö että se puhu tosi rumasti että ku oli puhunu vaikka venäjää että se oli haukkunu [omalla äidinkielellään], että koko koulu peppu ja kaikki muut oppilaat on ihanpepusta ja niinku” (H3)

Opettajien haastatteluista nousi esiin opettajien kokemus siitä, että suomen kielen oppiminen on kaikista tehokkainta silloin, kun oppilaille ei ole mahdollisuutta puhua muita kieliä kuin suomea. Ympäristöllä oli heidän mukaansa suuri merkitys kielen oppimisella, koska oppilaat puhuivat sitä kieltä, mitä heidän ympäristössään puhuttiin. Yksi opettajista mainitsikin, että suomen oppimisen kannalta olisi ihanteellista, että luokassa olisi mahdollisimman paljon eri kieliä puhuvia, jolloin oppilaiden olisi “pakko” puhua suomea, koska eivät voisi turvautua omaan äidinkieleensä. Toisaalta erään opettajan mukaan oppilaan kouluun sopeutumisen kannalta olisi tärkeää, että hänellä olisi joku, jonka kanssa jutella ja ilmaista itseään omalla äidinkielellään.

“Joo, no se on ihannetilannehan olis se luokassa et on mahdollisimman montaa kieltä, että ja se suomi olis tavallaan pakosta heidän yhteinen kielensä” (H1)

“Kyllä mä sen oon tosiaan huomannu että kyllä se niinku että ne saa puhua käyttää sitä omaa kieltä. Ku mulla tosiaa oli se yks poika joka jolla ei ollu niinku ketää joka puhuu [samaa äidinkieltä]. Ku huomas että se oli jotenkin niinku öö sille pikkusen ahdistavaa että kun ei ollu niinku kuitenkaan ketään, joka olis ymmärtänyt sitä sitten ihan täysin kään. Että kyllähän se on niinkun on kivempi aina joku kuitenkin. Että vaikka puhutaan suomea ja vaikka osaatki, ni jossei se oo täysin sun oma äidinkieli” (H3)

Opetuskokeilussamme tekemämme havainnot suomen kielestä oppilaiden ja opettajan välisenä yhteisenä kielenä olivat lähes samassa linjassa sen kanssa, mitä opettajat nostivat esiin haastatteluissa. Opetuskokeilussamme pyrimme antamaan kaikki ohjeet suomeksi ja puhumaan lapsille suomeksi ja tämä vaikutti olevan heille tuttu käytäntö ja he käyttivätkin meidän kanssa puhuessaan suomea



ilman erillistä kehotusta toimia niin. Opettajien haastattelujen ja omien havaintojemme ero suomen kielen käytöstä ainoana koulun kielenä näkyi vain muutamman oppilaan kohdalla. Luokassa oli muutama englantia äidinkielenään puhuva oppilas, joiden kanssa kommunikointi tapahtui englanniksi esimerkiksi ohjeiden annon osalta. Havaintojen perusteella emme saaneet selville, kuinka hyvä suomen kielen taito näillä oppilailla oli, vai olivatko he tottuneet käyttämään pääosin englantia myös oppitunneilla opettajien kanssa. Näiden oppilaiden kanssa omien havaintojeni mukaan emme käyttäneet lainkaan suomen kieltä.

Oppituntien aikana emme puuttuneet tai rajoittaneet millään tavalla sitä, mitä kieliä oppilaat käyttäisivät keskenään työskennellessään, vaikka ohjeet annoimmekin suomeksi. Suurin osa oppilaista käytti suomea keskinäisessä puheessaan, mihin myös opettajien haastattelujen perusteella oppilaita kannustettiin. Kuitenkin omien havaintojemme perusteella oppilaiden omat äidinkielet näkyivät suomen rinnalla luontevasti oppilaiden keskinäisessä puheessa. Suomen kielen rooli oli siis vahva, mutta myös muut kielet saivat suuremman osan vuorovaikutustilanteissa, kuin opettajien haastattelujen perusteella muodostunut kuva suomen kielen roolista olisi antanut olettaa.

“Kieliä käytettiin ryhmissä sekaisin, välillä puhuttiin suomea ja välillä englantia, välillä jotain muuta yhteistä kieltä.” (Havaintopäiväkirja)

“Yksi oppilas vaihtoi myös heti henkilökohtaista apua pyytäessään kielen englanniksi. Oppilaat keskustelivat ja pyysivät apua toisiltaan omalla kielellään.” (Havaintopäiväkirja)

Suomen kieli toimi oppilaita yhdistävänä tekijänä erilaisista kielitaustoista riippumatta. Yksi opettajista toi haastattelussaan ilmi kokemuksensa siitä, että suomen kielen sanaston on oltava riittävä, jotta suomen kieltä on mahdollista käyttää. Hänen mukaansa, kun sanavarasto on riittävä, alkaa lapsi käyttää kieltä ikään kuin itsestään.

“No suomea tietysti. Suomi on se kaikille yhteinen kieli mitä ne pyrkii käyttää. Eli aika hyvin käyttävätkin” (H3)

“Sitten vasta kun on riittävä sanavarasto, ni kyllä se lapsi rupeaa sitten käyttämään sitä suomen kieltä.” (H6)

Eräs opettajista kuvasi suomen kielen merkitystä yhteisenä kielenä kaikille oppilaille ryhmittymisen ja ryhmäytymisen kannalta. Hän näki, että erityisesti hänen

opetuksessaan olevat pienemmät oppilaat ryhmittyvät enemmänkin siihen ryhmään jossa ovat, eivätkä kieliryhmien mukaan.

”Että ei ne ainakaan nämä mee kieliryhmittäin eikä mun mielestä kyllä ne oo kyllä nyt ne mitä mä mietin noista isommistakaan että kyllä ne niinku aikalaila sen ryhmäytyy kuitenkin aluksi siihen ryhmään jossa ne on. Ja ne on vähän sen kans ja sitten tietysti kuitenkin leikkii missä ne asuu niin kuinka ne sitte siellä leikkii kuitenkin niinku keskenänsä että se on vähä sitten. Sitte. Että ei ne kyllä niinku ainakaan nää pienet. Pienet.” (H3)

Olen tässä luvussa kuvannut sitä, kuinka opettajien haastattelujen ja myös omien havaintojemme perusteella suomen kielen rooli yhteisössä oli hyvin suuri. Opettajat kuvailivat, että oppilaat käyttävät suomen kieltä hyvin ja se oli käytännössä ainoa opetuksessa käytetty kieli. Kuitenkin ennakkotehtävänä teettämässämme ystäväkirjoissa vain 17/25 oppilaista mainitsi suomen osaamakseen kieleksi, vaikka olisivatkin kirjoittaneet tehtävän vastauksetkin suomen kielellä. Havaintojemme perusteella kuitenkin oppilaat, vain muutamaa oppilasta lukuun ottamatta, kaikki puhuivat edes jonkin verran suomea, vaikka taso vaihtelikin suuresti. Tätä voi osaltaan selittää se, miten oppilaat ymmärtävät kielitaidon ja miten he mielsivät suomen kielen muiden kielten joukossa ystäväkirjaa täyttäessään.

Koska oppilaiden kanssa keskusteleminen tapahtui pääasiassa suomeksi, se tuotti osittain myös haasteita opetuskokeilun aikana, vaikka oppilaat olivatkin taitavia käyttämään esimerkiksi kehonkieltä verbaalisen viestinnän tukena. Yhden opettajan mukaan koulussa käytetään helpotettua suomen kieltä eli ”mamu-suomea”. Havaintojemme mukaan opettajat puhuivatkin mahdollisimman selkeitä lauseita ja sanoja käyttäen oppilaille. Opetuskokeilun aikana huomasimme, että oma puheemme oppilaille muokkautui yksinkertaisemmaksi, mitä kauemmin vietimme aikaa oppilaiden kanssa. Opetuskokeilun aluksi puhuimme meille luontevaa yleiskieltä, mutta opetuksen edetessä havaitsimme, että oppilaat ymmärtävät paremmin yksinkertaisimpia lauseita ja sanoja. Puheen muokkautuminen tapahtui melko luonnollisesti meillä kaikilla opetuskokeilussa mukana olleilla opettajilla, vaikka emme yhdessä sopineet tai keskustelleen puhettavastamme. Selkokielellä tarkoitetaan kielen muotoa, jota muokataan sisällöltään, rakenteeltaan ja sanastoltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi.

Selkokielelle tyypillistä on, että aiheita käsitellään hyvin konkreettisella tasolla. Selkokielen ja puhutun yleiskielen ero on usein se, että puhutussa kielessä

on tyypillistä keskenjäävät lauseet, tauot ja kieliopillisesti virheelliset ilmaisut. (Selkokeskus, 2018.) Rehtorin lisäksi muiden opettajien haastattelussa ei mainittu helpotetun suomen kielen käyttämistä, eikä se vaikuttanutkaan olevan yhteisesti sovittu tapa toimia oppilaiden kanssa, vaikka kaikki käyttivätkin yksinkertaisia lauseita ja sanoja.

### 6.1.2 Kielten oppiminen

Opettajien haastattelujen perusteella oppilailla oli suuri motivaatio oppia suomen kieltä. Suomen kielen lisäksi oppilaat opiskelivat myös englantia ja osa oli ehtinyt aloittaa myös ruotsin kielen opiskelun. Yksi haastatelluista opettajista mainitsi siitä, että vaikka oppilaat opiskelevat jo englantia ja suomea, heillä on suuri into aloittaa ruotsin kielen opiskelu. Hän on havainnut, että oppilaat ovat jo ennen ruotsin kielen opiskelun aloittamista omaksuneet kieltä ympäristöstään. Tutkimuksen kohteena ollut koulu oli suomenkielinen, joka sijaitsi ruotsinkielisessä kunnassa. Oppilaiden elinympäristö oli siis ruotsinkielinen ja he kuulivat tätä kieltä myös esimerkiksi välituntisin ja omaksuivat ruotsinkielisen koulun oppilaisen kanssa leikkiessään heidän kieltään.

*”Mutta kyllähän ne odottaa sitä että kyllähän ne on ollu aivan innoissaan nuo mun nelo-setki että ruotsia ”vad heter du” ”jag heter \_” ”vad heter dudo” ”Mikä se dudo on?”(H6)*

Kaikkiaan oppilaiden motivaatio kielen oppimiseen oli opettajien haastattelujen perusteella kaikkien kielten osalta yhtä suuri, eivätkä oppilaat arvottaneet eri kieliiä esimerkiksi sen perusteella, mitkä kielet tulisivat olemaan heidän tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä. Kenelläkään oppilaalla ei ollut tutkimushetkellä turvapaikkapäätöstä, joten he eivät tienneet, saavatko jäädä Suomeen ja tulevatko tarvitsemaan suomen kieltä jatkossa. Opettajien haastattelujen perusteella tai omien havaintojemme mukaan oppilaat eivät tuoneet suomen kielen opiskelussa esiin näitä asioita, vaan olivat kaikkiaan hyvin motivoituneita opiskelemaan ja oppimaan kieltä.

Opettajien haastattelujen perusteella opettamista ohjasivat käsitykset siitä, että kielet ovat vahvasti toisistaan erillisiä. Opettajien haastattelujen perusteella kävi ilmi, että he kokivat kielten oppimisen voi häiriintyvän muista kielistä. Pit-

känen-Huhta ja Mäntylä (2014) ovat tutkimuksessaan saaneet samankaltaisia tuloksia, kun he selvittävät sitä, miten opettajat hyödyntävät oppilaiden erilaisia kielitaustoja. He mainitsevat tutkimuksessaan, että kielten rajoja koskevat käsitykset ovat syvälle juurtuneita ja perinteiset käsitykset opettajan roolista asiantuntijana saattaa viedä tilaa oppilaiden omien kielten hyödyntämiseltä. Kielirajojen rikkominen saatetaan nähdä rikkautena, mutta käytännön toteutus vaikeana.

Myös omissa havainnoissamme oppilaiden motivaatio suomen kielen oppimiseen ja ylipäätään koulun käymiseen näyttäytyi korkeana. Motivaation lisäksi suomen kielen oppimisessa näkyi se, että oppilaat olivat rohkeita ja halukkaita käyttämään suomea. Oppilaat pyrkivät koko opetuksen ajan aktiivisesti käyttämään suomea puheessaan.

### 6.1.3 Eri äidinkielten näyttäytyminen ja niiden merkitys yhteisössä

Vaikka suomen kielen rooli oli yhteisössä iso ja kaikkien yhteinen kieli, näyttäytyivät myös oppilaiden omat äidinkielet vahvasti arjessa niin opettajien haastattelujen perusteella, että opetuskokeilussa. Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että vaikka opettajat kannustavatkin ja osittain myös määräävät suomen kielen käyttöön, niin he näkivät oppilaiden omien äidinkielen merkityksen kuitenkin tärkeänä. He eivät siis pyrkineet rajaamaan niiden käyttöä kokonaan pois myöskään koulukontekstissa. Opettajat olivat haastattelujen perusteella yhtä mieltä siitä, että äidinkielellä on merkittävä rooli oppilaiden elämässä ja osana heidän identiteettiään. Opettajat luonnehtivat haastatteluissa oppilaiden äidinkieliä sellaisina kielinä, joilla oppilas voi parhaiten ilmaista itseään, kun suomen kielen taito ei ole vielä riittävä.

”Mikä teillä on yleisesti kielipolitiikka että et vaikka opetuskieli on suomi mut onks teillä niinku et ei oo kiellettyy käyttää muita kieliä? Ku jostain kuulee sitä et varsinki suomen ja ruotsin kielisissä että suomen puhuminen on ruotsin kielisessä koulussa kielletty.

-No niin mäkin oon kuullu. Mutta ei me voida sitä harrastaa koska se on se kieli mitä lapsi on tottunu käyttämään millä se saa itsensä ilmastua. Jos se kielletään, niin millä se ilmasee sitte ittensä.” (H6)

Oppilaiden omat äidinkielet näyttäytyivät koulussa opettajien haastattelujen mukaan eniten välitunneilla, jossa oppilailla oli vapaat mahdollisuudet käyttää

mitä kieltä halusivat. Useat opettajat mainitsivat haastatteluissa, että oppilaat ryhmittyvät usein kielten mukaan. Ryhmittymistä tapahtuu erityisesti silloin, kun samaa kieltä puhuvat välitunneilla keskenään omilla äidinkiellillään. Kielten ryhmittymistä äidinkielen mukaan huomattiin tapahtuvan myös oppitunneilla, vaikka periaatteessa oppituntien puhekieli olikin suomi ja osalla oppitunneista oppilailta myös kiellettiin omien äidinkielen käyttäminen. Kielten ryhmittymisen nähtiin opettajien haastattelujen perusteella sellaisena ilmiönä, joka vahvistui, mitä enemmän samaa kieltä puhuvia ryhmässä oli. Opettajien haastattelujen mukaan kielen ryhmittymisessä oli havaittavissa se, että oppilaat halusivat myös ”puolustaa” omaa kieliryhmäänsä siten, että jos muut oppilaat puhuivat omaa kieltään, niin sellaisetkin oppilaat aloittivat puhumaan omaa äidinkieltä keskenään, jotka tavallisesti eivät esimerkiksi oppitunneilla sitä tekisi. Kielten ryhmittyminen näyttäytyi oppilaiden kesken yhteenkuuluvuutta luovana tekijänä ja opettajat mainitsivat, että oppilaiden on helppo samaistua samaa kieltä puhuvien kanssa.

”No kyllähän, jos saman maan miehiä on luokassa, niin kyllähänse oma äidinkieli sitten on hefi niinku käytössä, että se on just päivittäin niinku lukemattomia kertoja aina.” (H2)

”Että nyt kun tuli taas näitä arabipoikia tänä syksynä uusia ja he puhuu sitä arabiaa niin sit se on aina, että venäjänkielisetkin rupes puhumaan venäjää keskenään.” (H2)

Edes yhtä samaa äidinkieltä puhuvan henkilön löytymistä pidettiin haastattelujen mukaan tärkeänä, jotta oppilas saisi ilmaistua itseään jollekin, ennen kuin oppii suomen kieltä. Yksi opettajista kertoi haastattelussa, että hänelle äidinkielen tärkeys oppilaan identiteetille oli näyttäytynyt hänelle konkreettisesti sellaisessa tilanteessa, jossa oppilaalla ei ollut ollut ketään, kenen kanssa olisi voinut keskustella ja ilmaista itseään omalla äidinkielellään. Tällaisen tilanteen opettaja koki oppilaan kannalta ahdistavana. Paavola (2007) on omassa tutkimuksessaan tutkinut monikulttuurista esiopetusryhmää. Hän on tuo tutkimuksessaan havaintojen perusteella esiin sen, että myös esiopetusryhmän leikeissä tapahtui ryhmittymistä kielten mukaan. Hän havaitsi, että somalinkieliset lapset ryhmittivät kielten mukaan ja puhuivat pihaleikeissä omaa kieltänsä. Mitä nuoremista oppilaista oli kyse, sitä enemmän he ryhmittivät kielen mukaan. Hän on

oppilaiden opettajia haastatellessaan huomannut, että opettajat myös puheessaan niputtivat samaa kieltä puhuvat omaksi ryhmäkseen. (Paavola, 2007, 122.) Myös tässä tutkimuksessa opettajat puhuivat oppilaista kielten mukaan. Opettajat eivät kuitenkaan maininneet, että kielten ryhmittymistä tapahtuisi erityisesti nuorilla oppilailla. Myöskin omat havaintomme tukivat tätä.

Tämän tutkimuksen kohteena olleessa koulussa kaikki oppilaat olivat yhtä lukuun ottamatta turvapaikanhakijoiden lapsia. Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että omien äidinkielen opettaminen on tärkeää myös siksi, että oppilaiden maahan jäämisestä ei ollut varmuutta. Yksi opettajista kuvasi myös, että jos oppilaiden äidinkieltä ei opeteta, niin se saattaa unohtua, joka taas vaikeuttaa vuorovaikutusta esimerkiksi vanhempien kanssa.

*”Et me ei tiedetä jääkö he Suomeen. Saako he jäädä vai käännytetäänkö heidät. Ja tottakai sehän on heidän tunnekieli ja äidinkieli. Et sitä pitäs ehottomasti myöskin tukea sitä äidinkieltä. Eikä pelkästään siitä on semmosiakin tapauksia ollu tässä et sitten kun lapset oppivat hyvin suomen kielen, käyttävät keskenään suomen kieltä ja vanhemmat eivät osaa suomea ollenkaan. Niin sitten alkaa et heil on hyvin huono se keskinäinen kommunikointi, koska lapset ei enää osaa sitä äidinkieltä niin hyvin. Et siinä mielessä se ois hirtittävän tärkeitä et se ois myöskin se äidinkieltä opetettais.” (H1)*

Vaikka opettajat mainitsivat, että oppilaiden identiteettien kannalta äidinkielet ovat tärkeitä, niin toisaalta myös se, että luokassa olisi mahdollisimman paljon eri kieliä puhuvia oppilaita ja omia äidinkieliä puhuttaisiin mahdollisimman vähän koettiin positiiviseksi tekijäksi suomen kielen oppimisen kannalta.

Haasteet oman äidinkielen käyttämisessä liittyivät opettajien haastattelujen mukaan siihen, että opettajat eivät ymmärtäneet oppilaiden kieltä. Oppitunneilla saattoi olla tilanteita, joissa oppilas esimerkiksi kiroili omalla äidinkielellään tai oppilaat haukkuivat toisiaan. Näistä tilanteista saattoi syntyä riitoja, joita opettajan oli vaikea selvittää, koska ei voinut olla varma siitä, kuka puhuu totta. Oppilaat saattoivat myös kertoa vastauksia omalla äidinkielellään toisilleen. Tästä syystä useat opettajat olivat katsoneet helpoimmaksi kieltä omien äidinkielten puhumisen oppitunneilla. Yksi opettajista kertoi haastattelussa, että hän kokee äidinkielen rajoittamisen tarpeelliseksi sellaisissa tilanteissa, kun hän halusi itse ymmärtää, mitä luokassa puhutaan. Hiukan vapaammat hetket, kuten piirtäminen oli sellaisia tilanteita, jossa hän koki oppilaiden keskinäisen puhumisen omilla äidinkielillään olevan ok.

”Siis kyllähän mä sanon että, että suomexs tiäkkö jos mä haluun sen ite ymmärtää ja näin. Mut jos ne esimerkiks keskustelee kun ne piirtää nii, Nii eihän se muu haittaa että jos ne keskustelee omalla kielellään” (H5)

Opettajien suhtautuminen ja toiminta oppilaiden omien äidinkieliä käytön kohdalla näyttöytyi kaikkiaan melko ristiriitaisena. Opettajat mainitsivat äidinkielen tärkeänä ajattelun kielenä, jota on mahdotonta rajata oppilaiden elämästä pois. Kaikkien opettajien suhtautuminen oppilaiden äidinkielen opetukseen oli myönteinen ja moni mainitsi sen myös osaltaan tukevan suomen kielen oppimista. Opettajat eivät haastatteluissaan määritelleet kovin tarkasti, miten eri äidinkielet lopulta hyödyttäisivät opiskelussa. Enimmäkseen äidinkieliä hyöty nähtiin siten, että oppilaat voivat tarkistaa vaikeampia käsitteitä omalla äidinkielellään, jotta ymmärtäisivät myös suomexsi, mistä on kyse.

”-Tai et voiks niil niinku olla hyötyy siitä omasta kielestä?

-Kyllähän niist, niillä hyötyä että kyllähän se, nämä nyt osaa jo niin paljon suomea että niil, sillei ei oo tarvinnu niinku ottaa sitä avuks siihen mutta mutta niinku kyllä mulla on mull on ennen ollu oppilaita jotka niinku on hyvä et on ollu se niinku sanakirja” (H5)

Vaikka siis äidinkielen rooli oppilaiden elämässä nähtiin merkittäväksi, niin toisaalta se haluttiin rajata koulussa lähes kokonaan vain välitunneilla käytettäväksi ja sen tukeminen yhdistettiin äidinkielen opetukseen. Haastattelujen perusteella oppilaiden omat äidinkielet ja koulun yhteinen suomen kieli näyttöytyivät asemansa puolesta melko vastakkaisina.

Rynkäsen (2014,188) tutkimus kuvaa sitä, mikä merkitys äidinkielillä on opetuksen näkökulmasta oppilaille. Hän on tutkimuksessaan havainnut, että vaikka ennen kouluikää oppilaat käyttivät melko kapeasti omaa äidinkielitänsä venäjää, tunnesiteet siihen kieleen säilyivät vahvana. Ennen kouluikää tulleilla oppilailla oli myös oman äidinkielen kielitaidon puutteellisuutta ja unohtamista. Haastattelujen perusteella hän tuo myös esiin, että suomen kieli vahvistuu oppilaiden identiteetissä pikkuhiljaa, jolloin oma äidinkieli siirtyy hiukan taka-alalle. Sen sijaan teini-ikäisenä muuttaneet kokevat osaavansa omaa äidinkielitänsä paremmin kuin suomea. Tutkimustuloksissaan hän viittaa siihen, että maahanmuuton ajankohta, asuinpaikka suomexsa ja koulun sekä kunnan käytössä olevat

resurssit vaikuttavat kielikoulutukseen. Hänen tutkimuksessaan saatu valmistava koulutus, suomen kielen ja äidinkielen opetus ja kieliavustajan mahdollisuus vaihteli vastaajien kesken. (Rynkänen, 2014, 188.) Tämän tutkimuksen kohteena olleessa koulussa opettajat ymmärsivät äidinkielenopetuksen merkityksen. Siellä ei kuitenkaan aineiston keruuajana tarjottu oppilaiden omien äidinkielen opetusta. Rynkäsen (2014) tutkimuksen perusteella voitaisiinkin nähdä, että erityisesti ennen kouluikää saapuneiden oppilaiden äidinkielen pysymisen kannalta olisi tärkeää tarjota oman äidinkielen opetusta, koska juuri tässä ryhmässä kielitaidon puutteellisuutta ja unohtamista on tutkimuksessa.

#### **6.1.4 Oppilaiden monikielisyys**

Ystäväkirja-aineiston perusteella koulussa puhuttiin yhteensä kymmentä eri kieltä aineiston keruuhetkellä. Koulussa eniten käytettyjä kieliä olivat yleisyysjärjestyksessä suomi (17), englanti (17), arabia (11) ja ruotsi (10). Muiden kuutta kieltä osaavien määrä vaihteli yhdestä kuuteen (ks. Taulukko 5.). Taulukossa esiteltävät kielet kuvaavat oppilaiden mainitsemia kieliä, joita he ovat itse valinneet kirjoittavansa kysymykseen ”Mitä kieliä osaan?”.



Taulukko 5: Oppilaiden ystäväkirjoissa mainitut kielet

*Oppilaat*

	Ara- bia	Eng- lanti	Irak	Italia	Kurdi	Ranska	Ruotsi	Saksa	Suomi	Tset- senia	Turkki	Urdu	Ve- näjä	Yht:10
1									X	X				2
2									X	X				2
3													X	1
4		X					X	X						3
5	X													1
6	X													1
7												X		1
8		X		X		X	X		X				X	6
9	X	X							X					3
10	X													1
11		X							X					2
12		X							X				X	3
13	X	X					X		X					4
14		X							X				X	3
15	X	X			X				X					4
16							X		X					2
17	X	X												2
18	X	X							X					3
19		X	X				X		X					4
20	X	X							X		X			4
21		X					X	X					X	4
22		X					X		X			X		4
23		X					X		X				X	4
24	X	X			X		X		X					5
25	X	X					X		X					4
	Yht. 11	Yht. 17	Yht. 1	Yht. 1	Yht. 2	Yht. 1	Yht. 10	Yht. 2	Yht. 17	Yht. 2	Yht. 1	Yht. 2	Yht. 6	

Taulukko 5 osoittaa, että koulu on yhteisönä varsin monikielinen. Oppilaiden osaamukseen mainitut kielet vaihtelivat yhdestä kuuteen. Monet oppilaista nostavat esiin myös ruotsin kielen. Alueen ruotsinkielisyys sekä koulun rinnakkaiselo ruotsinkielisen koulun kanssa näkyvät lasten kielirepertuaareissa siten, että vajaa puolet koulun oppilaista mainitsevat ruotsin kielen osaamukseen kieleksi.

Oppilaiden maininnat osaamistaan kielistä näyttäytyivät hieman ristiriitaisena havaintoihimme ja opettajien haastatteluihin nähden. Oppilaista kahdeksan ei maininnut suomea ollenkaan osaamaan kielenä. Omien havaintojemme ja opettajien haastattelujen mukaan kaikki oppilaista puhuivat jonkin verran suomea, vaikka osaamisen taso olikin vaihtelevaa. Ystäväkirjatehtävässä oppilaat saivat itse määritellä osaamansa kielet ilman määritelmää kielitaidosta, joten tulokset kuvaavatkin oppilaiden omaa kokemusta kielitaidosta.

Opettajat luonnehtivat haastatteluissa oppilaita ylipäätään monikieliseksi eikä esimerkiksi yksi- tai kaksikieliseksi. Myös oppilaiden ystäväkirjoihin tehtyjen vastasten perusteella kuvasi sitä, että oppilaat ovat monikielisinä. Toisaalta ystäväkirjojen perusteella voisi olettaa, että joukossa on myös lapsia, jotka puhuvat vain yhtä kieltä. Omien havaintojemme mukaan tällaisia lapsia ei ollut lainkaan tässä yhteisössä, vaan kaikki oppilaat käyttivät aktiivisesti vähintään kahta kieltä. Yhteensä viisi oppilasta mainitsi osaamukseen kieliksi vain yhden kielen.

MITÄ KIELIÄ OSAAN? italia englantia ranska suomi venäjää  
ruotsi

(Oppilas 8)

MITÄ KIELIÄ OSAAN? VENÄJÄ

(Oppilas 3)

MITÄ KIELIÄ OSAAN? ARABI

(Oppilas 5)

Yksi opettajista kuvasi monikielisyyden näkymistä välitunnilla erityisesti jalkapallopeleissä. Siellä hän oli havainnut kaikkien eri kielten ilmenemistä sekaisin.

”Että siellähän ne sitten huutaa kaikilla kielillä mutta paljon myös just suomen kielellä että kaikki ymmärtää” (H5)

Opetuskokeilun aikana tekemämme havaintojen perusteella oppilaiden vuorovaikutus oli hyvin monikielistä. Havainnot osoittivat, että oppilaista jokainen käytti kieliä arjessaan monikielisesti, vaikka ystäväkirjojen perusteella osa oppilaista mielsi itsensä yksikieliseksi. Ystäväkirjoissa mainittujen kielten lisäksi oppilas käytti puheessaan muiden kanssa keskustellessaan kieltä, jota ei ollut lainkaan maininnut osaamakseen kielekseen.

Oppilaiden vuorovaikutus oli havaintojen perusteella hyvin luontevaa eri kielillä ja oppilaat vaihtoivat tilanteesta riippuen kielestä toiseen. Eri kielten osuus yhteisössä näyttäytyi melko samankaltaisena, mitä ystäväkirjojen perusteella muodostuneet kieliryhmien koot antoivat ymmärtää. Suomi näyttäytyi kaikista tärkeimpänä yhteisenä vuorovaikutuksen kielenä, jota täydensivät muut kielet, kuten englanti. Eli mitä isompi kieliryhmä oli kyseessä, sitä enemmän se näkyi myös arjen tilanteissa.

Vaikka koulun arjessa ja opetuksessa pyrittiin siihen, että käytössä olisi ainoastaan suomen kieli niin opetuksessa kuin oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, niin kuitenkin jo etukäteen tutustumissamme ystäväkirjoissa näyttäytyi viitteitä siitä, että oppilaat käyttävät osattuja kieliä laajasti. Ystäväkirjoissa osa oppilaista oli täydentänyt omia vastauksiaan englannin kielellä joko yhden sanan tai muutaman lauseen verran. Ohjeistus ystäväkirjan täyttämiseen oli se, että vastaukset olisivat suomeksi, kuten kysymyksetkin. Englannin kieli vaikutti ystäväkirjojen perusteella olevan kieli, jolla täydennettiin vielä puutteellista suomen kielen taitoa. Vastauksissa ei käytetty englannin ja suomen kielen lisäksi muita kieliä.

MISSÄ OLEN SYNTYNYT? Lebanon

MITÄ KIELIÄ OSAAN? Arabia, Englanti

LEMPIVÄRI: Uurpale

LEMPIELÄIN: cat

LEMPIRUOKA: pitsa

PIIRÄ LEMPIELÄIN



ISONA MINUSTA TULEE: Kampaaja

MILLAINEN ON HYVÄ YSTÄVÄ? Understands me

MISTÄ UNELMOIN? haluan suklaavuoren

MITÄ HALUAISIN OPPIA? Espanjaa ranskaa.

VAPAA SANA: Welcome to our school.

(Oppilas 17)

MITÄ KIELIÄ OSAAN? Arabia, Suomi, Englanti

LEMPIVÄRI: musta

LEMPIELÄIN: lento

LEMPIRUOKA: Pitza

PIIRÄ LEMPIELÄIN



ISONA MINUSTA TULEE: football player

MILLAINEN ON HYVÄ YSTÄVÄ? pelaa jalkapalloa

MISTÄ UNELMOIN? kampaaja

MITÄ HALUAISIN OPPIA? Yimaa

(Oppilas 9)

Myös omissa havainnoissamme näkyi se, että oppilaiden osaamat kielet tulivat ilmi monissa eri tilanteissa ja niitä käytettiin luontevasti limittäin. Kun oppilaat oli jaettu ryhmiin, tapahtui keskustelut ja neuvottelut hyvin laajasti eri kielillä. Kaikissa ryhmissä oli eri kielitaustoista tulleita oppilaita ja ryhmissä käytettiin luovasti eri kieliä ja keinoja sanallisen viestinnän tueksi. Oppilaat avustivat toisiinsa omilla äidinkiellillään, jos joku ei esimerkiksi ymmärtänyt, mistä puhutaan. Kielet vaihtuivat luontevasti ryhmissä koko ajan.

“Kieliä käytettiin ryhmissä sekaisin, välillä puhuttiin suomea ja välillä englantia, välillä jotain muuta yhteistä kieltä.” (havaintopäiväkirja)

Kolu (2017, 99-103) on väitöskirjatutkimuksessaan kuvannut kaksikielisten kielikäytänteitä. Tutkimuksessa on kuvattu Haaparannassa kaksikielisten luokkahuoneen ulkopuolisia arkisia kielikäytänteitä. Koodinvaihtoa hän kuvaa oppilaiden kielikäytänteiden toimintana, joka ilmentää kielellisiä resursseja. Tutkimuksen mukaan oppilaiden kesken käytettiin merkitysneuvotteluja, jossa hyödynnettiin keskustelijoiden kieliresursseja, jotta saataisiin yhteinen ymmärrys. Hän toteaa, että kaksikielisten keskusteluissa ei vaikuttaisi olevan väliä, millä kielellä ymmärrys saadaan. Yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen yksittäisten puhujien kielelliset resurssit yhdistyvät ja muodostavat kokonaisuuden. (Kolu, 2017, 99-103)

Opetuskokeilussa tekemiemme havaintojen perusteella oppilaiden kielenkäytössä näkyi myös kielten sekoittuminen keskenään. Oppilaat saattoivat puheessaan käyttää lauseen sisälläkin useampaa eri kieltä. Oppilaat saattoivat myös puhua keskenään niin, että toinen oppilas puhui toista kieltä ja toinen oppilas vastasi eri kielellä. Joka tapauksessa kielten vaihtelu vaikutti olevan oppilaille luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa keskenään.

Kolu (2017, 99) on tutkimuksessaan kuvannut, että hänen mukaansa yksi tärkeimmistä kielikäytännöistä kaksikielisten oppilaiden puheessa oli koodinvaihto. Sen avulla puhujat saattoivat viitata ympäröivään yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin ilmiöihin. Tutkimuksessaan hän toteaa myös, että hänen havainnoimillaan kaksikielisillä oppilailta oli olemassa yleensä pääkielenä suomi, johon ruotsin kielen sanoja upotettiin ja näitä sanoja taivutettiin niin suomen kuin ruotsinkin kieliopin mukaisesti.

Opettajien haastattelujen perusteella monikielisessä yhteisössä saatettiin myös omaksua kieliä ympäristöstä. Oppilaat viettivät välitunteja samassa rakuksessa toimivan ruotsin kielisen koulun kanssa ja välitunnilla oppilaat saattoivat puhua muutaman sanan ruotsia esimerkiksi jalkapallopelissä. Yksi opettajista mainitsi, että erityisesti oppilaiden käyttävät rumat sanat omaksutaan helposti.

”Et lapset on hyvin niinku ja he oppivat niinku toistensa kielistä myöskin yksittäisiä sanoja, että pystyvät sanomaan, että koska joku puhuu rumasti... ainakin semmoset sanat.” (H1)

Paavola (2007) toteaa tutkimuksessaan havaintojensa perusteella, että oppilaat ovat kiinnostuneita toistensa erilaisista äidinkielistä. Erityisesti muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvat lapset osoittivat kiinnostusta toisten äidinkielistä. Oppilaat osoittivat kiinnostusta kyselemällä toisiltaan esimerkiksi numeroita toisen äidinkielellä. (Paavola, 2007, 121.) Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden kiinnostus näyttäytyi positiivisena koulussa opettajien haastattelujen mukaan.

## 7.1 Monikielinen opetus

### 7.1.1 Kokemukset monikielisten lasten opetuksesta

Opettajat kuvailivat kaikkiaan monikielisten ja -kulttuuristen oppilaiden opettamista antoistaksi. Opettajien haasteet monikielisten lasten opetuksessa liittyivät usein siihen, että he eivät osanneet oppilaiden äidinkieliä. Tilanteet olivat haastavia erityisesti silloin, kun oppilaat puhuivat keskenään äidinkieliä ja opettaja ei ymmärtänyt, mitä oppilaat puhuivat. Välitunneilla kuitenkin omien äidinkielen puhuminen oli sallittua. Pitkänen-Huhta ja Kangas (2014) mainitsevat omassa tutkimuksessaan, että oppilaiden kielirepertuaarien hyödyntämistä saattavat vaikeuttaa se, jos opettaja mieltää, että hänen täytyisi osata oppilaiden äidinkieliä, jotta voisi hyödyntää niitä opetuksessa. (Pitkänen-Huhta & Kangas, 2014).

Opettajat kuvailivat pääsääntöisesti oppilaiden kanssa työskentelemisen antoisaksi. Yksi opettajista toi esiin, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa on hänen

mielestään helppoa, kun kyse on peruskeskusteluista. Sen sijaan haasteet tulevat oppitunneilla esimerkiksi biologian tunneilla, kun tarvitaan erikoissanastoa.

”No ihan nää perus- niinku peruskeskustelut ja tämmösethän on helppoja ja niinku ne puhua niitten kanssa se on, se on niinku ihan, ihan helppoa. Mut sit heti jos menee johonki just niinku opettamiseen, että pitää niinku esimerkiks biologiaa, missä on paljon vaikeita sanoja ja tämmösiä.” (H5)

Yksi opettajien puheen perusteella esiin noussut teema oli yhteistyö vanhempien kanssa. Opettajien kertoman perusteella vanhemmat arvostavat heidän työtään ja ovat kiitollisia, kun joku opettaa heidän lapsiaan.

”Että et sä mistään kumminkaan saa yhtä hyvää palautetta suomessa kun näitten vanhemmilta. Näitten oppilaitten. Että ne on tyytyväisiä. Että ”minä rakasta suomi koulu, minä rakasta suomi koulu” saattaa vanhemmat sanoa ja ne on tyytyväisiä.” (H6)

Toisaalta yhteistyö vanhempien kanssa saattoi olla haastavaa, koska yhteistä kieltä ei ollut. Tällöin keskustelut tapahtuivat tulkin välityksellä. Joskus myös oppilaat joutuivat toimimaan vanhempiensa tulkkeina, koska heidän suomen kielen taitonsa oli parempi. Opettajat kokivat tällaisen tilanteen haasteelliseksi. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön haasteina opettajat kokivat siis kielikysymykset. Myös Harju-Autin (2014) tutkimuksessa opettajat mainitsivat monikielisten lasten kielten opetuksessa haasteeksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön juuri kielikysymysten vuoksi. Tutkimuksessa yhteistyö vanhempien kanssa koettiin työlääksi ja jopa mahdottomaksi kielimuurin vuoksi. (Harju-Autti, 2014, 80.) Hänen tuloksensa ovat samassa linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Yksi opettajista mainitsi vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön ongelmana myös sen, että vanhemmilta ei voi olettaa samanlaista tukea oppilaiden läksyihin kuin kantasuomalaisilta vanhemmilta. Oppilaiden vanhemmilla ei ollut vaadittavaa suomen kielen taitoa auttaakseen heitä läksyissä.

”öhh och också en skillnad är att att de får allmänt mycke mera hjälp med läxor hemma dom där som har inhemska föräldrar medan dom förstår inte ens kan hjälpa dom om de inte förstår” (H4)

”ja yksi ero on myös, että he saavat ylipäätään enemmän apua kotona läksyjen kanssa, he joilla on kotimaiset vanhemmat, kun taas he eivät edes voi auttaa heitä, jos he eivät ymmärrä” (H4)

Yksi haastattelujen perusteella esiin noussut teema opettajien kokemuksista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa oli kielitaustojen moninaisuuden lisäksi se, miten huomioida erilaisia kulttuuritaustoja. Oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat tulivat esiin esimerkiksi oppilaiden taitotasosta. Koska oppilaat tulivat hyvin erilaisista lähtökohdista, heidän taitotasostaan ei voinut olla varma. Oppilaiden iän perusteella oli vaikea päätellä, mitä he osaavat jo.

”sitten tuota niin ja onhan tää niinku tietysti myös tietyllä tavalla haastavaa että kun ei voi niinku olettaa että mitä suomalaislapset osaa jo ni..” (H3)

Koska kaikki oppilaat olivat turvapaikanhakijataustaisia, oli opettajien otettava myös tämä asia huomioon koulun arjessa ja opetuksessa. Oppilaiden taustat saattoivat tulla esiin joskus huonona käytöksenä. Oppilaiden taustojen merkitys opetustyössä näkyi opettajien haastattelujen perusteella myös niin, että oppilailla ei ollut tarvittavia koulukäyntiin vaadittavia taitoja, koska heidän koulutaustansa vaihtelivat. Yksi opettajista totesikin haastattelussaan, että joskus ennen kielenopettamista oppilaalle pitää opettaa koulunkäyntiin vaadittavat taidot.

”Ja sitten tietysti se niiden taustat. Että jos ne tulee on kokenu jotain kovia että kyllähä neki sitten niinku neki näkyy.” (H3)

Lindin (1999) lomakekyselyn mukaan saadut tulokset maahanmuuttajataustaisten lasten oppimisen oikeuksista ja mahdollisuuksista tuovat ilmi haasteen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa: luokanopettajilla ei ole yleensä tietoa oppilaan taustoista, kokemuksista ja koulunkäynnistä (lukuun ottamatta valmistavan luokan tuloksia). Hänen tuloksistaan käy ilmi, että opettajat eivät ole tietoisia esimerkiksi oppilaan oman äidinkielen tasosta. Äidinkielen osaaminen toimii pohjana uuden kielen oppimiselle. Hänen tekeminen lomakehaastattelujen perusteella ilmeni, että luokanopettajien mielestä maahanmuuttajataustaisten lasten äidinkielen taso saattaa jäädä usein välttämättömäksi käyttökieleksi. Hänen tutkimuksensa mukaan luokanopettajat toivoivatkin tiiviimpää yhteistyötä oman äidinkielten opettajien kanssa, mikä heidän mielestään voisi lisätä oman äidinkielen opiskelun arvostusta myös oppilaiden vanhempien keskuudessa. (Lind, 1999, 96.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat samassa linjassa siinä, että opettajat kokivat haastattelujen perusteella haastavaksi sen, etteivät



tiedä oppilaiden taitotasoa. Tämän tutkimukseen osallistuneessa koulussa ei ollut tarjolla oppilaiden omaa äidinkielen opetusta, joten opettajat eivät myöskään saaneet lainkaan tietoa esimerkiksi oppilaiden oman äidinkielen osaamisen tasosta äidinkielen opettajalta. Haastattelujen perusteella opettajat näkivät äidinkielten merkityksen enemmän kielenä, jonka säilyttäminen on tärkeää, jotta oppilaat voivat ilmaista itseään ja keskustella vanhempien ja samaa kieltä puhuvien kanssa luontevasti, mutta myös äidinkielen merkitys opiskelun tukena mainittiin yhdessä haastattelussa.

*”Et sillen me ollaan annettu venäjänkielen opetusta sitte että säilyis se joku kieli siellä siten jonka kanssa vois myös kommunikoida ja vois käyttää niinku opiskelussa tukena siten” (H3)*

Yksi opettajista kuitenkin kuvasi haastattelussa oppilaiden haastavatkin taustat positiivisesta näkökulmasta. Hänen intohimonsa opettamiseen liittyi myös siihen, kun sai opettaa suomea oppilaille, jotka uskoivat, etteivät osaa mitään. Hän myös koki, että turvapaikanhakijataustaiset oppilaat olivat myös eri tavalla kiitollisia hänen opetuksestaan kuin kantasuomalaiset.

*”Och jag tycker...alltså jag brinner värkligen för...jag tycker om att lära finska ut åt såna som tycker dom inte kan nånting och uppmuntra och sånt som tycker jag har varit hemskt skojigt.”*

*”Ja luulen ... niin olen todella intohimoinen ... haluan opettaa suomea niille, jotka ajattelivat, että he eivät osaa mitään ja kannustaa ja sellaista, joka minun mielestäni on ollut todella hauskaa.” (H4)*

*”De tycker så mycket om skolan verkligen. Och Verkligen uppskattar den och det tycker jag är fantastiskt. Den biten får man kanske inte i vanligt finska skolan att nån är de så glad och tacksam. Ganska ofta händer det när timmarna slutar dom säger tack, kiitos opettaja säger dom och det är sällan som man hör det i en vanlig skola.” (H4)*

*”He tykkäävät oikeasti niin paljon koulusta. Ja oikeasti arvostavat sitä ja minusta se on mahtavaa. Sitä osaa ei ehkä saa tavallisessa suomalaisessa koulussa, että joku on niin iloinen ja kiitollinen. Aika usein tuntien jälkeen he sanovat kiitos, kiitos opettaja he sanovat ja sitä kuulee harvoin tavallisessa koulussa.” (H4)*

Opetuksessa haastattelujen perusteella ilmi tulleet haasteet opettajien mukaan saattoivat joskus liittyä siihen, kun opettajalla ei ollut riittävästi tietoa oppilaan oman äidinkielen osaamisen tasosta. Opettajan oli erilaisista kielitaustoista tulevien oppilaiden kanssa työskennellessään vaikeampi selvittää erilaisia kielen oppimisen taustalla vaikuttavia haasteita. Koska opettaja ei tiennyt, osaako oppilas

omaa äidinkieltänsä hyvin, niin oli vaikea selvittää, mistä suomen kielen oppimisen hankaluudet johtuivat.

### 7.1.2 Apukielen käyttö

Tämän tutkimuksen oppilaista englantia äidinkielenään puhui muutama oppilas ja kaikki oppilaista opiskelivat englantia. Ystäväkirjatehtävän perusteella oppilaista 17 mainitsi osaamakseen kieleksi englannin. Englannin kielen taito oli vaihtelevaa oppilaasta riippuen natiivi tason puhujista vasta alkajiin. Opettajien haastattelujen perusteella englannin rooli koulussa oli toimia lähinnä apukielenä tilanteissa, joissa oppilas ei esimerkiksi ymmärtänyt ohjeita. Opettajat tuntuivat suhtautuvan haastattelujen perusteella kuitenkin melko varauksellisesti siihen, että englannin kieltä käytetään apukielenä. Opettajien haastatteluissa englannin käyttäminen apukielenä näyttäytyi apukeinona opetuksessa, mutta sellaisena, jota pyrittiin mahdollisimman paljon välttelemään. Englantia apukielenä saatettiin käyttää sellaisissa tilanteissa, jossa oppilas ei lainkaan ymmärrä vielä suomea.

“Et on sellasia oppilaita, jotka osaavat esimerkiksi kovin hyvin englantia niin he, ja jos he eivät osaa ollenkaan suomea yhtään sanaa, niin silloin käytän myös englantia.” (H1)

“oon mä joskus sitte joutunu sitte käyttää englantia..” (H3)

Yksi opettajista mainitsi käyttävänsä englantia sellaisissa tilanteissa, kun oppilas puhuu hyvin englantia, mutta ei lainkaan suomea. Hän käytti englantia hyväksi opetuksessaan niin, että sanoi asian ensiksi englanniksi, mutta sen jälkeen myös suomeksi. Oppilaan suomen kielen parantuessa hän pyrki vähentämään englannin kielen osuutta. Hän kuvailikin englannin kielen osuutta, että sitä käytetään vain tiukan paikan tullen. Myös toinen opettaja mainitsi englannin sellaisena apukeinona, jota hän käytti tiukan paikan tullen. Hän käytti kieltä vain silloin, jos oli monta kertaa yrittänyt ilmaista asian suomeksi eri tavoin, sekä käyttänyt jo apukeinona kehonkieltä, mutta oppilaat eivät kuitenkaan ymmärtäneet. Silloin hän saattoi sanoa asian lopulta myös englanniksi.

Yhden opettajan mukaan, että hänen luokallaan on oppilas, joka puhuu äidinkielenään ruotsia, jota opettaja osasi. Tällaisessa tilanteessa oppilaan omaa äidinkieltä saattoi käyttää apuna. Hän kuitenkin totesi käyttävänsä ruotsin kieltä vain satunnaisesti.

“Kyllä mä satunnaisesti käytän sitten saatan käyttää ruotsia, koska mulla on tässä ryhmässä yks ruotsinkielinen kuitenkin sitten. Mutta siis todella harvoin.” (H3)

Opettajat käyttivät englantia lähinnä sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas itse osasi englantia ja oli esimerkiksi aikaisemmin jo opiskellut sitä. Koulussa kaikki oppilaat osallistuivat englannin kielen opetukseen, joka olikin täten suomen kielen lisäksi toinen yhteinen kieli oppilaiden ja opettajien kesken. Ero suomen kielen oli se, että Englanti ei ollut myöskään kenenkään opettajan äidinkieli, vaikka he sitä osasivatkin. Opettajat eivät maininneet, että englannin kielen opiskelu tukisi jollakin tavalla suomen kielen oppimista. Yksi opettajista mainitsikin, että englannin kieltä oppilaat opettelevat englannin tunneilla ja sen he jo osaavat, joten sitä ei ole tarpeen käyttää liikaa.

Oppilaat kuitenkin käyttivät toisinaan myös englantia puheessaan. Myös Ahlholmin (2015) tutkimuksessa venäjänkielinen suomen kieltä opiskeleva lapsi alkaa vuoden kuluessa käyttämään ja tukeutumaan Englantiin erilaisissa yhteyksissä. Vaikka tutkimuksen kohteena olleen luokan kukaan oppilas ei puhunut englantia äidinkielenään, käytettiin siellä laajasti englantia kommunikoinnin kielenä. Hän kuvaa tutkimuksessaan käytettyä englantia lingua francaksi (ELF), joka on ei-natiivien englantia puhuvien kielimuoto, joka mahdollistaa kommunikoinnin (Ahlholm, 2015, 94.) Yksi opettajista perusteli englannin kielen mahdollisimman vähäistä käyttöä sillä, että oppilaat eivät oppisi turvautumaan englannin kieleen, vaan käyttäisivät mahdollisimman paljon suomea. Ahlomin (2015) tutkimuksen mukaan Englantiin tukeutunut tutkimuksen kohteena ollut oppilas kehittyi suomen kielen käyttäjäksi tukeutumalla Englantiin ja hyödyntämällä sitä opiskelussaan. (Ahlholm, 2015, 109.)

### 7.1.3 Apukeinot sanallisen viestinnän tukena

Monet opettajista mainitsivat monikielisten oppilaiden opetuksessa kehonkielen käyttämisen apukeinona. Kehonkieltä käytettiin tukemaan suomen kielen ymmärtämistä. Opettaja siis puhui ja näytti samalla eleillä, mistä on kyse. Erään opettajan mukaan kehonkieli yhdistettynä kieleen sai oppilaat ymmärtämään nopeasti ja toistojen kautta oppimaan kieltä. Kehonkieltä apuna käyttämällä saatiin helposti opetettua oppilaille helposti koulun rutiineja, kuten käsien pesua ja syömään menoa.

”Mulla on nollasta kakkosluokkaan niin mää käytän hyvin paljon myöskin, että ”mennään pesemään kädet” (hieroo käsiä yhteen) ja sitten mennään syömään (imitoi syömistä).” (H1)

Eräs opettaja mainitsi leikin apukeinona opetuksessaan pienten oppilaiden kanssa. Hänen mukaansa pienet oppilaat oppivat erityisesti leikin kautta lähes huomaamatta kieltä. Hän mainitsi myös, että leikin kautta on mahdollista saada yhteys lapseen, vaikka yhteistä kieltä ei vielä olisikaan. Leikin kautta oppilaat saattoivat muistaa yksinkertaisia sanoja, joita leikissä oli käytetty.

Osa opettajista mainitsi käyttävänsä google-kääntäjää apuna opetuksessa. Tätä keinoa käytettiin erityisesti silloin, jos oppilaille piti opettaa jokin vaikea käsite. Vaikka google-kääntäjän käännoksien mainittiinkin olevan kömpelöitä, niin antoi tämä käännos kuitenkin jonkinlaisen käsityksen oppilaille siitä, mistä oli kyse.

”Että vaikka ne käännökset sitten on mitä on niin kyllä nyt kuitenkin sitte avaruudesta puhuu, jos kerran avaruudesta on ihe niin ei se nyt ihan mitäsattuu oo kuitenkaa että...” (H2)

Kääntäjää käytettiin myös tehtävien tekemisessä niin, että oppilaat saattoivat kääntää tehtävänannon omalle kielelleen, jotta ymmärsivät, mitä tehtävässä kysytään. Google-kääntäjän käytön yhteydessä näkyi siis opettajien haastattelujen perusteella se, mikä oli yksi heidän tavoistaan hyödyntää oppilaiden omia äidinkieliä opetuksessaan. Oppilaat saivat erään opettajan tunneilla kääntäjän avulla vastata kysymykseen ensin omalla kielellään ja tämän jälkeen kääntää vastauksensa suomen kielelle.

“Et sä saat sen sit omalle äidinkielelle ja sitten kolmas sivu auki missä on tehtävät. Ja voit vielä niitä tehtävien kysymyksiäkin aina maalata ja kattoo että mitä tässä siis kysytään. Ja kattoo vaikka sitten vielä omalla äidinkielellä niitä vastauksiaki ja sitte taas suomeks kirjottaa ne vastaukset.” (H2)

Opettajat saattoivat toisinaan käyttää oppilaiden omia kieliä apuna silloin, jos he eivät muilla keinolla saaneet toista oppilasta ymmärtämään. Tällöin paremmin suomen kieltä osaava oppilas saattoi toimia toisen oppilaan tulkkina ja selittää asian äidinkielellä.

“kyllä käytetään paljon sitä että he tekee ittekin sitä että jos ne niinku huomaa vaik et joku ei niinku ymmärrä ohjeita ollenkaan. Että vaikka on sanottu suomeks ja näytetty ja että että joku juttu niin sitten ne monesti kyllä sitten selittää ihan niinku oma-alotteisesti et ku ne huomaa et...” (H3)

Eräs opettajista mainitsi haastattelussaan, että tulkkaminen tapahtuu usein pyytämättä, jos oppilas huomaa, ettei toinen oppilas ole ymmärtänyt asiaa. Yksi opettajista mainitsi myös, että tulkkauksessa ongelmana on se, että oppilaat saattavat kertoa toisilleen vastauksia.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten turvapaikanhakijataustaisten lasten eri kielet ja monikielisyys näyttäytyvät monikielisen peruskoulun eri vuorovaikutuksen tilanteissa. Oppilaiden arki näyttöä tutkimuksen perusteella hyvin monikielisenä. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat käyttävät aktiivisesti arjessaan useita eri kieliä. Koulun arjessa kielet vaihtuivat jatkuvasti ja oppilaat käyttivät luontevasti kieliä kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopivalla tavalla. Monikielisyys näyttäytyi kaikkiaan luonnollisena oppilaille.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli selvittää, miten opettajat kuvailevat monikielisten oppilaiden opettamista ja millaisia apukeinoja he käyttävät opetuksessa ja vuorovaikutuksessa monikielisten oppilaiden kanssa. Monikielisten lasten kanssa työskentely koettiin haastavana, mutta kuitenkin antoisana. Haasteet monikielisten lasten kanssa työskentelemisessä koskivat yleensä kielikysymyksiä. Kielimuurit tuottivat välillä opettajan työhön hankaluuksia esimerkiksi yhteistyössä vanhempien kanssa.

Monikielisyyttä voidaan nykykäsityksen mukaan ajatella normaalina vuorovaikutuksena sen sijaan, että erotellaan kielet toisistaan erillisiksi ja tietyissä paikoissa käytettäväksi ja tämä on myös lapsille luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa keskenään. (ks. Mick, 2011, 36.) Tämän tutkimuksen kohteena olleessa koulussa näyttöä vahvimpana kielenä suomi, jonka käyttöön opettajat kannustivat ja ohjasivat vahvasti niin oppitunneilla kuin muissakin koulun tilanteissa. Tämä toimintamalli poikkeaa kielten limittäisten käytöstä opetuksessa, jossa pyritään oppilaan joustavaan kielellisten resurssien käyttöön oppimisen tukemiseksi (ks. García & Lin, 2017, 126). Suomessa opetussuunnitelma antaa opettajille melko vapaat kädet toteuttaa omaa opetustaan, mikä samalla tuo yksittäiselle opettajalle myös suuren vastuun myös kielikysymysten osalta. Koska opettajien käsitykset kielestä heijastuvat heidän opetukseensa, olisi tärkeää, että opettaja tiedostaisi omia käsityksiään monikielisyudesta ja kielistä ylipäättään.

Ganuz ja Hedman (2017) ovat tutkimukseen osallistuneiden opettajien uskomukset ja käsitykset kielestä vaikuttivat negatiivisesti oppilaiden mahdollisuuksiin verbaalisessa ilmaisussa. He havaitsivat, että opettajat rajoittivat äidinkielen käyttöä ja pyrkivät ohjaamaan tietyn kielen käyttöön oppitunneilla. (Ganuz ja Hedman, 2017, 221.) Monikielisemmän vuorovaikutuksen hyväksyminen koulu-yhteisössä voisi antaa myös oppilaille paremmat mahdollisuudet itsensä ilmaisemiseen. Usein maahanmuuttajien kielikysymyksissä korostetaan valtakielen oppimista, jolloin valtakieli ja oppijan oma äidinkieli luovat vastakkainasettelun. Kuitenkin tutkimusten mukaan oman äidinkielen käytön rajoittaminen ei tuo toivottuja oppimistuloksia. Tämän osoittaa esimerkiksi PISA-tutkimus, jossa maiden välisessä vertailussa pärjäsivät parhaiten ne maat, joiden kielikoulutuspolitiikassa arvostettiin oppilaiden äidinkieliä. (Latomaa, 2007, 181.)

Kielikylpyopetuksessa periaatteena on, että ensikielen ympärille rakennetaan käsitystä uudesta opittavasta kielestä (Bergroth & Björkulnd, 2013, 93). Yhteisöllisyys korostuu kielikylpyopetuksessa, koska lapsilla on yhteinen ensikieli, jonka kanssa puhua keskenään ja oppia kieltä yhdessä. Myös opettajalla on kielikylpyopetuksessa yhteinen kieli lasten kanssa, jolloin lasten ilmaiseminen on vapaampaa, vaikka opettaja vastaakin heille vain kielikylpyopetuksen kielellä. (Savijärvi, 2011, 216-217.) Opettajien haastatteluissa mainittiin, että he toimivat koulussa kielikylpyperiaatteella. On kuitenkin kyseenalaista, kuinka tietoisesti opettajat lopulta pyrkivät kielikylpyopetukseen vai ohjasivatko heidän kielivalintojaan lopulta muut tekijät kuin teoria kielikylpyopetuksesta.

Koulussa oppilaiden omien äidinkielen rooli näyttäytyikin melko ristiriitaisena opettajien haastattelujen mukaan: opettajat mainitsivat oppilaiden omat äidinkielet identiteetin kannalta merkityksellisiksi, mutta käytännössä oppilaiden omia äidinkieliä pyrittiin rajaamaan kouluarjen ulkopuolelle ja välitunneille. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että monikielisiä oppilaita tulisi rohkaista käyttämään osaamiaan kieliä koulun toiminnassa, mukaan lukien oppitunnit. Oman äidinkielen osaamisen ja käyttämisen on mainittu tukevan oppimista. (OPH, 2014, 90.) Oppilaiden omat äidinkielet näyttäytyvät usein oppilaiden keskinäisessä puheessa siitä huolimatta, että koulussa pyrittäisiin noudattamaan yk-

sikielistä pedagogiikkaa (ks. myös Baker ja Wright, 2017, 76). Tässä tutkimuksessa olleet opettajat pitivät äidinkielen opetusta ja osaamista tärkeänä, mutta eivät tuoneet oppilaiden äidinkieliä näkyväksi esimerkiksi oppitunneilla. He näkivät, että äidinkielen oppiminen tapahtuu oman äidinkielen opetuksen tunneilla. Myös Lehtonen ja Rätty (2018) toteavat, että usein lasten kielitaito peittyi yksikielisen koulun alle, koska suomen kielen oppiminen vie kaiken huomion.

Opettajat toivat esiin tutkimuksessa sen, että he kokevat oppilaiden omien äidinkielen käytön oppitunneilla haastavaksi siksi, että eivät välttämättä ymmärrä, mitä oppilaat puhuvat, jolloin oppilaat saattavat kertoa toisilleen vastauksia tai kiusata toisia. Tästä herääkin kysymys siitä, miksi opettajat kokevat ymmärtämättömyyden ongelmaksi ja liittyykö se yleisesti käsityksiin opettajan auktoriteettiasemasta. Jos opettaja ei ymmärrä lasten puhetta, on hänen vaikea hallita kaikkea, mitä luokassa tapahtuu. Monikielisyyden tukeminen saattaa vaatia siis myös oman opettajuuden reflektointia ja myös kaikesta kontrollista irti päättämistä: tarvitseeko opettajan todella olla tietoinen kaikesta, mitä luokassa tapahtuu ja mistä oppilaat puhuvat keskenään? Käytännön mahdottomuus on kuitenkin se, että opettaja osaisi kaikkia maailman kieliä. Kiusaaminen ja vastausten kertominen toisille ovat lisäksi yleisiä haasteita myös suomenkielisissä luokissa eli omat opettajan ymmärtämättömät äidinkielet ovat vain yksi keino toteuttaa näitä. Äidinkielen puhumisen rajoittaminen on siis vain yhden toteuttamistavan poissulkemista, joten ei voida odottaa, että äidinkielten puhumisen rajoittaminen tuo oikeasti ratkaisut näihin haasteisiin. Myös Lehtonen ja Rätty (2018) mainitsevat monikielisyyden haasteeksi oppilaiden kokemusten perusteella muilla kielillä pahan puhumisen. Heidän mukaansa monikielisessä opetuksessa on kuitenkin kehittynyt käytänteitä, joiden avulla näistä tilanteista selvittää kuten muistakin konflikti tilanteista: kysymällä, oman epämukavan olon ilmaisemisella, pois lähtemällä tai opettajalle kertomalla.

Opettajilla oli tämän tutkimuksen mukaan käytössään erilaisia apukeinoja sanallisen vuorovaikutuksen tueksi. Näitä olivat kehonkieli, piirtäminen ja oppitunneilla kääntämishjelman käyttäminen, joiden avulla oppilaille voitiin selittää esimerkiksi vaikeita käsitteitä. Oppilaiden monikielisyyttä hyödynnettiin



opetuksessa melko vähän. Joskus oppilaat saivat toimia toistensa tulkkeina oppitunneilla. Toisinaan oppilaat saivat myöskin kertoa oppitunneilla käytyjä käsitteitä muille omalla kielellään. Kielitaustoja käytettiin siis välillä hyödyksi, mutta melko niukasti. Kielirajoja koskevat perinteiset käsitykset ovatkin usein syvälle juurtuneita, jolloin oppilaiden kielten monipuolinen hyödyntämisen mahdollisuus jätetään käyttämättä. Käytännön toteutus kielten hyödyntämisessä voikin tuntua opettajasta vaikealta. (ks. Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014.)

Kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat oppisivat arvostamaan kaikkia kieliä samanarvoisina. Opettajat kuitenkin saattoivat itse huomaamattakin toiminnassaan asettaa oppilaiden kieliä eriarvoiseen asemaan: ne oppilaat jotka osasivat niitä kieliä mitä opettajatkin (englanti & ruotsi) saattoivat satunnaisesti saada käyttää niitä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa esimerkiksi niin, että ohjeet annettiin näillä kielillä, jos ei ymmärtänyt suomea. Tämän kaltainen toimintatapa asettaa kielet, mutta myös oppilaat eriarvoiseen asemaan. Myös oppitunneilla tietyn kielen puhumiseen ohjaaminen saattaa aiheuttaa sen, että oppilaat ajattelevat muiden kielten olevan jollain tapaa eriarvoisia, koska niiden käyttöä rajataan pois.

Karjalainen (2015) kuvaa kokeneensa tutkimuksessaan haastetta tutkimuksen sanoittamisen ja kielet resursseina näkevän teoreettisen viitekehyksen välillä. Hän toteaa, ettei eri saamen kieliä resursseina koskevassa tutkimuksessaan pystynyt täysin irtisanoutumaan kielten nimityksistä ja kielten historiallisista määrittelyperusteista. Hän kuvaa, että ilman kielten nimityksiä olisi ollut vaikeaa kuvata kielellisten resurssien valintoja koskevia kysymyksiä. (Karjalainen, 2015, 188.) Tämän tutkimuksen edetessä huomasin törmääväni tähän samaan ongelmaan teoreettisen viitekehyksen ja tulosten sanoittamisen kanssa. Pyrin tutkimus kirjallisuuteen perehtymisen perusteella uudistamaan omaa perinteistä käsitystä kielistä toisistaan erillisinä systeemeinä, joiden osaamista määriteltäessä lähtökohtana on kielen täydellinen hallinta niin kirjallisesti kuin suullisesti käytettynä. Käsitys kielten ilmenemisestä limittäin ja ymmärrys kielirepertuaarista yhtenä resurssina aiheuttaa haasteen sille, miten kielitaitoa pitäisi kuvata. Oppilailla oli tämän tutkimuksen mukaan hyvin erilaisia resursseja ja kielen osaamisen eri alueita osattiin eri verran, kuten suullista ja kirjallista kielitaitoa.

Jos kieliä opetetaan edelleen kouluissa erillisinä puhtaina kielimuotoina, jossa keskitytään lähinnä kielen kirjallisen osaamisen, niin myös arkikäsitteiden muutoksen hyväksyminen tulee olemaan melko vaikeaa. Kielten käytön limittäisyyden hyväksyminen vaatisi uudistusta myös koulun kielten arviointiin. Wright ja Baker (2017) mainitsevat esimerkiksi maiden, joiden hallitsevana kielinä on englanti, käyttävän oppilaiden testaamiseen testejä, jotka ovat saatavilla vain englanniksi. Oppilaan osaamisesta saataisiin parempi kuva silloin, kun testit olisivat luotettavia myös kaksikielisillä lapsilla. Näitä keinoja testien luotettavuuden lisäämiseen ovat, testien muokkaamiseen ovat esimerkiksi muuttaa testejä heidän kotikielilleen, antaa suullisia ohjeita testiin, sanakirjan käyttö ja lisäaika testin tekemiseen. (Wright & Baker, 2017, 77.) Näitä menetelmiä olisi mahdollista hyödyntää myös suomessa monikielisten oppilaiden koetilanteisiin, mutta myös opetukseen.

Suomessa monikielisten lasten opetuksessa olisi tärkeää keskittyä siihen, onko opettajilla tarpeeksi valmiuksia monikielisyyden huomioimiseen koulussa, jotta he pystyisivät vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opettajat ovat esimerkiksi selittäneet käytökseen liittyviä pulmia oppilaiden kielitaidon puutteella ja myös luokittelevat oppilaitansa kielitaidon mukaan (ks. Paavola, 2007). Opettajat saattavat siis edelleen liittää monikielisyyteen negatiivisia mielikuvia. Kuitenkin tutkimusten mukaan monikielisyydellä on positiivisia vaikutuksia kielen oppimisessa, kuten kielellisen tietoisuuden lisääntyminen (ks. Dufva & Pietikäinen, 2009, 1.) Lehtonen (2015) on havainnut väitöskirjatutkimuksessaan, että koulun opetuksen lähtökohdat eivät ole muuttuneet todellisuutta vastaavaksi kielellisten ja sosiaalisten kysymysten kohdalla. Hänen tutkimuksessaan oppilaiden muita kuin suomen ja koulussa opeteltavien kielten tietoja ei hyödynnetty opetuksessa. (Lehtonen, 2015, 291.) Muiden kielten tuominen luokkaan on kuitenkin Lehtosen ja Rädyn (2018) mukaan oppilaiden kokemusten perusteella positiivinen asia. Oppilaat näkevät mukavana sen, että voi oppia sanoja myös muista kielistä. Lisäksi he kokevat tärkeänä sen, että oma kieli ei unohdu, vaikka koulun kieli olisikin suomi.

Monikielisyyden tulee näkymään kouluissa maahanmuuton myötä yhä enemmän, joten olisi tärkeää, että opettajat saavat tietoa monikielisyydestä, jotta

he pystyisivät tukemaan monikielisyyden kehittymistä. Lehtonen ja Rätty (2018) tuovat esiin, että opettajat ovat rohkaistuneet käyttämään limittäiskielisiä käytänteitä omassa opetuksessaan, kun he ovat saaneet tutkijoilta tietoa ja tukea tähän. Aikaisemmat pelot ovat koskeneet esimerkiksi sitä, että suomen kielen rinnalle tulevat muut kielet häiritsisivät oppimista. Limittäisen kielenkäytön tullessa rutiiniksi opettajien kokemukset ovat kuitenkin osoittautuneet päinvastaisiksi: luokan vuorovaikutus ja työskentely on helpottunut. (Lehtonen & Rätty, 2018.) Opettajat olisivat siis valmiita muuttamaan toimintatapojaan, jos he saavat siihen vain tarpeeksi tietoa ja tukea aiheesta. Tapoja lisätä tietoisuutta ovat esimerkiksi tarjota enemmän monikielisyyttä koskevia teemoja jo opettajankoulutuksessa, mutta myös tarjota täydennyskoulutusta jo työssä toimiville opettajille.

Maahanmuuttajien opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon myös suomen kielen monet eri roolit koulussa: kieli on opetettava asia ja opiskelun väline, mutta myös mahdollinen vallankäytön väline. Tehdyt kielelliset valinnat voivat ottaa yhteisön jäseniä mukaan, mutta myös sulkea ne yhteisön ulkopuolelle. (ks. Martin, 1999.) Opettajalla on oma vastuunsa siinä, että toimillaan luo tasa-arvoista kouluyhteisöä, eikä omilla kieliä koskevilla valinnoillaan aiheuta oppilailleen ulkopuolisuuden tunnetta.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin käsitteen kautta. Validiteetti termi vastaa kysymykseen siitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu. Eskola & Suoranta (2014) erottavat validiteetin käsitteen ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen tarkoittaa tulkintojen ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä ja sisäinen tarkoittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. (Eskola & Suoranta, 2014, 214) Olen tässä tutkimuksessa mahdollisimman tarkasti pyrkinyt perustelemaan valintoja, joita olen tutkimuksessa käyttänyt. Tutkimusraportti sisältää otteita aineistosta, joiden avulla olen pyrkinyt näyttämään, miten olen päätenyt tekemiini tulkintoihin. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että olemme käyttäneet yhteensä kolmea ha-

vainnoitsijaa havainnoinnissa. Validiteetin ja reliabiliteetin termien käyttö laadullisessa tutkimuksessa on saanut osakseen kritiikkiä ja osa tutkijoista onkin sitä mieltä, että käsitteet olisi syytä jättää kokonaan pois laadullisesta tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137). Mielestäni tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ne sopivat kuitenkin hyvin, joten päädyin käyttämään näitä käsitteitä luotettavuuden arvioinnissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei kuitenkaan ole olemassa yhtä tiettyä ohjetta. Tutkimusta kuitenkin arvioidaan aina kokonaisuutena, jossa painottuu sisäinen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Eskola ja Suoranta (2014) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kiteytyy kysymykseen siitä, kuinka luotettava tutkimusprosessi on. Lähtökohtana koko arvioinnille on se, että tutkija tunnistaa olevansa tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Koska tutkija on itse luotettavuuden arvioinnin kohde, koskee arviointi koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 2014, 211)

Tutkijana olen koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt tiedostamaan oman roolini tutkijana ja näin ollen pyrkinyt tiedostamaan ennakkokäsitykseni aiheesta. Olen pyrkinyt ennakkokäsitykseni tiedostamalla lähestymään tutkimuskohdetta mahdollisimman objektiivisesti. Olen pohtinut tutkimuksen aikana tekemiäni valintoja mahdollisimman tarkasti ja kuvannut ne tutkimusraportissa. Tutkijan on mahdotonta toimia vain tutkimuksen ulkopuolisena, vaan hän on aktiivinen osa vuorovaikutusta. Siksi onkin erityisen tärkeää, että tutkimusraportissa on tarkkaan kuvattu tutkimuksen eri vaiheita. (Syrjäläinen, 1994, 102.) Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli on ollut mielestäni haastava, sillä jokainen meistä tutkijoista on samaan aikaan toiminut opettajana opetuskokeilussa ja tehnyt havaintoja sekä muistiinpanoja oppitunneista. Aineistonkeruun aikana oli välillä melko vaikeaa hahmottaa, oliko roolina opettaja vai tutkija. Oppilaille vedetyt aktiviteetit vaativat toisinaan kaiken keskittymisen ja tutkijan rooli unohtui lähes kokonaan. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää se, että olemme toteuttaneet opetuskokeilun yhdessä. Koska olimme jakaneen opetusvastuuta keskenämme, oli jokaisella aikaa vaihtaa roolia aktiivisesta osallistujasta myös hie-man tarkkailevampaan rooliin, jolloin ehdimme kiinnittämään huomiota eri asioihin kuin opettaessa.

Tutkimuksessa on tutkittu maahanmuuttajataustaisia lapsia. Maahanmuutto on luonteeltaan muuttuva ilmiö, joka on viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomessa kasvanut merkittävästi. Siksi voikin olettaa, että myös maahanmuuttajataustaisten lasten koulutus ja käsitykset monikielisyydestä ovat muuttuneet. Olen pyrkinyt ottamaan tämän huomioon ja käyttämään mahdollisimman uutta tietoa kyseisistä aiheista. Tutkimuksen luotettavuuteen kuitenkin saattaa vaikuttaa, että tutkimuskirjallisuudesta osa on melko vanhaa. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt vielä uudempi tutkimustieto aiheesta sekä kansainväliset lähteet.

Tässä tutkimuksessa motivaationi monikielisyyden tutkimisille oli se, että aihe ei ennestään ollut minulle kovin tuttu. Opiskeluni luokanopettajaksi ja tekemäni sijaisuudet eivät ole mielestäni tarjonneet tarpeeksi tietoa kyseisestä aiheesta. En ole näissä yhteyksissä päässyt kohtaamaan paljon monikielisyyttä, joten halusin selvittää, miten monikielisyys näkyy koulussa. Maahanmuutto teemana on mielestäni mielenkiintoinen ja halusin tutkimuksen myötä myös päästä näkemään, mitä tällainen opetus käytännössä on ja mitä erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia monikielisyys ilmiönä koulumaailmassa tuovat. Tutkimuksen myötä olen saanut arvokasta tietoa monikielisyydestä ja uskon että tutkimuksen myötä valmiuteni kohdata monikielisiä oppilaita ovat parantuneet.

### **7.3 Jatkotutkimushaasteet**

Tämä tutkimus on tuonut uutta tietoa siitä, miten monikielisyys opetuksessa ja oppilaiden arjessa ilmenee ja miten opettajat huomioivat sitä koulussa. Tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vuorovaikutus on hyvin monikielistä koulun kaikissa tilanteissa. Jatkotutkimushaasteena olisi tutkia sitä, miten oppilaat itse kokevat monikielisyytensä ja oman identiteettinsä. Tämän koulun kielikäytänteet olivat melko vahvasti painottuneet siihen, että koulun yhteinen kieli olisi ainoastaan suomen kieli. Olisi mielenkiintoista tutkia tätä lisää myös oppilaiden näkökulmasta: miten oppilaat kokevat suomen kielen vahvan roolin koulussa ja millaisena he kokevat monikielisyytensä saatavan

tuen koulussa ja kokevatko he pystyvänsä rakentamaan monikielistä identiteettiään melko yksikielisessä kouluympäristössä. Tällaisen tutkimuksen perusteella olisi mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, millaista tukea oppilaat kaipaisivat oman monikielisen identiteetin rakentumiseen.

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajat eivät käytä kovin paljon monikielisyyttä oppimisen tukena ja resurssina opetuksessa. Monikielistä opetusta olisi näiden tutkimuksen valossa tärkeää tutkia myös opettajien näkökulmasta. Miten opettajat kuvailevat omia kielikäsitteisiään ja heijastuvatko ne suoraan opetukseen. Lisäksi opettajien näkökulmasta tämän tutkimuksen perusteella voisi tutkia sitä, miten opettajat itse kokevat omat valmiutensa monikielisten oppilaiden kohtaamiseen. Ovatko he saaneet tarpeeksi valmiuksia opettajankoulutuksesta vai kaipaisivatko he esimerkiksi lisä- ja täydennyskoulutusta? Uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan monikielisyys ja -kulttuurisuus ovat tärkeitä teemoja, joten olisi tärkeää tutkia sitä, miten opettajat itse kokevat pystyvänsä vastaamaan näihin opetussuunnitelmassa annettuihin tavoitteisiin.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 144-157.
- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa: Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:0 8. 93-112.
- Baker, C. 2011. Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.) Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd
- Bergroth, M. & Björkulnd, S. 2013. Kielikylypyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.) 2013. Kaksikielinen koulu: Tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola : ett flerspråkigt Finland i framtiden. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 91-114.
- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. Ethnographic fieldwork: a beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters cop.
- Braun, V. and Clarke, V. 2006 Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Chin, NB. & Wiggelsworth, G. 2007. Bilingualism: an advanced resource book. London: Routledge.
- Dufva, H. 2018. Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa: Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.) Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018 (pp. 66-77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: Dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) 2006. Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 37-51.
- Doiz, A. & Lasagabaster, D. 2017. Teachers' Beliefs about Translanguaging Practices. Teoksessa: Mazak, C. & Carrol, K. Translanguaging in Higher Education- Beyond Monolingual Ideologies. Bristol: Multilingual matters.

- Dufva, H. & Nikula, T. 2010. Mitä kieli on? Kieli, koulutus ja yhteiskunta - syyskuu 2010 ISSN 1799-0181 [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27013/Syyskuu2010\\_Mita\\_kieli\\_on.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27013/Syyskuu2010_Mita_kieli_on.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 10.7.2018)
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli, 29, 1-14.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa: arki-käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus
- Edu=Edu.fi. 2018. [https://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/maahanmuuttajien\\_koulutus](https://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus) (Luettu 12.9.2018)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan muuttoliikeverkosto. 2016. Vuosittainen maahanmuutto- ja turvapaikkaraportti. Suomi 2017. Helsinki: Euroopan muuttoliikeverkosto, 2016. [http://emn.fi/files/1522/Politiikkaraportti\\_FI\\_EN\\_final.pdf](http://emn.fi/files/1522/Politiikkaraportti_FI_EN_final.pdf) (Luettu 12.9.2018)
- Ganuz, C. & Hedman, C. 2017. Ideology Versus Practice: Is There a Space for Pedagogical Translanguaging in Mother Tongue Instruction? Teoksessa: Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, A. 2017. New Perspectives on Translanguaging and Education. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & M. Y. Lin, A. 2017. Translanguaging in bilingual education. Teoksessa: García, O., M. Y. Lin, A. & May, S. 2017. Bilingual and Multilingual Education. New York, NY : Springer Nature
- García, O. & Sylvan, C., 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. The modern language journal, 95 (3) 385-400. DOI 10.1111/j. 1540-4781.2011.01208.x.
- Halonen, M. 2007. Monikielinen Suomi - maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito. Nuorisotutkimus, 25 (4), 33-49.
- Halonen, M. 2010. Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. (Luettu 12.9.2018)
- Harju-Autti, R. 2014. Englannin opetuksen uudet haasteet: monikielisyys alakouluissa. Teoksessa: Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I., Peltonen, P., Lilja, N., Tammelin-Laine, T., Mäntylä, K. 2014. Tulevaisuuden kielenkäyttäjät:



Language users of tomorrow. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

- Hassinen, S. 2002. Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hélot, C. & Laoire, M. 2011. Introduction: From Language Education Policy to a Pedagogy of the Possible. Teoksessa: Hélot, C. & Ó Laoire, M. 2011. Language Policy for the Multilingual Classroom. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki Yliopistopaino.
- Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajien kieli-identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- JYU=Jyväskylän yliopisto. Jag bor i Oravais- hanke.  
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/jagborioravais/suomeksi> (Luettu 10.9.2018)
- Kaivapalu, A. 2007. Äidinkieli vieraiden kielten opiskelussa – etu vai haitta? Oppijoiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. Teoksessa: Salo, O. -P., T. Nikula & P. Kalaja (toim.) 2007. Kieli oppimisessa – Language in learning. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä. 289-309
- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M., & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. Yhteiskuntapolitiikka 82 (1), 33–44.
- Karjalainen, R. 2015. Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmagovat- elokuvafestivaalilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi- haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa: Teoksessa: (toim.) Latomaa, S. Oma kieli kullankallis: Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kovács, M. 2009. Koodinvaihto ja kielioppi. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.), Kielet kohtaavat s. 24–49. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kütük, H. & Badawieh, M. 2007. Miten kulttuuria ja kulttuurien vertailua opetetaan? Teoksessa: Latomaa, S. (toim.) Oma kieli kullaan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kärkkäinen, K. 2017. Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto.
- Laurén, C., 2008. Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino.
- Latomaa, S. Saukkonen, P. & Sriealiute-Norho, V. 2016. Monikielisyys on luovuutta!: Tutkimus monikielisyiden ja taiteen yhdistämisestä. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämistätiö.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni M., & Tarnanen, M., 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa: Martikainen, M., Saukkonen P., & Säävälä, M., 2013. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Gaudeamus.
- Latomaa, S. 2007. Oma kieli kullaan kallis: opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, H. & Rätty, R. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(3).
- Lind, I. 1999. Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. Teoksessa: Matinheikki-Kokko, K. 1999. Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus: hakapaino.
- Maahanmuuttovirasto. 2018. <https://migri.fi/etusivu> (luettu 1.9.2018)
- Madden, R. 2010. Being ethnographic: A guide to the theory and practice of ethnography. London: Thousand Oaks, CA: SAGE
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>. (Luettu 10.4.2018.)
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa: Matinheikki-Kokko, K. (toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus.
- Martin, M. 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä s. 157–178. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Mazak, C. & Carrol, K. 2017. Introduction: Theorizing Translanguaging in Higher Education. Teoksessa: Mazak, C. & Carrol, K. Translanguaging in Higher Education –Beyond Monolingual Ideologies. Blue ridge summit: Bristol.
- Mick, C. 2011. Heteroglossia in a Multilingual Learning space: Approaching Language beyond ‘Lingualisms’. Teoksessa: Hélot, C. & Ó Laoire, M. 2011. Language Policy for the Multilingual Classroom. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.
- Miettinen, A. 2018. Maahanmuuttajat. Väestöliitto. [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/) (luettu 12.9.2018)
- Mitchell, R. & Myles, F. 2002. Second language learning theories. London: Arnold.
- Mäkelä, T. 2007. Äidinkielten suojelu – keinoja vauvasta vaariin. Teoksessa: Latomaa, S. (toim.) Oma kieli kullaa kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A. & Palviainen Å. Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa: Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AfinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8 130-150
- Mård-Miettinen, K., & Vaarala, H. 2016. Lapset, vanhemmat ja kasvattajat monikielisyyden pyörteissä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, (10)
- Opetushallitus. 2018. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli\\_ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat) . (Luettu 10.4.2018)
- Nuolijärvi, P. 1999. Suomen kielitilanne 2000-luvulla. [file:///Users/kaisatiainen/Downloads/58304-Artikkelin%20teksti-59018-1-10-20160531%20\(6\).pdf](file:///Users/kaisatiainen/Downloads/58304-Artikkelin%20teksti-59018-1-10-20160531%20(6).pdf) (Luettu 12.9.2018)
- Oikeusministeriö & Työ- ja elinkeinoministeriö. 2017. Miten meillä menee? Kartoititus väestösuhteiden tilasta Suomessa painopisteenä vastaanottokeskupaikkakunnat. Helsinki: Oikeusministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö.
- Opetushallitus. 2017. Kielitietoinen opetus- kielitietoinen koulu. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. [http://oph.fi/download/172848\\_perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (Luettu 30.8.2018)

- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 30.8.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. <https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/maahanmuuttoraportti.pdf> (Luettu 21.8.2018)
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. 2014. Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa: Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I. & Peltonen, P. (toim.) 2014. Tulevaisuuden kielenkäyttäjä. Language users of tomorrow. AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä.
- Pyykkö, Riitta 2017: Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51.
- Pöyhönen, S., Rynkänen, T., Tarnanen, M., & Hoffman, D. (2013). Venäjänkieliset ITalan asiantuntijat työyhteisöissä - monikieliset käytänteet, identiteetit ja osallisuuden kokemukset integroitumisessa. In T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen, & M. Siromaa (Eds.), Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation (pp. 77-102). Suomen Soveltavan Kielitieteen Yhdistyksen AFinLAN julkaisuja, 71. Jyväskylä, Finland: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry.
- Rynkänen, T. 2014. Monikielisyys ja demokratia: esimerkinä venäjänkieliset maahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa: Lamminpää, S. & C. Rink (toim.) 2014. Demokratia, Demokrati, Democracy, Demokratie. VAKKI-symposiumi XXXIV 13.-14.2.2014. VAKKI Publications 3. Vaasa, (182-194).
- Räsänen, R. 1998. The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. Teoksessa: Häkkinen, K. 1998. Multicultural Education: Reflection on Theory and Practice. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Saario, J. (2012). Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- Saukkonen, S., 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa: Martikainen, M., Saukkonen P., & Säävälä, M., 2013. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Gaudeamus.
- Savijärvi, M. 2011. Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy
- Selkokieli.fi. Kielen rakenteet selkopuheessa. <https://selkokeskus.fi/selkokieli/selkokieli-vuorovaikutuksessa/kielen-rakenteet-selkopuheessa/> (Luettu. 30.8.2018)
- Sisäasiainministeriö. 2013. Maahanmuuton tulevaisuus 2020 – työryhmän ehdotus. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79043/Maahanmuuton%20tulevaisuus%202020%20-%20ty%C3%B6ryhm%C3%A4n%20ehdotus.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 30.8.2018)
- Sisäministeriö. 2018. <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset> (luettu 29.1.2018)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne  
ISSN=1797-5379. 2016, Liitekuvio 2. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2006 ja 2016. Helsinki: Tilastokeskus (viitattu: 5.9.2018)
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa – Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E., & Saari, S., Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Tarnanen, M., Kauppinen, M & Ylämäki, A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidon monikielisyyttä rakentamassa- näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa: Latomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa.
- TENK= Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (luettu 15.6.2018)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tilastokeskus. 2018. Vieraskieliset. <http://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> (Luettu 10.8.2018)
- Tilastokeskus. 2018. Ulkomaalaistaustaiset. <http://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html> (Luettu 12.8.2018)
- Tilastokeskus. 2018. Ulkomaan kansalaiset. (Taulukko) <http://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html> Luettu: 5.9.2018
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T., Gordon, T., . . . Salo, U. (2007). Etnografia metodologiana: Lähtökohdina koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Vora= Vöyrin kunta. <https://www.vora.fi/maahanmuutto-ja-kotouttamisen/oravaisten-vastaanottokeskus> Luettu. 1.8.2018
- Wright, W.E & Baker, C. 2017. Key concepts in bilingual education. Teoksessa: García, O., M. Y. Lin, A. & May, S. 2017. Bilingual and Multilingual Education. New York, NY : Springer Nature
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa: Pöyhönen, S. & Luukkanen, M-R. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuksen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelurunko

### KIELET

#### **Opettajien käyttämät kielet:**

Mitä kieliä käytätte koulussa a. oppilaiden kanssa? b. toistenne kesken? Missä tilanteissa? Opetus?

Miellätkö itsesi kaksikieliseksi?

Miltä tuntuu käyttää toista kieltä opetuskielenä?

#### **Oppilaiden käyttämät kielet:**

Miten oppilaat käyttävät eri kieliä keskenään?

Miten oppilaat käyttävät/käyttävätkö Suomen kieltä kommunikoidessaan keskenään?

Kuvailisitko koulun oppilaita kaksikieliseksi/monikieliseksi/joksikin muuksi?

### **KOMMUNIKOINTI YLEISESTI**

Millaisena koet vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa? (helppo, vaikea jne.)

Miten oppilaiden kotikieliset ilmenevät koulussa?

Oletteko huomanneet lasten järjestäytyvät kieliryhmittäin?

### **KOMMUNIKOINTI OPETUSTILANTEISSA**

Mitä apukeinoja sinulla on saada ohjeet ymmärretyksi, jos oppilaan suomen kielen taito on heikko?

Käytetäänkö oppilaiden kotikieliä apuna opiskelussa koulussanne?

Kuinka kotikieliä hyödynnetään opetuksessa?

Saavatko oppilaat käyttää omaa kieltään tunneilla/välitunneilla?

### **OPPIMISEN TUKEMINEN**

Tukevatko kotikieliset suomen kielen opiskelua?

Pyritkö tukemaan suomen kielen käyttöä oppilaiden keskeisessä kommunikoinnissa, vai saavatko he vapaasti käyttää tunneilla mitä kieliä haluavat?

### **REHTORI**

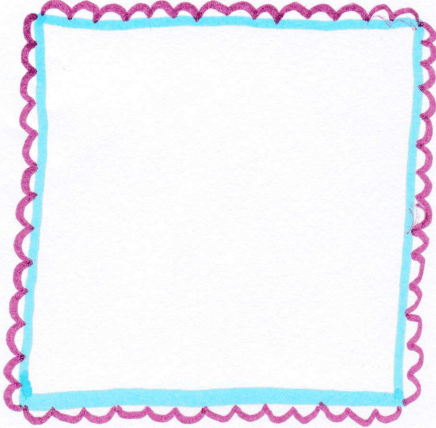
Onko koulussa tarjolla oman äidinkielen opetusta?

Mitenkä tähän päätökseen on tultu?

Miten rahoitus vaikuttaa päätöksiin?

Millaiseksi koet rehtorin työn tässä koulussa?

OMA KUVA



NIMI : \_\_\_\_\_

IKÄ : \_\_\_\_\_

MISSÄ OLEN SYNTYNYT ? \_\_\_\_\_

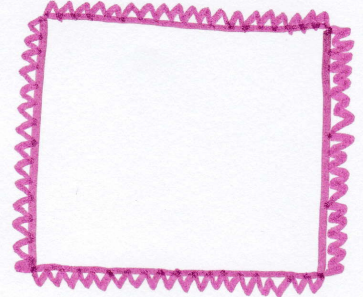
MITÄ KIELIÄ OSAAN ? \_\_\_\_\_

LEMPIVÄRI : \_\_\_\_\_

LEMPIELÄIN : \_\_\_\_\_


LEMPIRUOKA : \_\_\_\_\_

PIIRRÄ LEMPIELÄIN



ISONA MINUSTA TULEE : \_\_\_\_\_

MILLAINEN ON HYVÄ YSTÄVÄ ? \_\_\_\_\_

MISTÄ UNELMOIN?  \_\_\_\_\_

MITÄ HALVAISIN OPPIA ? \_\_\_\_\_

VAPAA SANA : \_\_\_\_\_



# Ystäväkirja 5-6lk

OMA KUVA

NIMI: \_\_\_\_\_

IKÄ: \_\_\_\_\_

MISSÄ OLEN SYNTYNYT? \_\_\_\_\_

MITÄ KIELIÄ OSAAN? \_\_\_\_\_

HAAVEAMMATTINI: \_\_\_\_\_

MITÄ HALUAISIN  
OPPIA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MILLAINEN ON  
HYVÄ YSTÄVÄ?



LEMPIJUTTUJANI: \_\_\_\_\_

URHEILULAJI: \_\_\_\_\_

VAPAA-AIKA: \_\_\_\_\_

MUSIIKKI: \_\_\_\_\_

MISTÄ UNELMOIN? \_\_\_\_\_

VAPAA SANA:

## Liite 3. Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS  
KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

### TUTKIMUSLUPA

Olemme Netta Matarainen, Kaisa Tiainen ja Emilia Volkov ja tekemässä pro gradu -tutkielmia. Tutkielmat käsittelevät valmistavaa opetusta ja kieliä.

Tutkimuksiemme aiheet ovat merkityksellisiä, koska ne tuovat kentälle uutta tietoa valmistavasta opetuksesta. Tutkielmiemme ohjaajana toimii Mirja Tarnanen ([mirja.tarnanen@jyu.fi](mailto:mirja.tarnanen@jyu.fi), 040 805 3011).

Aineisto kerätään haastattelemalla. Haastatteluaineisto äänitallennetaan.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumisen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käytetään siten, etteivät henkilöt ole yksilöinä tunnistettavissa. Tutkimusaineisto säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineistojen hallintaohjeen mukaan.

Annamme mielellämme lisätietoa tutkimuksista. Voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse [netta.matarainen@hotmail.com](mailto:netta.matarainen@hotmail.com), [kaisatiainen1@gmail.com](mailto:kaisatiainen1@gmail.com), [emilia.c.volkov@student.jyu.fi](mailto:emilia.c.volkov@student.jyu.fi), tai puhelimitse Netta: 050 563 2986, Kaisa: 040 034 1870, Emilia: 050 465 4080.

Pyydämme suostumustanne osallistua tutkimuksiimme.

### SUOSTUMUS OSALLISTUA YLLÄ KUVATTUUN TUTKIMUKSEEN

- suostun  
 en suostu

---

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys