

**Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielten sekä suomen  
kielen ilmeneminen ja monikielisyyden rakentuminen  
koulun arjessa**  
Netta Matarainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Matarainen, Netta. 2019. Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielen sekä suomen kielen ilmeneminen ja monikielisyyden rakentuminen koulun arjessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 75 sivua.**

Tämä opinnäytetyö käsittelee turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielen ja suomen kielen ilmenemistä koulussa. Pro-gradussa tarkastellaan myös turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden muodostumista. Aihe on ajankohtainen ja kiinnostava maahanmuuton yleistymisen myötä. Tutkimus on toteutettu ruotsinkielisellä Pohjanmaalla sijaitsevassa kaksikielisessä koulussa projektin muodossa. Tutkimus on tiimietnografinen, ja tässä tutkimuksessa hyödynnetty aineisto koostuu haastatteluista, kuvista, observoinnista ja turvapaikanhakijoiden lasten täyttämistä ystäväkirjoista. Aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielet ilmenevät koulussa sekä oppitunneilla että oppilaiden välisessä kommunikoinnissa. Suomen kieli oli myös vahvasti läsnä koulun arjessa ja opetuksessa. Turvapaikanhakijoiden lapset myös kokivat osaavansa suomen kieltä. Lasten monikielisyyden rakentuminen näkyi puolestaan vahvasti lasten täyttämässä ystäväkirjoissa. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lapset luokittelevat kielet osattuihin ja ei-osattuihin kieliin, vaikka tätä ei ole erikseen pyydetty. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että äidinkielen ja suomen kielen tukeminen on tärkeää sekä kotoutumisen että monikielisyyden rakentumisen kannalta. Äidinkielen ylläpitäminen auttaa pitämään yhteyttä omaan kulttuuriin ja perheeseen. Suomen kielen osaaminen puolestaan helpottaa integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Asiasanat: äidinkieli, turvapaikanhakija, koulu, monikielisuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MONIKIELINEN KOULU</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Monikielisyiden rakentuminen.....	7
	2.1.1 Kaksi- ja monikielisyys.....	7
	2.1.2 Kielitaidon kehittyminen .....	9
	2.1.3 Opetussuunnitelman näkökulma, valmistava opetus sekä S2- opetus 13	
	2.2 Kieli ja identiteetti.....	17
	2.2.1 Monikielisyys ja kulttuuri-identiteetti .....	17
	2.2.2 Kielten merkitys integroitumisessa .....	19
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>25</b>
	3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	25
	3.2 Tutkimuksen lähestymistapa .....	25
	3.3 Tutkimuskohde .....	28
	3.4 Tutkimukseen osallistujat.....	29
	3.5 Aineiston keruu.....	29
	3.6 Aineiston analyysi .....	34
	3.7 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
	4.1 Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielten ilmeneminen koulussa ....	38
	4.2 Suomen kielen ilmeneminen koulussa .....	45
	4.3 Turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyiden tukeminen koulussa .	54

<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>60</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	61
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	66
	7.3 Jatkotutkimuslinjauksia .....	67
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielen ja suomen kielen ilmenemistä koulussa. Pro-gradussa tarkastellaan myös turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden muodostumista. Aihe on ajankohtainen ja kiinnostava maahanmuuton yleistymisen myötä. Maahanmuuttoviraston (2018) mukaan vuoden 2017 aikana 50 083 henkilöä on saanut oleskeluluvan Suomeen. Suomen kansalaisuus puolestaan on myönnetty 10 500 henkilölle. Maahanmuuton yleistyminen vaikuttaa väistämättä myös koulutukseen. Aihetta on tärkeää tutkia siksi, että yhä suurempi osa opettajista kohtaa työssään maahanmuuttajia ja turvapaikanhakijoita. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan sellaista ulkomaalaista henkilöä, joka on muuttanut Suomeen ja aikoo asua maassa pidempään. Turvapaikanhakijaksi kutsutaan sellaista henkilöä, joka on joutunut kotimaassaan vainon kohteeksi ja anoo kansainvälistä suojelua sekä oleskeluoikeutta toisesta maasta. (Väestöliitto 2018.) Tässä tutkimuksessa kuvataan nimenomaan turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyttä.

Suomessa väestörekisteriin merkitään lapselle yksi äidinkieli. Kieli kirjataan väestörekisteriin samalla, kun lapselle kirjataan nimi ja uskontokunta. (Tilastokeskus 2017.) Latomaan (2007) mukaan äidinkielen määritelmä ei ole yksiselitteinen. Väestörekisteriin laitettua tietoa ei voida tulkita pinnallisesti, sillä maahanmuuttajan vanhemmat ovat voineet laittaa lapsen äidinkieleksi suomen kielen ajatellen siitä olevan enemmän hyötyä tulevaisuudessa tai minkä tahansa muun perheen kielen, kuten lähtömaan valtakielen. Maahanmuuttajaoppilaan ensimmäistä kieltä voidaan kutsua myös ensikieleksi. Tämä kieli on maahanmuuttajaoppilaalla yleensä jokin muu kuin suomi. Kaksikielisellä oppilaalla onkin oikeus itse määritellä äidinkieltänsä, joita voi olla yksi tai useampia. (Latomaan 2007, 38-40.) Tässä tutkimuksessa tutkittuja turvapaikanhakijoiden lapsia ei ole kuitenkaan merkitty väestörekisteriin, sillä he eivät ole saaneet oleskelulupaa.

Tutkielmassa kuvaan ensin teoreettisia lähtökohtia, kuten monikielisyyttä ja kulttuuri-identiteettiä sekä moni- ja kaksikielisyyttä koulussa. Tämän jälkeen kerron tutkimuksen toteutuksesta ja analyysistä ja sitten esittelen tulokset. Lopuksi tiivistän tulokset ja pohdin niitä tutkimuskirjallisuuteen peilaten.

## 2 MONIKIELINEN KOULU

### 2.1 Monikielisuuden rakentuminen

#### 2.1.1 Kaksi- ja monikielisyys

Kaksi- ja monikielisyyttä on määritelty eri tavoin eri ajanjaksoina eri tutkimuksissa. Skuttnabb-Kangas (1981) ei rajaa kaksikielisyyttä kielen omaksumisiin perusteella, koska myös aikuinen pystyy omaksuma toisen kielen. Olennaista onkin se, että ihminen pystyy ilmaisemaan itseään ja tarpeitaan kahdella kielellä. (Skuttnabb- Kangas 1981, 90.)

Hassinen (2002) puolestaan määrittelee kaksikielisuuden seuraavasti: "Kaksikielisyyttä ei missään tapauksessa opita siis koulussa vieraan kielen tunnilla tai kielikurssilla, vaan kieltä omaksuvan on elettävä puhuttavien kielten ympäristössä. Hassisen mukaan kaksikielinen ihminen on sellainen, joka pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan, varttuneempi myös lukemaan ja kirjoittamaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka lähes samantasoista osaamista kummassakin kielessä olekaan saavutettu." (Hassinen 2002, 405-406.)

Latomaan (2007) mukaan kahta tai useampaa kieltä käyttävän voi olla vaikeaa määritellä yhtä äidinkieltä. Monikielisessä ympäristössä elävä saattaa käyttää tietyssä elämänvaiheessa jotain kieltä enemmän kuin toista, mutta tämä järjestys saattaa myös muuttua elämäntilanteesta riippuen. (Latomaa 2007, 37-38.)

Vuonna 2009 Dufva ja Pietikäinen kuvailevat kaksi- ja monikielisuuden käsitteiden vaihtelevan suuresti. Heidän mukaansa kaksikielisyys pidettiin aikaisemmin kahden kielen kokonaisvaltaista hallintaa. Vuonna 2009 kaksikielisyttä määrittelee kuitenkin paremminkin kahden kielen funktionaalinen osaaminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilö tulee toimeen

useammalla kuin yhdellä kielellä. Monikielisyyden käsitettä voidaan puolestaan katsoa monesta näkökulmasta. Esimerkiksi jokainen suomalainen opiskelee koulu-uransa aikana useampaa kuin yhtä kieltä, mikä voidaan nähdä monikielisytenä. Myös saman kielen eri varianttien hallitseminen voidaan katsoa monikielisydeksi. Eri kieliä ei siis tarvitse osata täydellisesti sanoakseen olevansa monikielinen tai kaksikielinen. (Dufva & Pietikäinen 2009, 1-14.)

Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaan kielellinen ympäristö on aina heteroglossinen eli monikielinen. Ympäristö voi olla esimerkiksi kulttuurinen ympäristö, virtuaalinen tila tai vaikkapa yhteisö. Ympäristö tarjoaa toimijoille erilaisia resursseja, joihin yksilö tarttuu tai on tarttumatta. Erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa jokaisella yksilöllä on mahdollisuus kerätä itselleen kielellisiä repertuaareja. Repertuaareilla tarkoitetaan tapoja ymmärtää ja tunnistaa kieliä ja toimia kielten avulla. Monikieliseen ympäristöön liittyy kulttuurisia, poliittisia ja sosiaalisia virtauksia. (Dufva & Pietikäinen 2009, 1-14.)

Myöhemmin vuonna 2011 Bakerin mukaan kaksikielisyydellä on eri ulottuvuuksia. Yhdeksi ulottuvuudeksi hän määrittelee sen, että jotkut ihmiset ovat tuottavia kaksikielisiä ja toiset enemmänkin vastaanottavia. Vastaanottavat ymmärtävät, mutta heidän kielen tuottamisensa saattaa olla heikompaa. Toinen ulottuvuus on konteksti. Kontekstilla tarkoitetaan sitä, missä kieltä käytetään. Yhtenä ulottuvuutena Baker pitää myös balanssia. Yleensä toinen kielistä on dominoiva, mutta tämä voi myös vaihdella ajan mittaa. Myös kulttuuri on yksi kaksikielisyuden ulottuvuuksista. Kaksikielisyys voi siis lisätä yksilön kulttuurista monimuotoisuutta. Myös kielenkäytön kontekstia voidaan pitää kaksikielisyuden ulottuvuutena. Jotkut ihmiset käyttävät kahta kieltä jokapäiväisessä elämässään. Joskus toinen kieli tarkoittaa kieltä, jota tarkoituksella pidetään yllä. Tällaisia kieliä ovat usein valtakielet, kuten englanti, ranska ja arabia. (Baker 2011, 3-4.)

Vuonna 2015 Lehtonen (2015) on tutkinut väitöskirjassaan nuorten kielellisiä resursseja. Hänen mukaansa kielelliset ilmentymät eivät ole välttämättä "joko-tai-asioita" siksi, että yksilöt eivät usein toimi vain yhden



tyylin mukaan. Toimintayhteisön jäsenillä saattaa kuitenkin olla yhteneväisiä käsityksiä tiettyyn tyyliin kuuluvista kielen piirteistä. Tyyleissä hyödynnetyt resurssit saattavat olla globaaleja, mutta ne saavat useimmiten paikallisen tulkinnan. Kielen kansainvälisiä resursseja ei myöskään hyödynnetä sellaisenaan. Ne mukautetaan myös paikalliseen tyyliin. Puhujat eivät välttämättä ole siis englannin-, suomen- tai somalinkielisiä. He hyödyntävät puheessaan erilaisia kielellisiä resursseja. Kielellistä kompetenssia tai kielitaitoa voidaan kuvata erilaisista resursseista koostuvana repertuaarina. (Lehtonen 2015, 170-171.)

Vuonna 2018 tieteen termipankin mukaan monikielinen yksilö voi hallita kahta tai useampia kieliä. Osa näistä kielistä voi olla myös henkilön virallisesti tunnustettuja äidinkieliä. Monikieliset yhteisöt ovat maailmassa tavallisempia kuin yksikieliset yhteisöt. Maailmassa on myös monia sellaisia valtioita, joissa useammalla kielellä on viralliset oikeudet. (Tieteen termipankki 2018.)

### **2.1.2 Kielitaidon kehittyminen**

Kielitaito alkaa kehittyä lapsella jo varhain. Kjellinin (2002) mukaan lapsi alkaa oppia kieltä monta kuukautta ennen syntymää. Raskausviikoilla 25-26 lapsen kuuloelin on kehittynyt jo niin paljon, että lapsi kuulee kohtuun puheen rytmin. Lähes vuoden ajan lapsi kuuntelee ympäristön ääniä ja oppii ymmärtämään merkityksiä. (Kjellin 2002, 86-87.)

Eräs teoria, jota esimerkiksi Abrahamsson (2009), Takkinen (2000) ja Kjellin (2002) hyödyntävät, on Chomskyn (1976) kehittämä universaali kielioppi. Siihen kohdistuu myös paljon kritiikkiä, eikä sitä näin ollen voida pitää totuutena kielenoppimisesta. Universaalien kieliopin mukaan kielioppi on jokaisella lapsella ikään kuin sisäänrakennettuna. Tämän avulla lapsi järjestelee ja hahmottaa kieltä. Teorian mukaan lapsi muodostaa käsityksen kielestä kuulemastaan järjestelemällä. Tämä tapahtuu universaalien kieliopin avulla. (Chomsky 1976, 29.) Käsityksen mukaan ärsykkeet ympäristössä laukaisevat universaalien

kieliopin. (Takkinen 2000, 114). Universaalien kieliopin toiminta perustuu siihen, että tietyn tyyppisten ilmaisujen ja muotojen on huomattu tulevan ensin kielenkehityksessä. Myös joidenkin muotojen on havaittu olevan kaikille ihmisille vaikeita. (Abrahamsson, 2009.) Jokaisen ihmisen kielenkehityksessä myös tulee vaiheita, joissa näyttää siltä, että henkilö olisi unohtanut kaikki siihen asti oppimansa kieliopilliset säännöt. Tällainen vaihe kuitenkin kuuluu normaaliin kielenkehityksen kulkuun. Tämä on mahdollista siksi, että kielen abstraktit toiminnot tapahtuvat kaikilla ihmisillä samalla tavalla. Myös aivojen fysiologiset ja biologiset toiminnot ovat samanlaiset riippumatta ihmisestä. (Kjellin 2002, 44.) Toisilla kuitenkin kielen eri vaiheiden oppiminen kestää kauemmin kuin toisilla, vaikka kaikki käyvät läpi samat kehitysvaiheet vuoron perään (Abrahamsson, 2009).

Vuoden ikäisenä lapsi alkaa tuottaa itse sanoja ja ennen toista ikävuotta jo lyhyitä lauseita. Kielioppia lapsi alkaa omaksua noin kolmen vuoden iässä. (Takkinen 2000, 121.) Koulun aloittaessaan lapsi on jo oppinut ilmaisemaan itseään ja kommunikoidaan ryhmässä. Lapsen kielitietoisuus onkin voimakasta kouluiässä. (Takkinen 2000, 116-121.) Lapsella on valmius omaksua mikä tahansa kieli. Ympäristön vaikutuksesta lapsi omaksuu vallitsevan kielen piirteet ja rakenteet. Uuden kielen oppiminen vaatii lapselta kuitenkin motivaatiota ja mallin käynnistyäkseen. (Takkinen 2000, 113.) Andonovin (2013) mukaan sosiaalisen kasvun näkökulmasta kielenoppimista ohjaa tarve tulla toimeen muiden kanssa. Tämä lisää motivaatiota käyttää ja oppia kieltä. Arkikeskustelun avulla luodaan sosiaalisia suhteita, välitetään tietoa ja tunteita, sekä luodaan sellaisia ystävyys-suhteita, joista on hyötyä opiskelussa. (Andonov 2013, 203.)

Suni (2008) kirjoittaa, että toistaminen on keskeinen kielellisten resurssien jakamisen muoto. Kielellinen aines kiertää puheenvuorosta toiseen toistamisen avulla. Tämä mahdollistaa keskustelun jo kielellisen kehityksen alkuvaiheessa. Tämän vuoksi kielenoppija ei toimi ainoastaan oman kielivarantonsa avulla, vaan saa apua muilta keskustelijoilta. Näin keskustelija voi ottaa ensin tilapäiseen käyttöön keskustelukumppanilta saatuja kielellisiä resursseja.

Myöhemmin hän voi ottaa näitä resursseja myös pysyvään käyttöön. (Suni 2008, 200.)

Äidinkieli on kieli, joka opitaan ensimmäiseksi ja johon samaistaa itsensä. Lapsi voi kokea useamman kuin yhden äidinkielen ensikielenään. (Skutnabb-Kangas 1988, 34-38.) Kjellinin (2002) mukaan toinen kieli opitaan äidinkielen oppimisen jälkeen. Se opitaan luonnollisessa ympäristössä, jossa kyseistä kieltä puhutaan. Vieraan ja toisen kielen puolestaan erottaa toisistaan kielenoppimisen autenttisuus. Vierasta kieltä opiskellessaan oppilas ei pääse autenttiseen kieliympäristöön. Vierasta kieltä oppilas ei kuule päivittäin arjessaan. Äidinkielen ja toisen kielen oppimisessa on myös merkittävä ero. Äidinkieli omaksutaan, ja toinen kieli opitaan. (Kjellin 2002, 53.) Tähän teoriaan kohdistuu nykypäivänä kritiikkiä, sillä lapsi voi kuulla toista kieltä esimerkiksi median avulla. Otterupin (2014) mukaan toisen kielen oppiminen on enemmän tietoista ja vaatii oppilaalta enemmän vaivaa. Toisen kielen oppimiseen vaaditaan myös opetusta. (Otterup 2014, 62.)

Kielenkehitys ja kielenoppiminen ovat aikaa vieviä ja monimutkaisia prosesseja (Otterup 2014, 57, 62). Toisen kielen oppimisessa on havaittu samoja kehitysvaiheita kuin äidinkielen oppimisessa. On myös merkittäviä eroja. Kjellin (2002, 13-17, 54) on tutkinut kielenoppimista tullen sellaiseen johtopäätökseen, että äidinkielen opettamiseen käytettäviä metodeja voitaisiin soveltaa myös toisen kielen opetuksessa. Abrahamssonin (2009, 151-170) mukaan kielenoppiminen noudattaa samaa kaavaa. Ihmisellä on tietynlainen kieliäly, mikä ohjaa oppimista. Vieraan kielen sanavarasto karttuu suhteellisen nopeasti, mutta kieliopin omaksuminen vie enemmän aikaa (Takkinen 2000, 120). Sanasto puolestaan on loppumaton. Jopa äidinkielisten on mahdotonta osata kaikkia kieleen kuuluvia sanoja. Maahanmuuttajan kartuttama sanavarasto muodostuu aluksi perussanastosta, joka karttuu kielenkäyttötilanteiden mukaan. Sillä pärjää arjessa varsin hyvin. Yleisimmät sanat toistuvat teksteissä ja puheessa. Sanavaraston laajentaminen on silti tarpeen, sillä jokaisella oppiaineella on oma sanastonsa. Jokainen oppitunti on siksi oppilaille myös suomen kielen tunti (Kjellin 2002, 130-131.)

Kognitiivisesta näkökulmasta (esim. Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 75-78) katsottuna oppilas osallistuu aktiivisesti oppimisprosessiinsa. Oppilaalla on tarve käsitellä ympärillään olevaa kielellistä toimintaa voidakseen oppia kielen. Kielen ominaisuudet tallentuvat automaattisesti oppilaan lyhytkestoiseen muistiin oppilaan kuultua tai luettua ne. Jotta nämä tiedot tallentuisivat osaksi oppilaan toisen kielen taitoa, täytyy tietoa kerrata ja soveltaa. Suomi toisena kielenä-oppilaalle (S2-oppilas) on tärkeää, että opiskellessa käytetään varioivaa ja monipuolista kieltä. Käytetyn kielen tulisi olla hieman korkeammalla kuin oppilaan kielellinen taso.

Vygotsky (1978, 84-91) on muodostanut teorian lähikehityksen vyöhykkeestä. Sen mukaan oppimisen edistyminen voidaan jakaa erilaisille tasoille. Lähikehityksen vyöhykkeeksi nimitetään aluetta tämänhetkisen tieto- ja taitotason sekä mahdollisen opittavan tason välillä. Aikuisen tai taitotasoltaan kehittyneemmän ikäisensä kanssa lapsi pääsee helpommin seuraavalle tasolle. Ilman tukea lapsen on kuitenkin haastavaa kehittyä. Tämän vuoksi oppilaan on hyvä aloittaa valmistavassa opetuksessa. Perusopetuksen luokassa kielellinen taso on liian korkea suomea vasta harjoittelevalla oppilaalla. Taso ei sijoitu oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle. Cumminsin (2000, 58) mukaan arkinen kielenkäyttö opitaan suhteellisen nopeasti, noin kahdessa vuodessa. Vaativamman kielen oppiminen vie enemmän aikaa. Se kestää saapumisistä riippuen kahdesta seitsemään vuoteen. (Cummins 2000, 58.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kaikki oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kanssakäymisessä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 113; Takkinen 2000, 113). Opettaja ja oppilas ovat oppimisessa molemmat aktiivisessa roolissa. Oppiminen tapahtuu heidän vuorovaikutuksessaan. Oppilas pääsee kielenoppimisessa pidemmälle opettajan tukemana kuin itsekseen (Otterup 2014, 62-64.) Tällaisessa tuen muodossa sovelletaan Vygotskyn (1978, 84-91) teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä. Teoriasta puhutaan pedagogisessa kirjallisuudessa nimellä "scaffolding". Sitä voi soveltaa koulussa kaikilla osa-alueilla. (Esim. Harlen & Qualter 2014, 168-169; Otterup 2014, 63; Abrahamsson 2009.) Scaffoldingissa opettaja porrastetusti tukee oppimista. Ensin opettaja antaa oppilaalle enemmän tukea tehtävän

tekemiseen. Vähitellen opettaja antaa oppilaalle tilaa kokeilla tehtävien tekoa omatoimisemmin. Opettaja voi näyttää oppilaalle vaihtoehtoisia menettelytapoja ja kannustaa oppilaita luomaan myös omia tapoja menetellä. Tavoitteena on, että oppilas oppisi vähitellen tekemään ratkaisuehdotuksia ja selvittämään niiden toimivuutta. (Harlen & Qualter 2014, 168–169.)

### **2.1.3 Opetussuunnitelman näkökulma, valmistava opetus sekä S2-opetus**

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) nostaa esiin kieleen ja kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Jokaisen oppilaan opetuksessa tulee noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia tavoitteita ja periaatteita. Näitä tavoitteita ovat erilaiset yhteiskunnalliset tavoitteet, kuten tasa-arvon edistäminen, yhdenvertaisuuden edistäminen ja oikeudenmukaisuus. Perusopetuksen tavoitteena on kartuttaa sosiaalista ja inhimillistä pääomaa. Inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan ihmisten välisiä yhteyksiä, vuorovaikutusta ja luottamusta. Perusopetuksen tehtävänä on myös ehkäistä eriarvoistumista sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Myös oppilaiden kielelliset valmiudet ja kulttuuritausta tulisi ottaa huomioon opetuksessa. Jokaisen oppilaan kulttuuri-identiteettiä tulee tukea monipuolisesti. Oppilas tulisikin ohjata ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen yksilön perustuslain määrittämää oikeutta omaan kulttuuriin ja kieleen. Koulun ja opetuksen tavoitteena on myös edistää moni- ja kaksikielisyyttä ja tätä kautta vahvistaa oppilaan kielellistä tietoisuutta. Koulutyöhön voi opetussuunnitelman mukaan sisältyä opetustilanteita, joissa opettajat ja oppilaat hyödyntävät kaikkia osaamiaan kieliä. Opetuksessa tulisi hyödyntää myös huoltajien ja oppilaiden kulttuurista tietämystä heidän kulttuurialueensa elämäntavoista, luonnosta, historiasta ja kielistä. Kulttuurista monilukutaitoa voidaan vahvistaa myös mediakasvatuksella ja ottamalla huomioon eri perheiden mediakulttuurit. (Opetushallitus 2014, 86.)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan kaksikielistä opetusta. Koulun opetuskieli on Suomessa aina suomi tai ruotsi tai

joissakin tapauksissa romani, saame tai viittomakieli. Perusopetuslain mukaan opetuksessa voidaan kuitenkin käyttää koulun opetuskielen lisäksi muita kieliä sillä edellytyksellä, että voidaan todeta, että kaikki oppilaat voivat seurata opetusta. Tällöin erillisessä opetusryhmässä opetus voidaan antaa kokonaan tai pääosin muulla kielellä. Äidinkielen opetuksen kielen määrittelee puolestaan perusopetuslain mukainen opetuskieli. (Opetushallitus 2014.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän ja A1-kielen tunnit voidaan kuitenkin tarvittaessa yhdistää. Tällöin yhdistetystä tuntimäärästä koulun varsinaisella opetuskielillä on opetettava vähintään puolet tunneista. Opetusta voidaan toteuttaa siis kaksikielisenä opetuksena. Laajamittaisessa opetuksessa se voidaan jakaa kotimaisten kielten varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn ja muuhun kaksikieliseen laajamittaiseen opetukseen. Suppeaksi kaksikieliseksi opetuksiksi katsotaan esimerkiksi lyhyemmät kielikylpyohjelmat. (Opetushallitus 2014.)

Kaksikielisen opetuksen tavoitteena on monipuolinen ja hyvä kielitaito sekä kohdekielellä että koulun opetuskielellä. Pitkän tähtäimen tavoitteena kaksikielisessä opetuksessa on luoda perusta elinikäiselle kielten oppimiselle. Tavoitteena on opettaa myös arvostamaan kulttuureja ja moninaisuutta. Oppilaille tarjotaan kaksikielisessä opetuksessa autenttinen kieliympäristö. Autenttista ympäristöä pyritään luomaan käyttämällä kaikkia opetuskieliä myös mukana koulun arjessa ja muuallakin kuin vain tietyillä oppitunneilla. (Opetushallitus 2014.)

Opetuksen järjestäjän vastuulle jää kuitenkin määrittellä kohdekielen tai kielikylpykielen sisältö ja tuntimäärä. Kohdekieli tai kielikylpykieli on useimmiten samalla oppilaan A1-kieli. Kaikissa koulun oppiaineissa tulee saavuttaa oppiaineelle asetetut valtakunnalliset tavoitteet. Kaksikielisessä opetuksessa painotetaan vuorovaikutusta ja luonnollista viestintää, toiminnallisuutta ja aktiivista kielenkäyttöä. Kielikylpykielestä tai kohdekielestä ja koulun opetuskielestä muodostuu tällöin kokonaisuus, jota tuetaan yhteistyössä huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2014, 89-90.)

Opetushallitus (2018) välittää tietoa myös verkkosivuillaan monikielisyyden tukemisesta peruskoulussa. Kielenoppiminen edellyttää opittavan kielen käyttämistä. Monikielinen lapsi tarvitsee tilaisuuksia käyttäen kaikkia osaamiaan ja opiskelemissaan kieliä. Lapsen tulisi saada sekä kuunnella että puhua ja lukea kaikkia näitä kieliä. Loppujen lopuksi lapsen kielellinen ympäristö määrittää, mitä kieliä hän tulee elämänsä aikana puhumaan. Kielenoppimista ajatellen on tärkeää keskittyä lapsen kielellisiin vahvuuksiin. Kielenoppimista tulisi tukea lapselle merkityksellisissä tilanteissa ja virheiden pelkoa tulisi välttää. Lapsen tuottamistaitoja voidaan tukea esimerkiksi hyödyntämällä opetuksessa erilaisia riimejä ja loruja. Ajatus siitä, että ainoastaan suomen kielen käyttö on koulussa suotavaa ja vieraiden kielten käyttö kiellettyä perustuu yksikielisyyden ideologiaan. Yhden kielen täydellisen osaamisen sijaan tulisi kuitenkin keskittyä kartuttamaan kielivarantoa laajemmin. Voidaankin puhua esimerkiksi monikielisen puhujan kielivarannosta. (Opetushallitus 2018.)

Koulun kielenopetuksen muotoutuminen riippuu paljolti myös opetusta järjestävästä tahosta ja opettajista. Kielikäsitteet ovat osa opettajien ammatti-identiteettiä, ja ne osaltaan vaikuttavat siihen, millaiseksi opetus muodostuu. Kielikäsitteet ovat yhteydessä myös siihen, millaisia oppimateriaaleja käytetään, miten ja mitä arvioidaan ja millaiseksi opetusjärjestelyt muotoutuvat. Funktionaalinen lähestymistapa näkee kielen viestinnän välineenä, kun taas kielenopetuksen perinne korostaa paljon kielioppia. (Bogdanoff 2017, 4-5.)

Bogdanoffin (2017) mukaan useimmat turvapaikanhakijoiden opettajat suosivat funktionaalista kielenopetusta. Funktionaalisesti opettavien opettajien tärkein tavoite on se, että oppilaat pystyvät toimimaan ja kommunikoimaan suomen kielellä. Toisessa ääripäässä on kieliopin merkitystä korostava kielikäsite. Tätä merkitystä korostavat opettajat pitävät keskeisenä opittavana asiana kielessä kirjoitetun muodon ja kielen rakenteen. Näiden kahden näkemyksen välissä on myös näitä kahta tapaa yhdistelevä kielikäsite. Sen mukaan kieli on kokonaisuus. Kielessä yhdistyvät kielioppi ja käytännön kielitaito. (Bogdanoff 2017, 4-5.)

Kalliokoski (2009) kirjoittaa suomen kielen opetuksesta monikielistyvässä maailmassa. Koulun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen asema on selkiytynyt paljon 2000-luvulla. Nykyisin alalla on paljon kokeneita opettajia ja pätevyysvaatimukset on määritelty selkeästi. Tämä on mahdollistanut myös monikielisyyden huomioon ottamisen opettajien koulutuksessa. Jotta voi opettaa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiainetta, vaaditaan opettajalta suomen kielen ja kirjallisuuden opintoja sekä pedagogiset opinnot. Suomi toisena kielenä -oppiaineen opetus ja tutkimus kehittyy myös koko ajan yliopistotasolla. Myös oppimateriaaleja tuotetaan koko ajan lisää uusiin tarpeisiin. Toisaalta suomi toisena kielenä -opetus on tullut koko ajan moniulotteisemmaksi kokonaisuudeksi, jos verrataan tilannetta 1980-1990-lukuihin. Tuona aikana maahanmuuttajia oli paljon vähemmän ja esimerkiksi toisen polven maahanmuuttajia ei lähes lainkaan. Toki voi myös olla, että heitä ei vain tunnustettu. Nykypäivänä ollaan tilanteessa, jossa on entistä olennaisempaa, millaista suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta koulussa tulisi antaa. (Kalliokoski 2009, 436.)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaine on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä. Se ei siis ole erityisopetusta tai tukiovetusta. Sillä on omat tavoitteensa, arviointikriteerinsä ja sisältönsä. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen opetusta voi saada sellainen henkilö, jonka äidinkieli ei ole suomi, saame tai ruotsi. S2-opetusta voi saada myös sellainen henkilö, jolla on muuten monikielinen tausta. S2-opetuksen tarvetta selvittäessä otetaan huomioon myös se, jos oppilaan kielitaidossa on puutteita jollakin tai joillakin kielitaidon osa-alueilla. Tällöin oppilaan kielitaito ei mahdollista yhdenvertaista toimimista kouluyhteisön jäsenenä. Arvioinnissa otetaan myös huomioon se, antaako oppilaan kielitaito edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. S2-oppimäärän tarpeen määrittävät oppilasta opettavat opettajat yhdessä. Oppilaan huoltajat päättävät lopullisesti oppimääriä koskevat valinnat. Jos oppilas opiskelee suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiainetta, opiskelee hän suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan. Opetusjärjestelyt



järjestetään huomioiden oppilaan kielenoppimisen vaihe ja oppimistarpeet. Suomeen muuttaneiden oppilaiden sisältöjen valinnassa ja tavoitteiden asettamisessa tulee ottaa huomioon oppilaan aiemmin oppimat tiedot ja taidot sekä kielitaito. Oppilaalle laaditaan tarpeen vaatiessa oppimissuunnitelma. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan oppilas voi siirtyä opiskelemaan, kun hänellä on tarvittavat tiedot ja taidot oppiaineen tavoitteiden mukaan opiskelemiseen. (Opetushallitus 2016, 3-4.)

Suomalaiseen kouluun saapuessaan useimmat oppilaat ovat aloittaneet jo ensikielen opetteluun (Otterup 2014, 58). Tällöin maahanmuuttajasta tulee väistämättä kaksikielinen ellei sitä jo ole. Kaksikielisyyden oletetaan joskus olevan syy lapsen kielellisiin ongelmiin. Itsessään kaksikielisyyys ei kuitenkaan aiheuta kielellisiä häiriöitä, vaan myös valtaväestöllä ilmenee samassa määrin kielen kehityksen häiriöitä (Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva 2009, 37-38). Useissa tutkimuksissa kaksikielisyydestä on nähty jopa olevan hyötyä lapsen kielen kehitykselle (mm. Oker-Blom, Westerholm & Österholm 2008, 98, 127-129; Kjellin 2002, 130).

## **2.2 Kieli ja identiteetti**

### **2.2.1 Monikielisyyys ja kulttuuri-identiteetti**

Kieli on ihmisten työkalu ja kyky. Emme voi lopettaa ihmettelemästä kielen haastavuutta, monipuolisuutta ja universaaliutta. Suuri osa ihmisistä hallitsee kielen korkean tason kommunikoidakseen muiden kanssa ja ilmaistakseen tunteita. Kielet siirtyvät sukupolvelta toiselle. Kielellä on kaksi tasoa: merkityksellinen taso ja ei-merkityksellinen taso. Merkityksettömään tasoon kuuluvat esimerkiksi erilaiset äänet ja kirjaimet. Merkitykselliseen tasoon kuuluvat esimerkiksi sanat ja lauseet. (Aronin & Singleton 2012, 11-13.)

Llamin (2010) mukaan kieli määrittää meitä suorasti ja epäsuorasti. Kieli yhdistää ihmisen erilaisiin ryhmiin sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi ystävät ja perhe. Kieli vaikuttaa siihen, miten

ihminen puhuu ja käyttäytyy. Se vaikuttaa myös statukseen ja kansallisidentiteettiin. (Llamas 2010, 1-5.)

Venäläinen (2008) puolestaan kertoo koulujen kulttuuriperintöopetuksesta. Koulu on tärkeässä roolissa kulttuuriperinnön välityksessä. Koulussa opetettava kulttuuriperinnön opetus on tavoitteellista ja laaja-alaista. Kulttuuriperinnön opetuksen syvimpänä tavoitteena on ihmisen kasvun ja kehityksen edistäminen. Tavoitteena on vaikuttaa yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja antaa välineitä identiteetin muodostamiselle. Jokainen yksilö rakentaa kuvaa itsestään omaksumalla itselleen tapoja kulttuuriperinnöstä. Samalla kulttuuriperintö tarjoaa myös erilaisia ajattelutapoja. Kulttuuriperintö toimii identiteetin määreenä ja yhdistää joukkoja, mutta kulttuureja ei voida määritellä tiettyjen rajojen sisälle. Kulttuureissa on paljon päällekkäisyyksiä ja osalla niistä on samat juuret. (Venäläinen 2008, 69-72.) Saukkonen (2014) nostaa esiin kulttuuri-identiteetin, kotoutumisen ja sosiaalistumisen näkökulman. Maahanmuuttajilla ja heidän jälkeläisillään on tarve löytää oma paikka yhteiskunnassa. Nykypäivän jatkuvasti muuttuvien elinympäristöjen sekamelskassa voi kuitenkin olla vaikeaa tuntea kotoutumisen tunnetta. Maahanmuuttaja voi olla paremmin tai huonommin kotoutunut, integroitunut tai syrjäytynyt. Maahanmuuttajien tilanne on kuitenkin aina kantaväestöstä poikkeava. Myös kantaväestöön kuuluva voi olla esimerkiksi syrjäytynyt, mutta maahanmuuttajalle ympäristö on täysin vieras ja outo. He ovat syntyneet kotimaassaan perheeseen, joka edustaa kotimaan kulttuuria ja arvoja. Kotoutumisprosessin eteneminen riippuu kuitenkin myös kantaväestön sekä maahanmuuttajien asenteista ja asennoitumisesta. (Saukkonen 2014, 44-45.)

Iskanius (2006) puolestaan kirjoittaa venäjänkielisten maahanmuuttajaoppilaiden kieli-identiteetistä. Hänen tutkimuksensa tuloksena selvisi, että perheen kanssa kommunikoidessaan opiskelijat puhuivat suurimmaksi osaksi venäjää. Nuorempien sisarusten kanssa pelkkää venäjää puhuttiin vähemmän kuin vanhempien sisarusten ja vanhempien kanssa. Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että äidinkieli ja etninen tausta vaikuttivat äidin kanssa puhuttuun kieleen. Mielenkiintoista oli myös, että äidinkielellä,

sukupuolella, kotikaupungilla tai kansalaisuudella ei ollut vaikutusta lukemisen tai ajattelun kieleen. Maassaoloaika ei vaikuttanut myöskään keskustelemisen kieleen. (Iskanius 2006, 111-117.)

Rynkänen & Pöyhönen (2010) kertovat, että ovat luokitelleet venäjältä muuttaneet maahanmuuttajataustaiset nuoret kolmeen ryhmään sen mukaan, minkä ikäisinä he ovat muuttaneet uuteen maahan. Maahanmuuttoikäällä on vaikutus muun muassa sosiaaliseen liikkuvuuteen, koulutukseen ja etniseen identiteettiin. Ensimmäinen ryhmä on ennen kouluikää muuttaneet nuoret. Heille ominaista on nopea suomen kielen omaksuminen. Suomen kielen vahva osaaminen mahdollisti tutkimuksen mukaan heille hyvät mahdollisuudet sosiaalisiin suhteisiin ja verkostoitumiseen. Tässä ryhmässä vuorovaikutus oman etnisen ryhmän kanssa on vähäistä. Toinen ryhmä on varhaiskouluikäisinä muuttaneet nuoret. He ovat ehtineet luomaan sosiaalisia suhteita venäjän kielellä. Suomen kielen oppiminen on heille hyvin tärkeää, mutta myös vaikeaa. Sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin on heille vaikeampaa kuin ensimmäisellä ryhmällä. Kolmas ryhmä on teini-ikäisinä muuttaneet nuoret. Heillä on enemmän ongelmia suomen kielen oppimisessa kuin muilla ryhmillä. Tutkimuksen mukaan heillä on myös vähän kontakteja samanikäisiin kantaväestön edustajiin. (Rynkänen & Pöyhönen 2010, 180-187.)

## 2.2.2 Kielten merkitys integroitumisessa

Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki (2017) ovat selvittäneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia omasta äidinkielestä. Heidän mukaansa oppilaat kuvasivat omaa äidinkieltään kieleksi, jossa he ovat erityisen hyvällä tasolla. Oppilaat myös kokivat, että äidinkieliä voi olla useita. Oma äidinkieltä oppilaat käyttivät tyypillisimmin sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteisöissä. Niitä olivat suhteet vanhempiin, ystäviin ja sukulaisiin. (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017, 284-285.)

Skolverket (2002), Ruotsin opetushallitus jakaa äidinkielen merkityksen kolmeen osaan: äidinkieli yhtenä oppilaan käyttämistä kielistä, äidinkieli apuvälineenä oppimisessa ja kehityksessä sekä äidinkielen merkitys identiteetin

kehitykselle (Otterup 2014, 67). Suomessa tavoitteena on antaa oppilaalle opetusta omassa äidinkielessä, vaikka oppilaalle opetetaankin ruotsia tai suomea (Vaarala, Nissilä, Pitkänen ja Dufva 2009, 37).

Pitkänen, Vaarala, Nissilä ja Dufva (2009, 36) kirjoittavat äidinkielen olevan kaiken oppimisen ja ajattelun perusta. Kielellisen kypsyyden on todettu olevan isossa roolissa koulukypsyydessä (Oker-Blom, Westerholm & Österholm 2008, 72). Oman äidinkielen on joskus katsottu olevan este muiden kielten oppimiselle. Tämän käsityksen on kuitenkin myöhemmin todettu olevan virheellinen (Otterup 2014, 69). Kjellin (2002, 44, 50-52) mukaan äidinkieli on oppilaan resurssi. Useat kielet ovat enemmän samankaltaisia kuin erilaisia. Vanhan tiedon pohjalle on helpompi lisätä uutta kuin muodostaa kokonaan uutta tietoa. Myös Otterup (2014, 69) ja Abrahamsson (2009) kirjoittavat, että pienten lasten äidinkielen taitojen perustalle on helpompi luoda pohjaa uudelle kielelle. Tietoisuus kielen yleisestä luonteesta auttaa kielenoppimisessa. Toisen kielen taito tavoitetaan helposti, kun hallitaan oman kielen perusta (Kjellin 2002, 44, 50-52). Oppilaan perustarve on kehittää turvallinen identiteetti. Äidinkieli on yhteydessä kulttuuriin ja identiteettiin. Tämän vuoksi monikielisen oppilaan on tärkeää saada kehittää identiteettiään. (Otterup 2014, 68.)

Joskus oppilaat pitävät oman äidinkielen opiskelua tylsänä ja hyödyttömänä (Elmroth 2008, 86-90.) Uuden kotimaan kieli koetaan usein hyödyllisemmäksi uudessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa. Äidinkielen opetuksen ja opetuksen status on usein matala (Kästen-Ebeling 2014, 23.) Uuden kotimaan väestöön ja kulttuuriin liitettävä asioita ja oppiaineita arvostetaan yleensä enemmän kuin vähemmistöihin liitettäviä asioita (Hyltenstam & Tuomela 1996; Kästen-Ebelingin 2014, 23.) Arvostus omaa äidinkieltä kohtaan voisi kuitenkin lisätä arvostusta muita kieliä kohtaan. Tämä taas puolestaan voisi edesauttaa kohdekielen oppimista (Takkinen 2000, 121). Tämän vuoksi oppilaiden omia äidinkieliä ei pitäisi aliarvioida tai väheksyä. Puhutun kielen on nimittäin osoitettu olevan pohja myöhemmälle kielenkehitykselle. (Oker-Blom, Westerholm & Österholm 2008, 56.) Vahvojen äidinkielen taitojen on todettu lisäksi edesauttavan muiden kielten oppimista. Äidinkielen rakenteiden

tunteminen auttaa oppimaan uusia rakenteita myös muissa kielissä (Takkinen 2000, 121.)

Äidinkielellä on iso merkitys lapsen identiteetin kehitykselle. Äidinkielellä on vaikutusta myös muihin lapsen psykofyysissosiaalisiin ominaisuuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 463) nimeää oppilaan oman äidinkielen opettamisen yhdeksi perusteeksi kotouttamisen suomalaiseen yhteiskuntaan sekä oppilaan monikielisyyden tukemisen. Otterup (2014, 68) osoittaa kielitaitojen helpottavan oppilasta tulemaan toimeen monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kotoutuminen ja sopeutuminen ovat tärkeitä edellytyksiä myös oppilaan identiteetin kehitykselle. Soilamon (2008, 18) mukaan äidinkieli on yksi merkittävimmistä välineistä oman kulttuurin ylläpitämisessä. Oppiessaan äidinkielen lapsi oppii ymmärtämään itseään ympäröivää maailmaa ja sen arvoja. Samalla hän oppii kulttuuriin liittyviä nonverbaalisia viestejä ja merkityksiä (Soilamo 2008, 18.) Lapsen perhe voi olla ainut side lähtömaahan ja lähtömaan kulttuuriin. Oman äidinkielen opiskelu koulussa edesauttaa oppilasta säilyttämään toimivat välit perheeseensä. (Otterup 2014, 69.) Sinkkonen (2000, 110) mainitsee vanhempien huolen siitä, että kommunikaatio katkeaa vierasta kieltä oppineen lapsen kanssa. Saavuttuaan suomalaiseen kouluun oppilaat ovat usein jo aloittaneet ensikielensä opetteluun (Otterup 2014, 58).

Tiedon jäsentämisessä, hankkimisessa ja oivalluksen tuottamisessa äidinkieltä tarvitaan erityisen paljon. Äidinkielen kehitys on tärkeää myös toisen kielen ylläpitämisessä ja oppimisessa. On kuitenkin hyvä muistaa, että vierasta kieltä pystyy oppimaan toiminnassa, mutta oppija ei välttämättä omaksu käsitteitä, vain sanoja. Tällöin opittujen sanojen soveltaminen on haastavaa. (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 146-148.) Ilman oman äidinkielen hallintaa on vaikeampaa ja hitaampaa oppia uuden kielen käsitteitä kuin silloin, jos on jo pohja käsitteille jollain kielellä (Otterup 2014, 69). Sinkkonen (200, 110-11) kertoo, että kieli helpottaa ihmistä luokittelemaan ja järjestelemään ajatuksiaan muille. Lapsen kielelliset vaikeudet vaikeuttavat viestintää, ja lapsi joutuu käyttämään paljon energiaa muodostaakseen selkeän maailmankuvan. Tämä aiheuttaa

lapselle stressiä ja uupumusta. Tämä näkyy arvaamattomuutena ja levottomuutena. (Sinkkonen 2000, 110–111.) Uusien kielten oppiminen ei ole ainoa asia, johon vahvat äidinkielen taidot vaikuttavat. Otterupin (2014, 68) mukaan erilaisten taitojen kehitys on tehokkainta lapsen vahvimmallalla kielellä.

Suomen kielen oppiminen on tärkeää sekä turvapaikanhakijan lapselle että maahanmuuttajaoppilaalle, koska suomen kielen osaaminen on yhteydessä esimerkiksi siihen, kuinka oppilas pärjää koulussa. Pisa-testeissä on havaittu, että maahanmuuttajastatus on yhteydessä koulumenestykseen ja erityisesti lukutaitoon. (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme & Barton 2010, 21–24.) Maahanmuuttajaoppilaat pärjäävät Pisa-testeissä valtaväestöä huonommin, kun mitataan lukutaitoa. Vain muutamassa maassa maahanmuuttajat pärjäävät lukutaitoa mittaavissa testeissä paremmin kuin valtaväestö. Suurin tähän vaikuttava tekijä on maahanmuuttajien heikko kielitaito. Ne lapset, joiden kotona puhutaan kohdekieltä, pärjäävät paremmin lukutaitoa mittaavissa testeissä. Kuitenkin heidän tutkimuksensa mukaan Norjassa ja Ruotsissa maahanmuuttajaoppilaiden tulokset olivat hyviä huolimatta siitä, että heidän kotonaan puhuttiin muuta kieltä. (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme & Barton 2010, 23–24.) Tämä kertoo siitä, että kyseisissä maissa on hyödynnetty lapsen monikielisyyttä sekä löydetty tasapaino eri kielten välillä. Ruotsin ja Norjan kaltaisissa maissa on toimivat ohjelmat maahanmuuttajien kielistatuksen tukemiseksi. Niissä on selkeät standardit ja tavoitteet. Tämän uskotaan vaikuttavan siihen, että maahanmuuttajastatus ei näissä maissa vaikuta koulussa menestymiseen. (Garbe ym. 2010, 23–24.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenoppiminen on osa integraatioprosessia. Kohdekieltä hallitsemattomana lapsen on vaikea tulla osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja sopeutua uuteen ympäristöön. Turvapaikanhakijalle on erityisen tärkeää tuntea yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää asettuessaan uuteen maahan (Unenge 2014, 153, 161). Sopeutumisprosessia mutkistaa myös itse turvapaikanhakuprosessi. Tämä tulisi ottaa huomioon pohtiessa maahanmuuttajien ja turvapaikanhakijoiden sopeutumisprosessia. Soilamon (2008, 18–19) mukaan huono kielitaito saattaa

aiheuttaa oppilaalle ongelmia sekä sosiaalisissa suhteissa että koulutuksessa, koska eri kulttuurien väliseen kommunikaatioon liittyy mahdollisuus tulla väärinymmärretyksi. Suomen kielen oppiminen antaa lapselle mahdollisuuden tulla osaksi yhteiskuntaa. Opetuksen laatu vaikuttaa myös oppilaan koulumenestykseen. Garbe ym. (2010, 24) kertovat, että opetuksen tulisi vähentää maahanmuutosta aiheutuvia negatiivisia vaikutuksia koulumenestykselle. Opettaja tarvitsee tietoa toisen kielen oppimisesta ja kielen kehityksestä (Kästen-Ebeling 2014, 28).

60-luvulle saakka useat tutkimukset osoittivat, että kaksi- ja monikieliset oppilaat pärjäävät valtaväestöä huonommin kognitiivisissa taidoissa (Cavallaro 2005, 573). 70-luvulta lähtien on kuitenkin huomattu myös kaksi- ja monikielisyyspositiivisia vaikutuksia (esim. Cummins 1976; Baker 2003; Lambert 1975). Kaksikieliset oppilaat esimerkiksi hahmottavat valtaväestöä paremmin kielellisiä rakenteita ja yksityiskohtia sekä nonverbaalisia viestejä (Cummins & Swain 1979). Kognitiivinen kehitys saattaa kuitenkin kärsiä, jos perintökieli (=kieli, jota vanhemmat puhuvat) ei ole kehittynyt tarpeeksi ja lapsi siitä huolimatta joutuu opiskelemaan vierasta kieltä. Tarkoituksenmukaista olisi, että uutta kieltä opiskeltaessa ei tarvitsisi luopua äidinkielestä. (Lambert 1975, 67.) Myös kielenkäytöllä vanhempien kanssa on merkitystä äidinkielen säilymiselle. Oppilaiden kielenkehityksen kannalta on tärkeää, että äidinkieltä puhutaan kotona. (Portes & Hao 1998.) Kondon (1998, 373) mukaan äiti on erityisen tärkeässä roolissa kotimaan kielen säilyttämisessä. Kielen etninen elinvoimaisuus kohdemaassa vaikuttaa kielten säilyvyyteen. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi kielten käyttöä kouluissa, työpaikoilla ja uskonnollisissa yhteisöissä. Jos kieltä käytetään aktiivisesti, se säilyy todennäköisemmin. (Giles, Bourhis & Taylor 1977, 315.) Myös Youngin & Helotin (2002) mukaan luokassa tulisi arvostaa kaikkia kieliä. Vanhanaikainen malli siitä, että lasten tulisi integroitua yhteiskuntaan unohtaen äidinkieltä ja alkaa puhua valtavirran kieltä, ei toimi. (Young & Helot 2003, 236-237.)

Pisa-tuloksista on havaittu, että maahanmuuttajastatukseen omaavat oppilaat pärjäävät yleisesti huonommin koulussa kuin muut oppilaat heidän

kaksikielisyydestä huolimatta (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme & Barton 2010, 15, 21). Tutkimusten mukaan kohdemaassa kasvaneet lapset pärjäävät koulussa vanhempiaan paremmin. Vaarala, Nissilä, Dufva & Pitkänen (2009,38) ovat arvioineet, että hitaalla kielenoppimisella olisi negatiivinen vaikutus koulumenestykseen esimerkiksi kirjoittamisessa, lukemisessa ja matematiikassa. Tästä voidaan päätellä, että toiselle kielelle altistuminen lapsuudessa ja kaksikielisyyttä tukeva opetus ovat isoja etuja, kun taas heikko tuki ja vajavainen opetus voivat vaikuttaa päinvastoin. Lapsella on tarve ilmaista itseään, ja ilmaisu tapahtuu parhaiten silloin, kun lapsen ei tarvitse erikseen pohtia ilmaisutapaa tullakseen ymmärretyksi (Sinkkonen 2000, 110). Äidinkielen merkitys itseilmaisulle on suuri, mutta myös toinen kieli vaikuttaa siihen, kuinka ihminen saa ilmaistua itseään. Uudessa kulttuurissa ja maassa lapsi ei voi käyttää omaa kieltään ilmaistakseen itseään, vaan tukeutuu toiseen kieleen. Kielimuurin vuoksi ilmaisun tarvetta voi olla vaikeaa tyydyttää, ja tämä voi johtaa esimerkiksi lapsen raivokohtauksiin tai luovuttamiseen kommunikoinnissa. (Sinkkonen 2000, 110.) Toisen kielen osaamisella on vaikutusta lapsen hyvinvointiin ja hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Toinen kieli on suuressa roolissa sekä koulussa että vapaa-ajalla. Se on oleellinen osa lapsen arkipäivää. Toinen kieli mahdollistaa lapselle uudessa kulttuurissa ja koulussa pärjäämisen.



### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

#### **3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa selvitän, kuinka monikielinen vertaisryhmä vaikuttaa lasten monikielisyyteen ja millä keinoin lasten monikielisyyden rakentumista tuetaan koulussa. Olen kiinnostunut myös siitä, kuinka lasten eri kieliä hyödynnetään koulussa. Tavoitteena on saada laajan aineiston avulla kokonaisvaltainen kuva näistä ilmiöistä seuraavien tutkimuskysymysten myötä:

1. Kuinka turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielet ilmenevät koulussa?
2. Kuinka suomen kieli ilmenee koulussa?
3. Miten turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden tukeminen näyttäytyy koulussa opettajien ja opetuskokeilun valottamana?

#### **3.2 Tutkimuksen lähestymistapa**

Tutkimani koulun sijaintikunnassa maahanmuuttajakysymykset ja turvapaikanhakijat ovat arkipäivää. Ensimmäiset turvapaikanhakijat tulivat kuntaan vuonna 1991. Tällöin turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskus aloitti toimintansa. Useimmat turvapaikanhakijoiden lapset sijoitetaan suomenkieliseen kouluun. Tämän vuoksi suomenkielisessä koulussa on paljon turvapaikanhakijoiden lapsia sekä perusopetuksessa että valmistavassa opetuksessa. Monikulttuurisuuteen liittyvät haasteet kuuluvat koulun arkipäivään. Koulun henkilökunta saa jatkuvasti täydennyskoulutusta. Myös päivittäisiä toimintoja kehitetään, jotta henkilökunnalla olisi mahdollisimman hyvät valmiudet kohdata erilaisia tilanteita ja kysymyksiä. Valmistava opetus on niitä oppilaita varten, jotka ovat muuttaneet Suomeen ja joiden ruotsin tai suomen kielen osaaminen on niin heikkoa, että he eivät taitojensa puolesta

kykene vielä osallistumaan perusopetukseen. Valmistavassa opetuksessa jokaiselle oppilaalle laaditaan yksilöllinen opiskeluohjelma. Ohjelman mukaisesti oppilas opiskelee ruotsia tai suomea sekä myös mahdollisesti omaa äidinkieltään. Tämän lisäksi oppilas integroidaan mahdollisuuksien mukaan yleisopetukseen. Valmistavassa opetuksessa opiskelu keskittyy enimmäkseen kielenoppimiseen ja niihin perustaitoihin, joita tarvitaan koulunkäynnissä ja arkielämässä. Valmistavaa opetusta annetaan 6-10-vuotiaille oppilaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille oppilaille vähintään 1000 tuntia. Tämän jälkeen oppilas siirtyy lähikouluun. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus saada ruotsinkielistä tai suomenkielistä tukiovetusta koulun tukiovetuskiintiön lisäksi. (Vöyrin kunta 2017.)

Tämä tutkimus on osa Jag bor i Oravais -hanketta, jossa tutkitaan monipuolisesti turvapaikanhakijoiden arkea ja sosiaalisia verkostoja ruotsinkielisellä Pohjanmaalla. Tutkimusta tehdään etnografisesti ja siihen osallistuvat myös turvapaikanhakijoiden kanssa päivittäin työskentelevät opettajat ja viranomaiset. Hanke toteutetaan vuosina 2015–2018, ja sitä rahoittaa Svenska kulturfonden ja Jyväskylän yliopisto. Hanke keskittyy lähinnä aikuisiin turvapaikanhakijoihin, mutta myös heidän lapsiaan ja yksin tulleita turvapaikanhakijoita tutkitaan.

Syksyllä 2017 kolme luokanopettajaopiskelijaa aloitti tekemään Pro gradu -tutkielmiaan hankkeen puitteissa. Toteutimme aineistonkeruun yhdessä tiimietnografisesti opetuskokeiluna Oravaisten suomenkielisessä koulussa. Tutkimustehtävämme vastasivat Jag bor i Oravais -hankkeelle asetettuihin tavoitteisiin: ”Mitä mieltä turvapaikanhakijat ovat kielenopetuksesta?” ja ”Millaiset opetustavat tukevat turvapaikanhakijoiden tarpeita?” Hanke tutkii myös ruotsin ja muiden kielten roolia kotoutumisprosessissa, ja myös me olemme keskittyneet näihin teemoihin. (Jyväskylän yliopisto 2017.)

Oravaisten vastaanottokeskus perustettiin vuonna 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 Pietarsaareissa.

Vastaanottokeskuksen tavoitteena on tukea henkilön arkea ennen turvapaikkapäätöksen saantia, ja sen toimintaa hallinnoi Vöyrin kunta ja rahoittaa Maahanmuuttovirasto. (Vöyrin kunta 2017.)

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja tiimietnografinen. Laadullinen aineisto on tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippumatta tai tutkijasta riippuen. Laadullista aineistoa voivat olla esimerkiksi havainnoinnit, haastattelut, päiväkirjat tai vaikkapa omaelämäkerrat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen mukana. Avoin tutkimussuunnitelma kietoo tutkimuksen vaiheet yhteen. Laadullinen tutkimusprosessi on yhtenäinen, eikä sitä ole helppoa pilkkoa eri osiin. (Eskola & Suoranta 2000, 11-12.) Laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä, että se ei etene tiettyjen vaiheiden kautta. Laadullista tutkimusta voi kuvata prosessina. Tässä prosessissa aineistonkeruun välineenä toimii ihminen. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiö alkaa pikkuhiljaa hahmottua tutkijalle. (Eskola & Suoranta 2014, 16.)

Etnografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata toiminnallisia käytäntöjä. Tutkijan aktiivisuus on etnografisen tutkimuksen peruslähtökohta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija elää arkipäivää tutkimassaan yhteisössä. Tavoitteena on päästä sisälle yhteisöön kokemaan asioita. (Eskola ja Suoranta 2000, 110-120.) Tällaisia tavoitteita oli myös meidän aineistonkeruullamme ruotsinkielisen Pohjanmaan Oravaisten suomenkielisessä koulussa. Projektia tehdessämme pääsimme sisälle tutkimaamme yhteisöön ja sitä kautta saimme sieltä aineistoa. Etnografisessa tutkimuksessa on siis tavoitteena tutkia, mitä ihmisten käyttäytyminen paljastaa heidän arjestaan ja miten he itse sitä sanottavat. Osallistumalla tutkittavien arkeen tutkija pääsee tarkkailemaan sitä, kuinka tutkittavat käyttäytyvät eri arjen tilanteissa (Patton, 2002, 111.) Etnografisessa tutkimuksessa tutkittavat ovat usein heille luonnollisessa ympäristössä, eikä heidän ympäristöään tai toimintaansa muokata (Madden, 2010, 16). Tässä tutkimuksessa toteutettiin opetuskokeilu, ja tutkijoilla oli siinä aktiivinen rooli, joten tässä mielessä luonnollista ympäristöä muokattiin. Kaikki tehtiin kuitenkin koulun tehtävän, opetussuunnitelman ja tavoitteiden

suuntaisesti. Tutkimuksessamme huomioon otettava seikka oli myös se, että tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset olivat meillä suhteellisen laajoja ja muokattavissa tehdessämme projektin ja kerätessämme aineiston. Tämä on toki etnografiselle tutkimukselle tyypillistä. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset jäsenyivät myöhemmin tutkimusprosessin aikana. Tärkeää etnografisessakin tutkimuksessa kuitenkin on, että tutkimussuunnitelma on valmisteltu ennen kentälle menoa ja aineiston keruuta. (Syrjälä ym., 1994, 80.)

Osallistuimme siis laajempaan etnografiseen tutkimukseen, jossa toteutimme opetuskokeilun. Meillä oli mahdollisuus hyödyntää tutkimuksessa kertynyttä etnografista tietoa. Tämä mahdollisti opetuskokeilun toteuttamisen kouluyhteisön tavoitteiden mukaisesti. Opetuskokeilusta myös neuvoteltiin kouluyhteisön jäsenten kanssa. Tämä on tavallinen osa toimintatutkimusta ja etnografista tutkimusta.

### **3.3 Tutkimuskohde**

Erityistä tämän tutkielman tutkimusaineistossa on ympäristö. Tiimietnografinen tutkimus on tehty Pohjanmaalla sijaitsevassa koulussa, jossa samassa rakennuksessa toimii sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen koulu. Tutkimus toteutettiin koulun suomenkielisellä puolella. Aineisto kerättiin haastatteluiden, havainnoinnin sekä toiminnallisten menetelmien kautta. Toteutimme kahden opiskelijatoverini kanssa koulussa monialaisen oppimiskokonaisuuden, jonka tavoitteena oli integroida eri oppiaineiden tavoitteita, hyödyntää tiimityöskentelyä ja toteuttaa yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua. Toiminta suunniteltiin niin, että jokainen opiskelija sai vastauksia tukimaansa näkökulmaan. Minun näkökulmiani olivat oppilaiden äidinkielen ilmeneminen koulussa, suomen kielen ilmeneminen koulussa ja turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden rakentuminen. Lapsille projekti näyttäytyi Lea-lumiukon tarinana. Lea oli unohtanut kotikaupunkinsa nimen. Oppilaiden tehtävänä oli selvittää kotikaupungin nimi erilaisten toiminnallisten tehtävien avulla. Halusimme toteuttaa haastattelut samaan aikaan projektin kanssa, jotta se olisi

haastateltavilla vielä tuoreessa muistissa. Toinen syy oli se, että haastattelut olisi pitänyt muussa tapauksessa toteuttaa internetin tai puhelimen välityksellä. Haastattelimme viittä opettajaa ja rehtorin. Kouluyhteisön kaksi virallista kieltä sekä se, että lapset ovat juuri turvapaikanhakijoiden lapsia tekevät koulun kieliympäristöstä erityisen mielenkiintoisen ja hedelmällisen juuri tämänkaltaiselle tutkimukselle. Mielenkiintoista juuri turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyttä tutkiessa on se, että heillä on mukana arjessa niin monta kieltä yhtä aikaa.

### **3.4 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksen kohteena olivat ruotsinkielisellä Pohjanmaalla sijaitsevan suomenkielisen koulun peruskouluikäiset turvapaikanhakijoiden lapset. Koulun virallisena opetuskielenä on suomi. Koulussa järjestetään perusopetukseen valmistavaa opetusta ja perusopetusta. Tutkimallamme koulun suomenkielisellä puolella oli yhteensä 29 oppilasta. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikki olivat turvapaikanhakijoiden lapsia. Koulun suomenkielinen puoli, jota tutkin, koostui siis suurimmaksi osaksi ainoastaan turvapaikanhakijoiden lapsista. Kenelläkään oppilaiden vanhemmista ei ollut turvapaikkapäätöstä. Oppilaat olivat tutkimushetkellä iältään 6 - 14-vuotiaita. Tutkimukseen osallistuivat myös koulun rehtori sekä koulun opettajat. Opettajat ja rehtori osallistuivat opetuskokeilun toimintaan. Viittä opettajaa ja rehtoria myös haastateltiin progradujen teemoihin ja koulun arkipäivään liittyen. En esittelen koulun henkilökuntaa enkä oppilaista yksilöidymmin heidän yksityisyytensä suojaamiseksi.

### **3.5 Aineiston keruu**

Tutkimuksen aineisto on kerätty osallistuvalla menetelmällä opetuskokeilun avulla. Osallistuva menetelmä auttaa tutkijoita kohdentamaan tutkimuskysymyksiä ja suunnittelemaan tutkimusta. Samalla tutkijat tunnistavat

parhaat tiedon lähteet. (esim. Slim, H., Thomson, P. R., Bennett, O., & Cross, N. 1994; Lehmann, U., Blom, W., Dlanjwa, M., Fikeni, L., Hewana, N., Madlavu, N., Snyman, K. 2004.) Samoin kävi myös tässä tutkimuksessa. Opetuskokeilun aikana teimme lopulliset päätökset siitä, keitä haastatellaan, mistä otetaan kuvia ja mitä äänitetään. Olimme saaneet kouluun tutustumalla ajatuksen siitä, millainen aineisto palvelisi parhaiten tutkimustehtävää.

Ensimmäisenä päivänä tutustuimme kouluun ja kahtena muuna päivänä toteutimme koulussa toiminnallisen opetuskokeilun. Opetuskokeilussa koulu jaettiin kahteen ryhmään. 1.-4.-luokkalaiset toimivat yhdessä ryhmässä ja 5.-6.-luokkalaiset toisessa ryhmässä. Ryhmien muodostamisella pyrimme luomaan yhteisöllisyyttä kouluun ja toisaalta jakamaan oppilaita omiin ikäryhmiinsä. Opetuskokeilun alkuun pidimme tutustumisosion, jonka jälkeen kaksi päivää kestänyt projekti alkoi. Opetuskokeilu oli tarinallinen kertomus Lea-lumiukosta, ja sen tarkoituksena oli pienten aktiviteettien kautta päästä ratkaisemaan Lea-lumiukon kotikaupungin nimi. Oppilaat valjastettiin apureiksi Lealle, ja jokaisesta suoritetusta aktiviteetista oppilaat saivat yhteisesti ryhmänä yhden kirjaimen kotikaupungin nimestä. Opetuskokeilun lopussa kirjaimet koottiin yhteen, ja oppilaat ratkaisivat Lean kotikaupungin nimen: "Talvikylä".

Opetuskokeilun aikana keräsimme havainnointiaineistoa, haastatteluita sekä kuva- ja äänimateriaalia. Lähtökohtana aineistonkeruussa oli toiminnallisuus. Aineistoa saimme lopulta todella paljon. Aineisto on eritelty taulukossa 1. Tutkimuksemme sisälsi sekä elisitoitua että ei-elisitoitua aineistoa. Molemmista on tehty havaintoja tässä tutkimuksessa. Enemmän havaintoja on kuitenkin elisitoidusta eli meidän suunnittelemamme projektin tai haastattelun pohjalta tehdyistä aineistonkeruista. Voidaankin pohtia, että olisiko meillä tullut olla vielä enemmän luonnollista materiaalia, joka kuvaa koulun arkipäivää? Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa tulee enemmän kuin sitä tarvitaan. Aineistoa saadaan monien kirjallisten dokumenttien kautta sekä kenttämuistiinpanoista, haastatteluista ja havainnoinnista. (Syrjälä ym. 1994, 84.)

Havainnointiaineistoa saimme koko opetuskokeilun ajan. Havainnoimme oppilaiden ja opettajien toimintaa sekä ensimmäisenä tutustumispäivänä että

varsinaisen opetuskokeilun aikana opettaessamme. Opettaessamme käytimme aineistonkeruumenetelmänä myös osallistuvaa observointia. Sillä tarkoitetaan sitä, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa, osallistuu toiminaan ja tekee havaintoja. Aineistonkeruun tarpeesta riippuen tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella. Koulussa tapahtuvassa etnografiassa tutkija toimii usein ensin tarkkaillen. Rooli saattaa kuitenkin vaihtua enemmän osallistuvaksi tutkimuksen edetessä. (Syrjälä ym., 1994, 84.) Tutkimuksen aikana olimme ensimmäisenä päivänä enemmän havainnoivassa roolissa ja kahtena seuraavana päivänä toimimme haastattelijoina sekä opetuskokeilun vetäjinä. Havainnointipäiväkirjamme on yhdessä tekemämme tuotos päivien kulusta ja tekemistämme havainnoista. Opetuskokeilussa pyrimme antamaan toisillemme tilaa havainnoida siten, että otimme kukin vuorollamme enemmän opetuksen vetovastuuta ja pyrimme myös vierailemaan toistemme vetovastuulla olevissa opetusryhmissä.

Kuvamateriaalia keräsimme kaikkina kolmena päivänä. Otimme kuvia oppimisympäristöstä ja toiminnasta. Kuvien lisäksi keräsimme oppilaiden tuotoksia. Niitä olivat muun muassa heidän täyttämänsä ystäväkirjat, suunnitelmapaperit ja nonverbaalisessa tehtävässä tuotetut väritystehtävät. Äänimateriaalia keräsimme oman opetuksemme aikana. Äänitimme lasten työskentelyä projektin aikana. Äänimateriaalin avulla saimme taltioitua lasten yhteistyötaitoja ja neuvotteluita. Tällä tavoin saimme tietoa myös lasten kielellisistä taidoista ja kielten käytöstä. Videot puolestaan on kuvattu viimeisen projektipäivän aikana ja niissä oppilaat kertovat, mitä ovat pienoismalleihinsa askarrelleet. Videoilta voi nähdä ja kuulla oppilaiden kielten käyttöä ja miten he sanallistavat tekemänsä.

Haastatteluaineistoa keräsimme kaikkina päivinä. Ennen haastatteluiden tekemistä haastateltavilta pyydettiin suostumus haastatteluun, ja heille kerrottiin, kuinka haastatteluaineistoa tullaan käyttämään. Tässä tutkimuksessa haastattelutilanne oli vapaamuotoinen. Haastattelulla oli tietty etukäteen sovittu runko, mutta siitä saatettiin poiketa riippuen haastattelun etenemisestä ja esiin tulleista aiheista. Ensimmäisenä haastattelimme rehtoria. Rehtorilta saimme

taustatietoa ja hallinnollista näkökulmaa. Rehtorin haastattelussa mukana olivat kaikki tutkijat. Kyseinen haastattelu oli myös vapaamuotoisempi kuin muut haastattelut. Opettajien haastatteluissa mukana oli sekä vanhempien oppilaiden näkökulma että nuorempien oppilaiden näkökulma. Tämä oli tärkeää, sillä kielenkehitys ja eri kielten osaaminen on pienillä ja isoilla oppilailla eri tasoilla. Tämä vaikuttaa merkittävästi opetukseen ja haastatteluissa esille tullessiin seikkoihin.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu on tutkimustehtävässä asetettuihin kysymyksiin vastaava haastattelu, jossa ennalta valikoidut teemat ovat yhteydessä tutkimuksen viitekehykseen. Haastattelun avoimuus vaihtelee kuitenkin riippuen tutkimuksen tarpeista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74–75.) Meidän haastattelumme olivat ennalta teemoitettuja, ja tutkijat olivat kirjanneet itselleen myös ennalta apukysymyksiä haastatteluita varten. Haastattelujen kesto vaihteli riippuen siitä, miten keskustelu eteni, sillä haastatteluiden aikana tutkija saattoi kysyä vielä tarkentavia kysymyksiä. Ennalta mietityt kysymykset olivat haastattelun runko, mutta haastatteluissa puhuttiin myös muista kuin apukysymyksiin liittyvistä asioista sekä haastateltavien että haastattelijoiden toimesta. Tässä tutkimuksessa merkitsen haastateltavia pseudonyymeillä. Esimerkiksi ”V2” tarkoittaa vastaajaa kaksi.

Taulukossa 1 on kuvattuna tutkimuksessa kerätty tutkimusaineisto kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa on käytetty vain osaa tästä aineistosta (ks. luku 4.4).

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kuvaus.

Tutkimusaineisto	Kuvaus	Kappalemäärä	Aika/Milloin aineisto on kerätty?
Ystäväkirjat	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	25	Lapset täyttivät ystäväkirjan sivut vierailumme aikana Oravaisissa. Me täytimme omamme etukäteen ja lähetimme ne kouluun ennen sinne menoa.



	ennen projektin alkua, jotta oppilaat saivat lukea ne ennen kuin saavumme kouluun.		
Kuvat	Kuvamateriaalia kerättiin projektin aikana. Kuvissa on projektin eri vaiheita ja lasten työskentelyä.	Noin 100.	Vierailumme aikana Oravaisissa.
Haastattelut	Haastattelut tehtiin projektin aikana. Haastattelut ovat yksilöhaastatteluja.	6	Vierailumme aikana Oravaisissa.
Observointipäiväkirja	Observointipäiväkirja on kerätty koko projektin ajan. Kaikki kolme tutkijaa ovat kirjoittaneet samaan dokumenttiin ajatuksia opetuskokeilusta ja tekemistä huomioista. Päiväkirjasta selviää monipuolisesti, mitä havaintoja on tehty oppilaista ja opetuksesta ylipäätään.	1	Vierailumme aikana Oravaisissa.
Suunnitelmat	Oppilaat tekivät ryhmissä suunnitelmat, joiden mukaan oli tarkoitus rakentaa kenkälaatikkotaloa. Oppilaat kuvasivat sekä kirjallisesti että visuaalisesti suunnitelmiaan yhteiselle paperille.	7	Vierailumme aikana Oravaisissa.
Talopiirroks	Oppilaat piirsivät valmiille talopohjalle kertomuksen pohjalta, miltä Lean talo näytti. Oppilaille oli kuvailtu talon huonekaluja, asukkaita sekä värejä. Oppilaiden piirrosten pohjalta voidaan päätellä, kuinka hyvin he ovat ymmärtäneet ja muistavat tarinan.	28	Vierailumme aikana Oravaisissa.
Ihmishahmot	Oppilaat värityivät ihmishahmoja	38	Vierailumme aikana Oravaisissa.

	toistensa sanattomien ohjeiden mukaan. Hahmoja oli kahta eri mallia, nainen ja mies.		
Äänite	Äänite käsittää oppilaiden keskustelua heidän esitellessään pienoismallikotejaan. Äänite kestää 14 minuuttia.	1	Vierailumme aikana Oravaisissa.
Videot	Videot on kuvattu viimeisen projektipäivän aikana, ja niissä oppilaat kertovat, mitä ovat pienoismalleihinsa askarrelleet.	9	Vierailumme aikana Oravaisissa.

Etnografinen aineistonkeruu tuottaa usein suuren määrän aineistoa. Tutkijana joutuu tällöin erittelemään pääaineiston sivuaineistosta (Lämsä 2016, 213). Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuskysymysten kannalta olennaisin aineisto on otettu käyttöön. Tässä tutkimuksessa on siis käytetty aineistosta ystäväkirjoja, kuvia, haastatteluita ja observointipäiväkirjaa.

### 3.6 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto on analysoitu teoriaohjaavaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee vaihe vaiheelta. Ensimmäisenä haastattelut litteroidaan sana sanalta. Tätä seuraa haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen. Sen jälkeen etsitään pelkistettyjä ilmauksia ja etsitään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, josta seuraa ilmausten yhdistämistä ja alaluokkien luomista. Alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan tämän jälkeen yläluokkia, joiden avulla päästään kokoaviin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108-117.) Teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla puolestaan tarkoitetaan analyysia, jossa empiirinen aineisto liitetään teoriaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa käsitteet tuodaan aineistosta, mutta teoriaohjaavassa analyysissa ne tuodaan valmiina ulkopuolelta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108-117.) Teoriaohjaava aineistolähtöinen

sisällönanalyysi sopii hyvin etnografisen aineiston käsittelyyn, sillä teoriaohjaavuuden lisäksi se antaa mahdollisuuden uusien käsitteiden nousemiselle aineistosta.

Aineistossa on jonkin verran myös kuvallista aineistoa, jota olen analysoinut myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Olen poiminut kuvista tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia asioita ja katsonut niitä erikseen jokaisen kysymyksen valossa. Päädyin tutkimuksen analyysissä käyttämään neljää eri keräämäämme aineistoa. Näitä aineistoja olivat kuvat, observointi, ystäväkirjat ja haastattelut. Koen, että sain kyseisistä aineistoista parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini. Haastattelujen käsittelyn aloitin litteroinnilla, jonka jälkeen aloitin haastatteluiden koodaamisen Atlas.ti-ohjelmalla. En kuitenkaan saanut analyysia sillä tavalla onnistumaan yhtä hyvin kuin värikoodauksella, joten siirryin koodaamaan aineistoa värien avulla ja luomaan kuvaa siitä, kuinka haastattelut vastaavat tutkimuskysymyksiini. Väreillä koodaamisella tarkoitan sitä, että alleviivasin tekstistä eri väreillä eri alaluokkiin jaottelemiani asioita. Muodostin haastatteluaineistosta siis erilaisia luokkia. Haastatteluiden koodaamisen jälkeen aloin tarkastella ystäväkirjoja ja kuvia. Tein myös niistä havaintoja tutkimuskysymykset mielessäni. Viimeisenä kävin läpi observointipäiväkirjaamme. Sieltä hain huomioita aiempien havaintojen pohjalle ja tueksi.

Tämän jälkeen minulla oli jokainen aineisto eri dokumentissa eriteltyinä jokaisen tutkimuskysymyksen valossa. Aloin koota havaintojani yhteen taulukoinnin avulla. Asetin jokaisen tutkimuskysymyksen ja eri aineistoista tekemäni havainnot yhteen taulukkoon. Näin pystyin näkemään aineistosta nousseet havainnot yhtenä kokonaisuutena. Lopuksi kirjoittaessani tuloslukua yhdistin havaintoni aineistoesimerkkeihin.

Tulosluvussa esitän myös taulukoita siitä, kuinka moni oppilaista kokee osaavansa tai haluavansa oppia jotakin kieltä (ks. taulukko 2 ja 3). Tätä kutsutaan aineiston kvantifioinniksi. Tämä on vaihe, joka tehdään usein luokittelun ja kategorisoinnin jälkeen sisällönanalyysissa. Kvantifioinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta eritellään se, kuinka moni vastaajista kertoo saman asian (Tuomi

& Sarajärvi 2009, 120-121.) Minun tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että laskin ystäväkirjoista, kuinka monta vastaajaa oli merkinnyt osaavansa tiettyä kieltä "Mitä kieliä osaan?"-kohdassa. Saman asian tein kysymykselle: "Mitä haluaisin oppia?". Lopputuloksena muodostuivat tutkimukseni tulokset, joita käsittelen luvussa 4.

### 3.7 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksellista tietoa käsitellessä tärkeitä huomioitavia käsitteitä ovat anonymiteetti ja luottamuksellisuus (Eskola & Suoranta, 1998, 30). Tutkimuksessani pyrin siihen, että ketään tutkittavasta ei pystytä identifioimaan vastausten pohjalta. Tämän vuoksi en tutkimuksessani erittele rehtorin ja opettajien vastauksia. Myös haastateltavien nimet on poistettu lopullisesta tekstistä ja korvattu ne pseudonyymeilla. Tämäkään ei kuitenkaan sataprosenttisesti takaa sitä, että ketään ei pystyttäisi vastausten perusteella tunnistamaan. Toinen tutkimusta koskeva eettinen kysymys on opettajien vaitiolovelvollisuus. Kuinka rehellisesti opettajat pystyvät vastaamaan esittämiimme kysymyksiin? Jättivätkö he joitain asioita kertomatta? Tämänkaltaiset kysymykset vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuslupa haettiin ja saatiin sekä Vöyrin kunnan opetuspäälliköltä ja koulun rehtorilta että opettajilta haastattelujen yhteydessä. Kotiin lähetettäviä tutkimuslupalomakkeita emme tehneet, sillä tutkimuksessamme emme haastatelleet oppilaita emmekä keränneet heistä arkaluonteista aineistoa. Tutkimme enemmän koulun yleistä kulttuuria ja toimintatapoja kuin yksittäisiä henkilöitä. Tutkimuksemme oli siis normaalia koulun opetussuunnitelman mukaista toimintaa, joten siihen ei tarvittu erillisiä huoltajien suostumuksia.

Tutkimuksen eettisyyden tärkeys korostuu erityisesti lapsia tutkittaessa. On tärkeää huomioida, millainen kuva tutkimuksesta jää lapselle ja minkälainen kuva tutkimuksesta lapselle muodostuu. (Aarnos ym. 2001, 172.) Tutkimusaineistoa kerätessämme pyrimme luomaan lapsille turvallisen ympäristön työskennellä. Tähän tavoitteeseen liittyi myös oppilaiden jakaminen

kahteen opetusryhmään, joissa oppilaat olivat todennäköisesti kielellisesti oman tasoistensa oppilaiden kanssa. Tällöin jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus ilmaista itseään paremmin kielitaidosta riippumatta. Valintaamme voidaan perustella myös lähikehityksen vyöhykkeen teorialla (ks. Vygotsky 1978). Työskennellessään saman tasoisten ja osittain myös itseä hieman kielellisesti kehittyneempien lasten kanssa, saivat lapset työskennellä itseä kehittävässä ympäristössä. Lapsille pyrimme luomaan projektista leikkisän ja mukavan käyttämällä Lea-lumiukkoa ja hänen tarinaansa. Etnografisessa tutkimuksessa haasteeksi saattaa muodostua se, että tutkittavien tulisi olla tietoisia siitä, että heitä havainnoidaan, mutta havainnoinnin kohteena oleminen saattaa vaikuttaa tutkittavien toimintaan (Eskola & Suoranta, 2014, 102). Tämä haaste toki koskee myös muita kuin pelkästään etnografista tutkimusta. Haasteena tässä tutkimuksessa on se, että osasimme kertoa tarpeeksi selvästi lasten kielellä, että he ovat osana tutkimusta. Kerroimme sen heille projektin alussa, mutta lapsen kielelle tutkimuksen havainnollistaminen oli hyvin haastavaa. Kaikki oppilaat eivät myöskään ymmärtäneet kaikkea informaatiota suomeksi. Se oli toinen haaste asian viestittämisessä.

Tutkimukseen liittyvä olennainen eettinen kysymys on myös tutkijan osuus. Haastatteluissa käydyt keskustelut ja esitetyt kysymykset voidaan aina esittää ja ymmärtää monella tapaa. Myös sisällönanalyysissä aineistosta tehdyt huomiot ovat aina tutkijan omasta näkökulmasta tehtyjä, tosin teoriaohjaavia. Olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos analyysin olisi tehnyt toinen henkilö? Tämänkaltaiset inhimilliset seikat vaikuttavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen. Toki vahvuutena oli se, että pystyimme hyödyntämään yhteisiä muistiinpanoja, jotka itsessään ovat jo analyysia. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen myös pyrkinyt viittaamaan asianmukaisesti muiden kirjoittajien lähteisiin.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielten ilmeneminen koulussa

Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielet ilmenivät koulussa havaintojemme mukaan apukielinä oppitunneilla. Oppilaat esimerkiksi tulkkasivat vaikeita asioita toisilleen omille äidinkielilleen. He myös pyysivät toisiltaan apua omalla äidinkielellään. Opettajien mukaan oppilailla oli myös tulkin rooli opettajien ja vanhempien sekä vanhempien ja rehtorin välisissä keskusteluissa. Vastaanottokeskuksessa asuvat vanhemmat eivät välttämättä olleet oppineet niin hyvin suomen tai ruotsin kieltä kuin koulua käyvät oppilaat. Toisaalta Pöyhönen, Kokkonen & Tarnanen (2018) kertovat, että turvapaikanhakijoiden lasten vanhemmille opetettiin suomen kieltä kyseisessä vastaanottokeskuksessa tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan.

Äidinkielen säilymisen kannalta olisi tärkeää, että sitä puhuttaisiin lasten kanssa kotona. Erityisesti äidin rooli on tärkeässä asemassa kielitaidon säilyttämisessä. (esim. Portes & Hao 1998; Kondo 1998.) Tämän aineiston valossa voidaan päätellä, että oppilaat puhuivat äidinkieliään vanhempiensa kanssa paljon, sillä he tulkkasivat opettajien haastatteluiden mukaan äidinkielellään vanhempiensa asioita myös koulun henkilökunnalle ja viranomaisille:

- (1) ”Ja siinä tulee semmonen myöskin vinoutuma, kun lapset oppii hyvin suomea. Jos he jäävät tänne niin lapsista tulee vanhempien tulkkeja. He auttaa kaikissa viranomaisasioissa ja tämmösissä ja sehän ei tietenkään oo niinkun tarkoitus. Ei.” V3

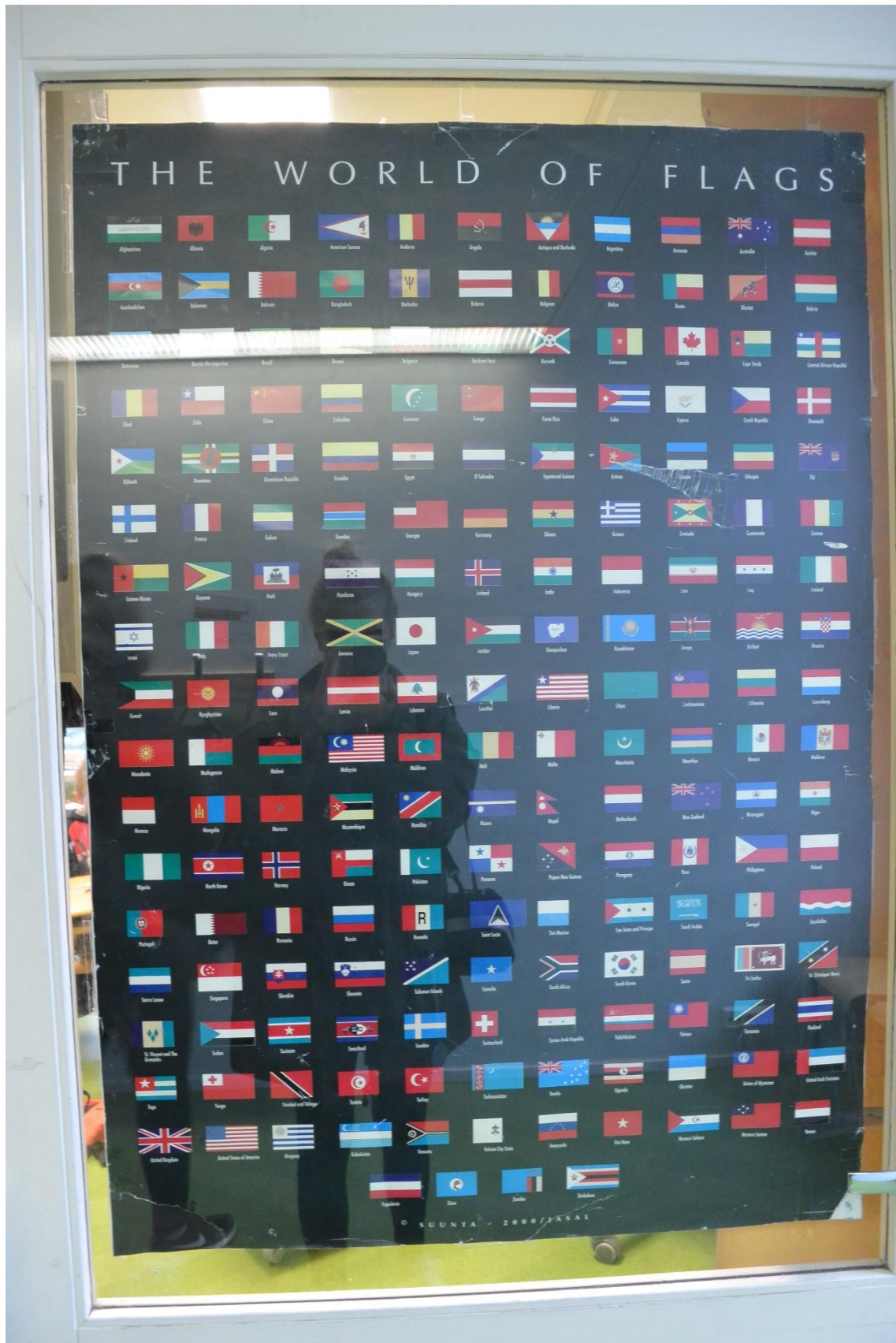
Äidinkielen säilymiseen vaikuttaa myös sen asema kohtemaassa. Mitä enemmän äidinkieltä pystyy käyttämään esimerkiksi koulussa ja töissä, sitä todennäköisemmin se säilyy. (Esim. Giles, Bourhis & Taylor 1977.) Oppilaiden äidinkielet olivat koulussa esillä oppitunneilla. Joidenkin opettajien tunneilla äidinkieliä käytettiin enemmän kuin toisten. Eräs opettaja koki, että äidinkieliä tulisi käyttää ennemminkin oppituntien ulkopuolisena kielenä:

- (2) ”No kyllä silloin ku se henkilö luokassa on, että puhutaan sitä suomee.” V2

Oppilaiden äidinkielet olivat havaintojeni mukaan kieliä, joita rehtori ja opettajat olisivat toivoneet osaavansa. Heitä harmitti se, että he eivät osanneet esimerkiksi arabiaa tai venäjää, sillä siitä olisi ollut hyötyä opetuksessa:

- (3) "Mua itteä harmittaa hirveästi et ku meillä nyt oli seitsemän kahdeksan vuoden aikana ollu paljon tsetsenia ingluusialaisia, jotka on puhunu venäjää ja mä itte olin yläasteella lukuks kaks vuotta saksaa ja sitten mä rupesin miettimään että mitä mä sillä saksalla teen venäjää. Ja siellä oli tosi pieni ryhmä lapualla silloin ja oli mukana opettaja ni mä aattelin että siitä mä hyödyn varmaan tulevaisuudessa. Rehtori ei antanu mun vaihtaa. Oisin kumminki kerenny melkeen viis vuotta lukea sitä. Oisin hyötyny täällä vaikka kuinka paljon. Että aina pitää ottaa tulkki sitten mukaan jollakin lailla. Kun mä en ymmärrä venäjästä sanaakaan muutaku se mitä on näistä sota sarjakuvista." V4

oululle on myös tarjottu ulkopuolista apua esimerkiksi arabian kielen opetukseen vanhempien taholta, mutta toistaiseksi tarjoukseen ei ole tartuttu. Oppilaiden omiin kieliin viittaavia asioita pystyttiin näkemään myös koulun seinillä. Koulun seinillä näkyi muun muassa oppilaiden eri kotimaiden lippuja. Kuva 1 havainnollistaa eri maiden lippujen symboliikkaa koulussa. Koulussa on havaittavissa monien eri kielten kirjo.




KUVA 1. Maaailman liput-posteri.



Oppilailta kerätyistä ystäväkirjoista voidaan myös päätellä jotakin lasten kokemuksesta siitä, millaiseksi he kokevat oman äidinkielen kielitaitonsa. Oma äidinkieli on merkitty usein "Mitä kieliä osaan?"-kohtaan ystäväkirjoissa. Ainakin he katsovat osaavansa niin hyvin äidinkieltään, että kategorisoivat sen "osatuksi kieleksi". "Osattua kieltä" ei ole toki lapsille millään tavalla määritelty, joten tutkija ei voi tässä tapauksessa tietää mitä tämä termi kullekin oppilaista

LUOKAT 1-4

**OMA KUVA**



**NIMI:** [REDACTED]

**IKÄ:** 6

**MISSÄ OLEN SYNTYNYT?** TSE-TSE-NI-A

**MITÄ KIELIÄ OSAAN?** SUO-MI ←  
TSE-TSENI-A


**LEMPIVÄRI:** VIH-RE-Ä

**LEMPIELÄIN:** KIS-SA

**LEMPIRUOKA:** PU-VA-JUUK

**ISONA MINUSTA TULEE:** AU-TO-R-KUL-JET

**PIIRRA LEMPIELÄIN**



A  
J  
A  
T  
A

tarkoittaa. Kuvista 2 ja 3 voidaan nähdä oppilaiden merkinneen osaamukseen kieleksi suomen kielen ja tsetsenian kielen.

KUVA 2. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 1.

OMA KUVA



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

IKÄ: 7

MISSÄ OLEN SYNTYNYT? TSETSENI-A

MITÄ KIELIÄ OSAAN? TSETSENI-A, SUO-MI ←

LEMPIVÄRI : KEL-TAI-NEN

LEMPIELÄIN : KOI-R A

LEMPIRUOKA : PIT-SA

PIIRRÄ LEMPIELÄIN



ISONA MINUSTA TULEE : TOI-MIS-TO-VIR-KAI-LJA

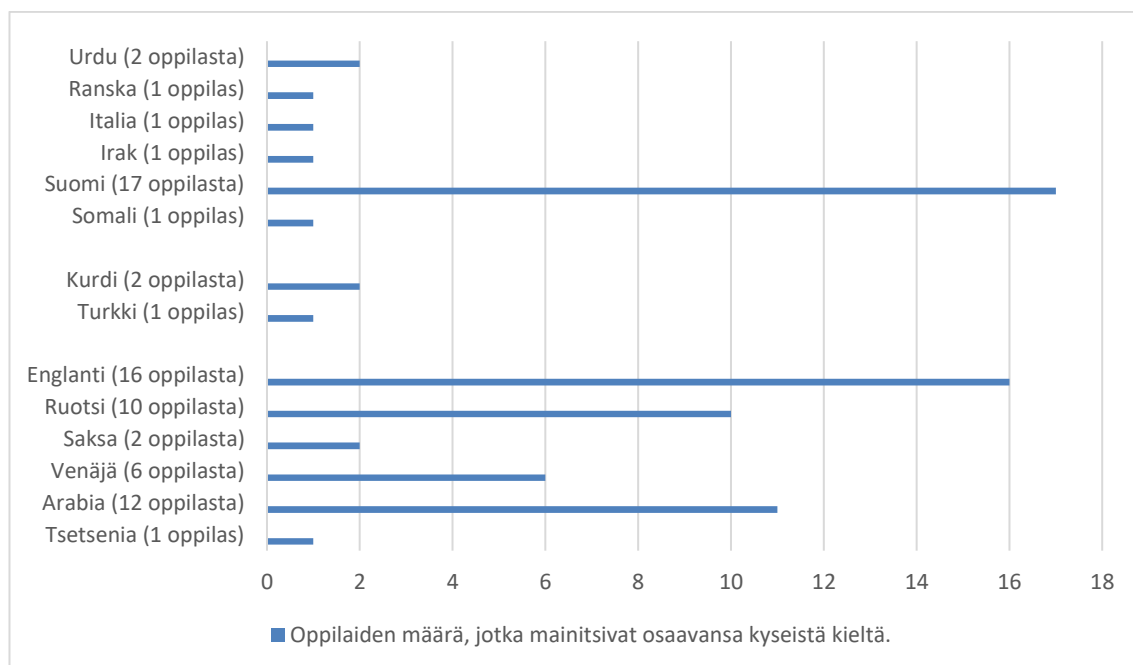
KUVA 3. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 2.

Mielenkiintoista tässä havainnossa onkin se, että millaiset standardit oppilaat ovat kielen osaamiselle asettaneet, sillä niitä ei ole ulkopuolelta annettu. Lapsi voi kuitenkin kokea ensikielekseen useammankin kielen (esim. Skutnabb-Kangas 1988). Siksi äidinkielen tai ensikielen määrittely voi olla haastavaa. Tämä voi selittää sitä, että osatuksi kieleksi ei ole valikoitunut mikään yksi tietty kieli. Myös ystäväkirjan sivun kysymyksen voidaan ajatella houkuttelevan vastaamaan useamman kuin yhden kielen. Tämä voi myös osaltaan selittää tätä tulosta. Toki on myös hyvä pohtia sitä, että onko äidinkielen tai ensikielen määrittely esimerkiksi koulumaailmassa olennaista.

Havainto siitä, että oppilaat kokevat äidinkieltänsä vahvaksi kieleksi ei ole ainutlaatuinen. Myös Tarnanen ym. (2017, 285) ovat tutkimuksessaan

havainneet, että oppilaat kuvaavat äidinkieltään kieleksi, jonka puhumista ei tarvitse tietoisesti ajatella. Äidinkielen ylläpitäminen on tärkeää myös suomen kielen oppimisen kannalta. Mikäli oppilaan taidot äidinkielessä ovat heikot ja siitä huolimatta hän joutuu opiskelemaan vierasta kieltä, saattavat hänen kognitiiviset taitonsa kärsiä tilanteesta. Tärkeää olisi, että uutta kieltä opiskeltaessa ei tarvitsisi luopua omasta äidinkielestään. (Esim. Lambert 1975.)

Taulukosta 2 voidaan nähdä kielien moninaisuus tutkimassamme koulussa. Oppilaiden täyttämistä ystäväkirjoista löytyi yhteensä 14 kieltä. Pääosa oppilaista koki osaavansa suomen kieltä. Seuraavaksi eniten mainintoja oli englannin kielen osaamisesta.



KUVIO 1. Turvapaikanhakijoiden lasten mainitsevat kielet ystäväkirjojen ”Mitä kieltä osaan?”-kohdassa (n=27).

Opettajat korostivat oppilaiden äidinkielten merkitystä apukielenä oppitunneilla. Eräs opettaja kuvaili äidinkielten hyödyntämistä seuraavasti:

- (4) “No onhan sitte tuo google translator joka se on. Omalla lailla surkeita käännöksiä niin kyllä se kuitenkin aika kätevä on että...että just tää valmistavan opetuksen tytön kans niin meillä on aina läppäri auki ja siinä sitte tää translator päällä. Että suoraan arabiasta sitten ettei tulis tätä apukieltä sitten mukaan. Niin sitten arabiasta suoraan otetaan niitä. Se on niinku sanakirja meillä. Ja sittenhän nää on jo viidennettä vuotta käyttäny biologiassa niin tätä digitaalista alustaa mikä siellä pedanetissä teillä pyörii Jyväskylässä. Ja siinähän on sitte huippu ku sää voit maalata sen koko tekstin ja ottaa google translatoriin sitten sen. 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 vastauksiaksi ja sitte taas suomeks kirjottaa ne vastaukset. Että vaikka ne käännökset sitten on mitä on niin kyllä nyt kuitenkin sitte avaruudesta puhuu, jos kerran avaruudesta aihe niin ei se nyt ihan mitäsattuu oo kuitenkin että...” V1

Opettaja kuvaa sitaatissa, kuinka hän koittaa välttää apukielen eli tässä tapauksessa englannin käyttämistä erilaisten termien kääntämisessä oppilaan omalle kielelle. Google translator-ohjelman avulla hän voi kääntää termit suoraan oppilaan omalle kielelle. Näin tehtävien teko sujuu helpommin. Äidinkieltä hyödynnetään tässä tapauksessa erilaisten termien ymmärtämisen apuna.

TAULUKKO 3. Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielten ilmeneminen koulussa.

	Ystäväkirjat	Observointi	Kuvat	Haastattelut
<b>Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielten ilmeneminen koulussa.</b>	Oma äidinkieli merkitty ”osatuksi kieleksi” ystäväkirjoissa .	Oppilaiden omia kieliä käytettiin oppitunneilla. Oppilaat esimerkiksi tulkkasivat erilaisia asioita toisilleen äidinkielellä.  Oppilaat keskustelivat ja pyysivät apua toisiltaan omalla kielellään.  Oppilailta oli tapana tulkata opettajan/rehtorin ja vanhempien välisiä keskusteluja.  Rehtoria ja opettajia harmitti se, että he eivät osanneet esimerkiksi arabiaa, koska se olisi hyödyllinen kieli opetuksessa. He olisivat valmiita hyödyntämään	”Maailman liput”-posterit, erilaisten liput koulun seinillä	Apukielenä oppitunneilla .

		oppilaiden äidinkieliä opetuksessa, jos vain niitä osaisivat.		
--	--	---	--	--

Taulukkoon 3 on eritelty turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielen ilmeneminen koulussa eri tutkimusaineistojen valossa. Voidaan siis huomata, että oppilaiden äidinkielet olivat mukana monella osa-alueella koulun arjessa. Voidaan myös huomata, että omat havaintomme tukevat haastatteluista saatua kuvaa äidinkielen hyödyntämisestä koulussa.

## 4.2 Suomen kielen ilmeneminen koulussa


Suomen kieli ilmeni koulussa monella eri osa-alueella. Se oli vahvasti läsnä myös opetuksessa. Voidaankin sanoa, että oppituntien ja opetuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen kielenä tutkimassamme koulussa oli suomen kieli. Tämä oli toki odotuksen mukaista, sillä suomen kieli on kyseisen koulun virallinen opetuskieli. Toinen kieli opitaankin usein äidinkielen oppimisen jälkeen luonnollisessa ympäristössä, jossa sitä puhutaan. (Kjellin 2002.) Tässä tutkimuksessa havaitsin, että suomen kielestä oltiin tehty koulussa niin luonnollinen osa oppilaiden arkea kuin se vain on mahdollista. Suomen kieli ilmeni myös oppilaiden ja opettajien tekemissä töissä ja materiaaleissa. Opettajat kertoivat haastatteluissa, että oppituntien kielenä pyritään pitämään pääasiassa suomen kieltä. Tämän seikan vahvistivat myös omat havaintomme.

Suomen kieli ilmeni oppilaiden täyttämässä ystäväkirjoissa niin, että se oli merkitty usein "Mitä kieliä osaan?"-kohtaan. Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden tämänhetkinen suomen kielen osaaminen oppilaiden itsensä mielestä riittää siihen, että he voivat kutsua osaavansa suomen kieltä. Suomen kielen osaaminen ei siis heille tarkoita täydellistä suomen kielen osaamista. Ei voida myöskään poissulkea sitä, että osa oppilaista kokisi suomen kielen äidinkielekseen, sillä oppilas voi kokea äidinkielekseen useamman kuin yhden

kielen. (Latomaa 2007, 38-40.) Kuvista 4, 5 ja 6 voidaan nähdä oppilaiden merkinneen suomen kielen osaamukseen kieleksi.

OMA KUVA

LUOKAT 1-4



NIMI \_\_\_\_\_

IKÄ: 9 \_\_\_\_\_

MISSÄ OLEN SYNTYNYT? Tšetse

MITÄ KIELIÄ OSAAN? suomi eholahtivehäjä

KUVA 4. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 3.



MISSÄ OLEN SYNTYNYT? ingusia

MITÄ KIELIÄ OSAAN? italia englanti ranska suomi venäjä  
ruotsi

LEMPIVÄRI:  Vaalea sininen

LEMPIELÄIN:  Kettu

LEMPIRUOKA:  pizza

PIIRRÄ LEMPIELÄIN



KUVA 5. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 4.

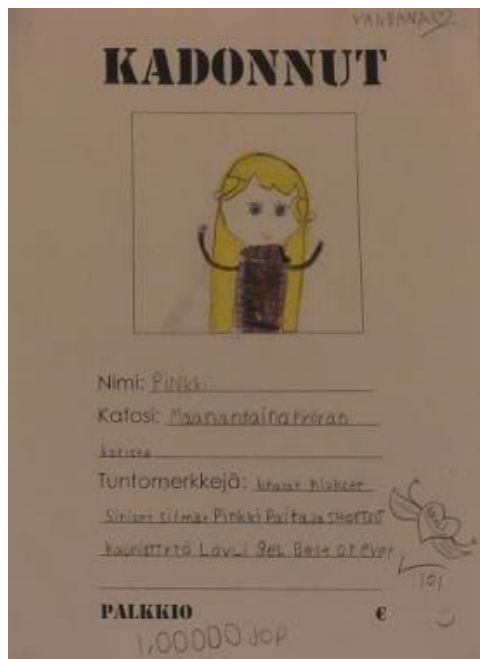


KUVA 6. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 5.

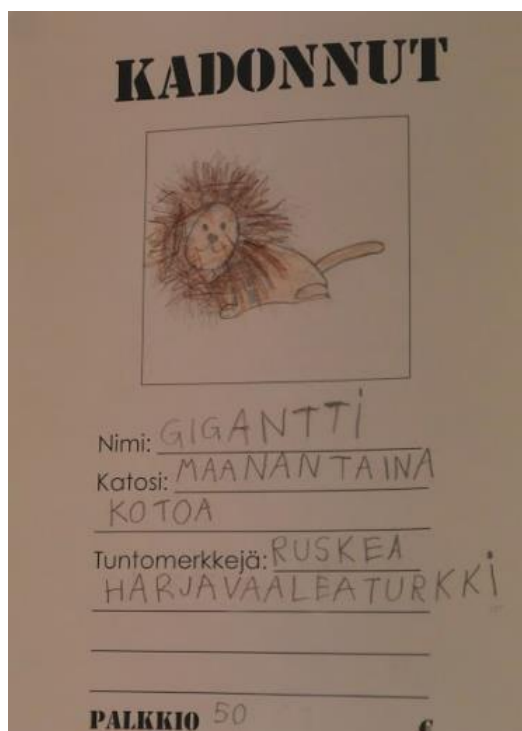
Toisaalta voidaan pohtia, kokevatko oppilaat, että heidän tulisi osata suomen kieltä ja merkitsevät sen siksi osaamukseen kieleksi. Suomen kielen merkitsi osaamukseen kieleksi yhteensä 17 oppilasta (ks. taulukko2).

Suomen kieli ilmenee kuvien näkökulmasta koulussa myös erilaisina oppilastöinä koulun seinillä. Oppilaat ovat tehneet esimerkiksi "katoamisilmoituksia" suomen kielellä ja piirtäneet Suomesta karttakuvia. Kuvista 5 ja 6 voidaan myös nähdä, että oppilaat hallitsevat suomen kielen jo ymmärrettävästi, mutta kirjoitusasussa on vielä hieman hiomista.





KUVA 7. Oppilaan tekemä katoamisilmoitus.



KUVA 8. Oppilaan tekemä katoamisilmoitus.

Kuvasta 7 voidaan nähdä, kuinka suomalaista kulttuuria on yhdistetty suomen kielen opiskeluun koulussa.



KUVA 9. Oppilaan tekemä karttakuva Suomesta.

Myös opettajat olivat tehneet suomenkielisiä oppimateriaaleja koulun seinille. Näitä materiaaleja olivat muun muassa viikonpäivät ja koulun säännöt. Koulun sääntöjen ja viikonpäivien oppimisen lisäksi opettajien tekemien materiaalien tarkoituksena on opettaa oppilaille suomen kieltä (kuva 8).



KUVA 10. Opettajien tekemää suomenkielistä oppimateriaalia.

Opettajien ja rehtorin haastatteluista kävi ilmi, että oppilaat käyttävät suomen kieltä koulussa kommunikoidessaan keskenään. Suomen kieltä käytetään varsinkin silloin, kun oppilailla ei ole yhteistä äidinkieltä:

- (5) "Ja siitä kun...siis he puhuvathan usein suomea keskenään kieliryhmien välillä mutta onhan se sellaista maahanmuuttajasuomea ja onhan sellaisia tiettyjä sanoja kuten sä oot kosku, kun otetaan kiinni joku käsin, joka on lähellä (ilmeisesti hippasta)." V3

Tästä esimerkistä voidaan päätellä, että suomen kieli on eri kulttuureista tulevia oppilaita yhdistävä tekijä. Opettajien haastatteluissa opettajat kuvasivat oppilaiden keskenään käyttämää suomea "maahanmuuttajasuomeksi". Oma tulkintani tästä on se, että "maahanmuuttajasuomella" voidaan tarkoittaa sitä, että turvapaikanhakijoiden lasten kielioppi, sanojen lausuminen ja esimerkiksi sanajärjestys eivät ole kehittyneet vielä natiivin puhujan tasolle. Toki voidaan pohtia, että onko näillä seikoilla lopulta merkitystä? Haastatteluista ilmeni myös, että oppilaat käyttävät suomen kieltä myös koulumaailman ulkopuolella. Opettajien mukaan oppilaat esimerkiksi tulkkaavat vanhempiaan viranomaisille virallisissa asioissa. Eräs opettaja kuvasi asiaa seuraavasti:

- (6) Haastattelija: "Ootsä huomannu, että ku lapset oppii tavallaan täällä suomen kielen ja sit vanhemmilla se saattaa jäädä aika vaillinaiseks. Se tai ruotsin kieli ehkä tässä tapauksessa niin niin joutuuks oppilaat sut vanhemmilleen niinku tulkiks tai..."
- (7) "Siis sen takiahan ollaan pois koulusta kun Pietarsaaren reissuja mennään tulkiks, että asia saadaan kuntoon." V1

Eräs opettajista arvioi myös kriittisesti sitä, että lapsista tulee vanhempiansa tulkkeja oppiessaan suomen kieltä:

- (8) " Ja siinä tulee semmonen myöskin vinoutuma, kun lapset oppii hyvin suomea. Jos he jäävät tänne niin lapsista tulee vanhempien tulkkeja. He auttaa kaikissa viranomaisasioissa ja tämmösissä ja sehän ei tietenkään oo niinku tarkotus. Ei." V2

Opettaja nostaa esille seikan siitä, että oppilaille ei opeteta suomen kieltä sen vuoksi, että he voisivat auttaa vanhempiaan selviytymään tilanteista, joissa tarvitaan suomen kieltä.

Suomen kieli on tärkeä kieli opettajan ja oppilaan välisessä kommunikoinnissa. Suomen kieli on koulun pääasiallinen opiskelun kieli. Sitä käytetään suurimmaksi osaksi oppitunneilla. Opettajat kertoivatkin

painottavansa sitä, että oppitunneilla puhuttaisiin mahdollisimman paljon suomea. Opettajien mukaan äidinkieltä saa käyttää esimerkiksi välitunnilla leikkiessä.

- (9) ”Muistuttaa aina, että mä oon yrittäny aina pitää sen, että oppitunnilla puhuttais suomea.” V1

Opettajat myös kertoivat, että oppilaat uskaltavat käyttää suomen kieltä ilman virheiden pelkoa. Havaintojemme mukaan englannin tunnilla käytettiin sekä englantia että suomea. Suomea käytettiin ensisijaisena opetuskielenä, ja ohjeet annettiin ensin sillä. Tämän jälkeen ohjeet annettiin englanniksi, jos joku sitä pyysi. Suurin osa oppilaista ymmärsi suomenkieliset ohjeet, ja esimerkiksi ruokailussa oppilaat keskustelivat keskenään suomen kielellä. Myös minulle oppilaat puhuivat suurimmaksi osaksi suomea. Kirjoitimme siitä observointipäiväkirjaamme silloin seuraavasti:

- (10) ”Englannin tunnilla käytettiin luontevasti englantia ja suomea. Suomi oli ensisijaisena opetuskielenä ja ohjeet annettiin ensin sillä ja vasta tämän jälkeen englanniksi, jos joku oppilas sitä pyysi.” Observointipäiväkirja

Suomen kieli tuli esille myös silloin, kun oppilaat askartelivat kuvitteelliseen kylään omia talojaan projektiimme liittyen. Vanhempien oppilaiden kodit olivat heidän mukaansa suomenkielisiä. Muitakin kieliä saattoi olla, mutta suomen kieli oli poikkeuksetta aina mukana kodissa käytettävissä kielissä. Tästä voidaan päätellä, että suomen kielen käyttäminen voi johtua siitä, että oppilaat kokevat sen hyödylliseksi ja tärkeäksi. Toisaalta suomen kielen mukana olo saattaa liittyä myös kontekstiin, onhan koulu suomenkielinen. Havaitsimme myös, että oppilaiden kirjain-ääne-vastaavuuksien hahmotus oli hyvä ja he keksivät yllättävän paljon suomenkielisiä sanoja.

#### TAULUKKO 4. Suomen kielen ilmeneminen koulussa.

	Ystäväkirjat	Observointi	Kuvat	Haastattelut
Suomen kielen	Suomen kieli on merkitty usein ”osatuksi kieleksi”	Englannin tunnilla käytettiin luontevasti englantia ja suomea. Suomi oli	Oppilastyöt koulun seinillä,	Yhteinen kieli opettajakollegoiden kesken.

<p>ilmeneminen koulussa.</p>	<p>ystäväkirjoissa. Yksi lapsi merkitsee haluavansa oppia suomen kieltä.</p>	<p>ensisijaisena opetuskielenä ja ohjeet annettiin ensin sillä ja vasta tämän jälkeen englanniksi, jos joku oppilaista sitä pyysi.</p> <p>Opetus alkoi aamulla luontevasti eli saimme yhteyden lapsiin esimerkiksi kielellisesti ja suurin osa oppilaista ymmärsi suomenkieliset ohjeet.</p> <p>Ruokailussa oppilaat juttelivat keskenään myös suomen kielellä.</p> <p>Meille oppilaat puhuivat suurimmaksi osaksi suomea.</p> <p>Vanhempien oppilaiden kodeissa puhuttiin poikkeuksetta suomea. Lisäksi muitakin kieliä saattoi olla, mutta suomi oli kaikissa. Tämä saattaa kertoa oppilaiden arvostuksesta suomen kieltä kohtaan ja sen tärkeydestä/hyödyllisyydestä.</p> <p>Molemmilla puolilla (=jaoimme oppilaat kahteen ryhmään) useassa kodissa mainittiin suomi kielenä, jota puhutaan siellä.</p> <p>Kun oppilaat pääsivät katsomaan toistensa töitä, tapahtui kommunikointi pääasiassa suomeksi sekä lasten, että aikuisten välillä.</p> <p>Yleistikin lasten kirjain-äänne-vastaavuuksien hahmotus oli hyvä ja he keksivät yllättävän paljon sanoja, joissa oli aina kulloinkin kyseessä ollut kirjain. (Suomen kielellä.)</p> <p>Kaupunkia yhdistäessä oppilaiden oli vaikea ymmärtää käsitettä "suorakaide" ja eivät</p>	<p>opettajien tekemät materiaalit koulun seinillä, koulun säännöt suomen kielellä</p>	<p>Oppilaiden välisen kommunikoinnin kieli.</p> <p>Oppilaiden käyttämä kieli myös koulumaailman ulkopuolella.</p> <p>Kommunikoinnin kieli opettajan ja oppilaan välillä.</p> <p>Opiskelun kieli.</p> <p>Oppilaat käyttävät suomen kieltä ilman virheiden pelkoa.</p>
------------------------------	--	--	---	--

		ymmärtäneet mihin muotoon palat pitäisi saada, vaikka saivat taululle piirretyn mallin. Tässä tehtävässä tarvitaan paljon apua.		
--	--	---	--	--

Taulukosta 4 voidaan nähdä, millä eri osa-alueilla suomen kieli ilmenee koulussa. Tämän asian tarkasteluun saimme eniten materiaalia itse koulussa tekemistämme havainnoista. Erityisen paljon havaintoja teimme silloin, kun oppilaat tekivät tiimityötä rakentaessaan koteja.


### 4.3 Turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden tukeminen koulussa

Skolverket (2002), Ruotsin opetushallitus on jakanut äidinkielen merkityksen kolmeen osaan. Näitä osia ovat: äidinkieli yhtenä oppilaan käyttämistä kielistä, äidinkieli apuvälineenä oppimisessa sekä äidinkielen merkitys identiteetin kehitykselle. Tässä tutkimuksessa havaitsin myös kaikki Ruotsin opetushallituksen erittelemät merkitykset. Havaintojeni pohjalta huomasin, että lapset ovat monipuolisia eri kielten käyttäjiä ja käyttävät eri kieliä usein limittäin. Oma äidinkieli oli kuitenkin merkittävässä roolissa lasten elämässä, sekä koulussa että kotona. Monikielisen oppilaan olisikin tärkeää saada kehittää turvallinen identiteetti, johon myös äidinkieli ja kulttuuri ovat sidoksissa (esim. Otterup 2014). Tutkimassamme koulussa lasten oma kulttuuri ja kieli olivat läsnä arjessa. Tämä tukee lasten identiteetin kehitystä ja yhteyden tuntemista omaan kulttuuriin. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että lapset ovat taitavia monien kielten taitajia ja heitä voidaan kutsua monikieliseksi. He vaihtelevat kieltä sujuvasti eri tilanteiden mukaan. Monikielisen yksilön voikin olla haastavaa määritellä yhtä äidinkieltä, sillä eri kielet saattavat olla erilaisessa roolissa eri elämänvaiheissa tai arjen tilanteissa. (esim. Latomaa 2007.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet turvapaikanhakijoiden lapset saattavat esimerkiksi käyttää äidinkieltään aina vain vanhempiensa kanssa ja suomen kieltä esimerkiksi koulussa ja tulevaisuudessa töissä, jos saavat oleskeluluvan.

Se, kumman kielen he tulevat aikuisena tuntemaan äidinkielekseen, on mahdotonta ennustaa. Vanhempien saadessa kielteisen turvapaikkapäätöksen myös lapset joutuvat muuttamaan huoltajien mukana. Tässä tapauksessa koulussa opittu suomen kielen taito voi hävitä ajan saatossa kokonaan, sillä suomen kieltä ei käytetä. Haastatteluissa koulun henkilökunta kertoi, että useimmiten he eivät ehdi kielteisen turvapaikkapäätöksen tultua laittaa oppilaalle edes todistusta suomen kielen opiskelusta mukaan. Oppilaat haetaan tällöin suoraan koulusta, ja lähtö tapahtuu välittömästi.

Monikielisyyden rakentuminen näkyy tässä tutkimuksessa vahvasti lasten täyttämässä ystäväkirjoissa. Ystäväkirjoista käy ilmi, että lapsilla on vahva käsitys siitä, mitä kieliä he osaavat ja mitä eivät. Mielenkiintoista oli se, että kielet luokiteltiin useimmiten "osattuihin" ja "ei osattuihin" kieliin. Lapsi luetteli osaamansa kielet "Mitä kieliä osaan?"-kohdassa ja "ei osatut kielet" "Mitä haluaisin oppia?"-kohdassa. Yleinen "osattut kielet"-yhdistelmä, joka toistui eniten, oli oma äidinkieli ja suomen kieli. Otterupin (2014) mukaan kielitaito helpottaa oppilasta tulemaan toimeen monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Sopeutuminen ja kotoutuminen ovat tärkeitä edellytyksiä oppilaan identiteetin kehitykselle. Kotoutumista ajatellen on hyvä, että oppilaat kokevat osaavansa sekä äidinkieltään että suomen kieltä. Tällöin he pärjäävät suomalaisessa yhteiskunnassa sekä säilyttävät oman kulttuuri-identiteettinsä. Jos sama tutkimus olisi tehty koulun ruotsinkielisellä puolella, olisiko vastauksissa näkynyt eniten ruotsin kieli ja lapsen äidinkieli? Ystäväkirjassa saatettiin toki mainita muitakin kieliä, mutta äidinkieli ja suomen kieli olivat vahvasti esillä. Kuvista 9, 10 ja 11 voidaan nähdä oppilaiden merkinneen osaamukseen kieliksi suomen kielen ja äidinkielenä.


 IKÄ: [REDACTED]

MISSÄ OLEN SYNTYNYT? Inguusiassa.

MITÄ KIELIÄ OSAAN? Suomi, venäjä vähän englantia ja ruotsia.

KUVA 11. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 6.

OMA KUVA LUOKAT 1-4


 NIMI: [REDACTED]

IKÄ: [REDACTED]

MISSÄ OLEN SYNTYNYT? IRAQI

MITÄ KIELIÄ OSAAN? Arabi, Suomi, Kurd, väkänentlanDi

LEMPIVÄRI: valian Punainen

LEMPIELÄIN: Delfiini

LEMPIRUOKA: Kalapöyköt


PIIRRÄ LEMPIELÄIN 

KUVA 12. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 7.



LUOKAT 1-4

**OMA KUVA**



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

**IKÄ:** \_\_\_\_\_

**MISSÄ OLEN SYNTYNYT?** JAVA K


**MITÄ KIELIÄ OSAAN?** arabia suomenkieli

**LEMPIVÄRI:** \_\_\_\_\_

**LEMPIELÄIN:** Koira

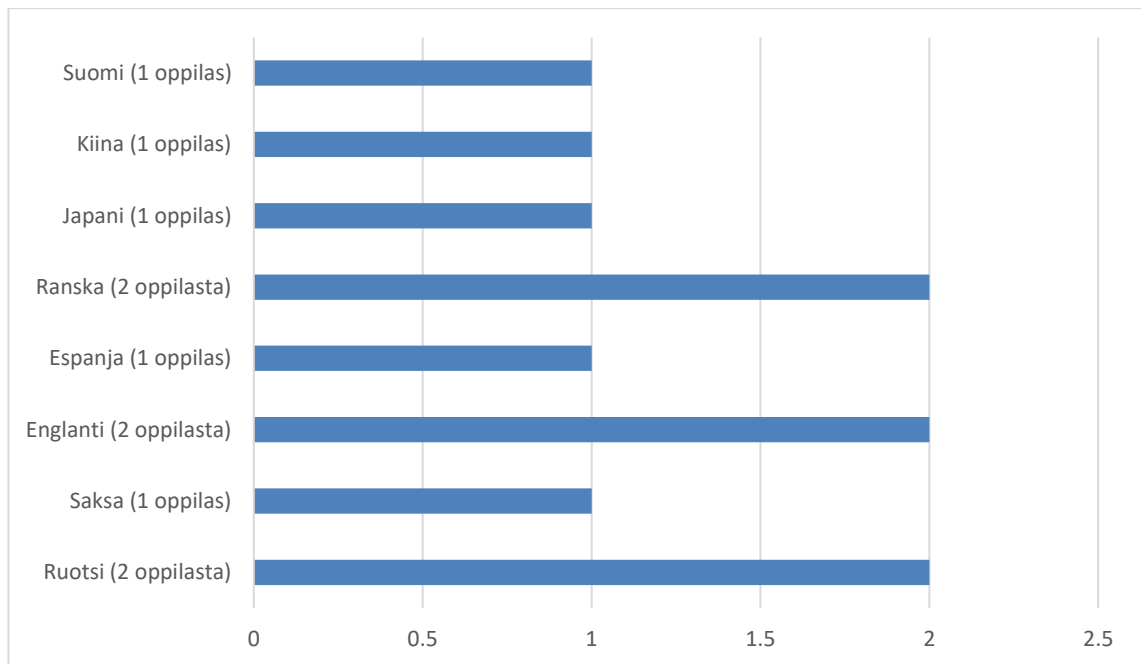
**LEMPIRUOKA:** kaku

**PIIRÄ LEMPIELÄIN**



KUVA 13. Oppilaan täyttämä ystäväkirja 8.

Mielenkiintoinen ystäväkirjoista ilmennyt seikka oli oppilaiden vastaukset kysymykseen "Mitä haluaisin oppia?". Moni oppilaista oli kirjoittanut tähän kohtaan haluavansa oppia jotakin kieltä, vaikka tähän kohtaan oppilaat olisivat voineet kirjoittaa minkä tahansa taidon. Voidaankin pohtia, johtuuko tämä siitä, että kielten oppiminen on niin suuressa roolissa tutkitun koulun arkea? On kuitenkin mahdollista, että tämä johtuu myös siitä, että edeltävässä kysymyksessä on viitattu juuri kieliin. Taulukossa 5 on esitettyä oppilaiden mainitsemaa kieltä. Vain yksi oppilaista mainitsi haluavansa oppia suomen kieltä.



KUVIO 2. Oppilaiden mainitsemat kielet ystäväkirjojen ”Mitä haluaisin oppia?”-kohdassa.

Observoidessamme ryhmien toimintaa projektin aikana huomasimme, että eri kieliä puhuttiin ryhmissä sekaisin, välillä puhuttiin suomea ja välillä englantia, välillä jotain muuta yhteistä kieltä. Pääosin näytti siltä, että ryhmät huomioivat kaikki ryhmäläiset kieltä valitessaan, kaikkien haluttiin ymmärtävän. Opettajana toimiessaan huomasin melko nopeasti mukauttavansa oman puheensa oppilaiden kanssa kommunikoidessa yksinkertaisemmaksi ja puhekielisemmäksi. Huomasimme myös, että pienemmät oppilaat, joiden kielitaito ei ollut vielä niin hyvä, keksivät paljon luovia keinoja tullakseen ymmärretyksi. Opettajat myös kertoivat, että pienet oppilaat oppivat nopeammin uuden kielen kuin vanhemmat oppilaat.

Opettajat kertoivat käyttävänsä sitä kieltä, mikä kulloinkin on paras. Oppilaat olivat myös sujuvasti monikielisiä. He puhuivat sitä kieltä, mikä missäkin tilanteessa oli hyödyllisin. Esimerkiksi, jos luokkatoveri ei osannut englantia tai suomea, puhuttiin hänelle ruotsia. Oppilaat saattoivat myös käyttää eri kieliä samassa lauseessa sujuvasti. Opettajien kommentit haastatteluissa tukivat havaintojamme:

(11) ” Joo sitten on tsetseniasta muutama ja he käyttävät sitä äidinkieltään keskenään, nyt mä olen huomannut. Nyt mul on semmonen mul on sekä arabia, tsetsenia ja sit on

yks poika, joka puhuu englantia. Niin nää luokkatoverit, koska tää poika ei osaa kovin paljon suomea vielä, niin nää pienet luokkatoveritkin alkavat hänelle sanomaan, käyttää englantia, jos hän ei ymmärrä suomea." V2

Haastatteluista kävi myös ilmi, että turvapaikanhakijoiden lapsista tulee monien kielten taitajia. Eräs opettaja kuvailikin lapsia ennemmin monikieliseksi kuin kaksikieliseksi:

- (12) " Ne on monikielisiä. Oikeastaan, kun ne tulee niin niin mullakin on nää venäläiset. Joko puhuu tsetseniaa tai ingusia äidinkielenä. Että mut tavallaan pääkieli on kuitenkin, ja sitten siihen vielä suomi. Jos aattelee, niin sitten tulee vielä ruotsi ja englantia et niitä on okeestaa viis kieltä. Ne on monikielisiä eikä kaksikielisiä." V1

Opettajat kuitenkin kertoivat, että myös turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielet pysyvät tärkeässä roolissa lasten elämässä, sekä koulussa että kotona. Oma kieli myös yhdistää samaa äidinkieltä puhuvia. Yksi erityisen kiinnostava haastatteluissa ilmi tullut seikka oli, että osa turvapaikanhakijoiden lapsista oppii opettajien leikiksi tunnistaman taidon vasta koulussa. Leikin oppiminen auttaa myös kielen oppimisessa:

- (13) " Joo. Ja sit ku he löytää pikkuhiljaa. Heitä vähän ohjaa yhteiseen leikkiin ja tottakai he alkaa sitte pikkuhiljaa tutustumaa toisiinsa niin sit se alkaa se leikki sujuun. Niin minusta se on jo niinku semmonen: "Leikki löytyi!". Ja sitten pikku hiljaa, jos joku alkaa vielä hyräilemään jotain niinku laulua itsekseen ku tekee jotain, niin sit ollaan ninku.... V2
- (14) Haastattelija: " Ja se varmasti niinku myös johtaa siihen kielen oppimiseen se leikkiminen."
- (15) " Kyllä, juujuu. Ja siinä niinku he myöskin opettaa toisiaan tavallaan sitten, koska siellä tulee sitte joku tietää mikä on leikissä joku nukke tai kattila, mikä tahansa se onkaan...auto!" V2

TAULUKKO 5. Turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden rakentuminen koulussa.

	Ystäväkriat	Observointi	Kuvat	Haastattelut
Turvapaikanhakijoiden lasten monikielisyyden rakentuminen koulussa.	Lapsilla vahva käsitys siitä, mitä kieliä he osaavat ja eivät osaa. -----	Vanhempien oppilaiden kodeissa puhuttiin poikkeuksetta suomea. Lisäksi muitakin kieliä saattoi olla, mutta suomi oli kaikissa. Tämä saattaa kertoa oppilaiden arvostuksesta suomen kieltä kohtaan ja sen tärkeydestä/hyödyllisyydestä.	Kylän yhdistyminen suomalaiseen asuinalueeseen. -----	Turvapaikanhakijoiden lapsista tulee monien kielten taitajia. ----- Oma äidinkieli pysyy tärkeänä kielenä mukana kotona ja koulussa.

		<p>-----</p> <p>Kieliä käytettiin ryhmissä sekaisin, välillä puhuttiin suomea ja välillä englantia, välillä jotain muuta yhteistä kieltä. Pääosin näytti siltä, että ryhmät huomioivat kaikki ryhmäläiset kieltä valitessaan, kaikkien haluttiin ymmärtävän. Opettajana huomasin melko nopeasti mukauttavansa oman puheensa oppilaiden kanssa kommunikoidessa yksinkertaisemmaksi ja puhekielisemmäksi.</p> <p>-----</p> <p>Pienimmät oppilaat keksivät hyvin luovasti tapoja ilmaista itseään ja oppivat opettajien mukaan nopeammin kielen. He ovat myös hyvin suoria.</p> <p>-----</p> <p>Eräs opettaja oli osannut laittaa lempeästi tiukat rajat oppilaille ja syyttää heissä halun oppia kieltä.</p> <p>-----</p> <p>Opettajat kertoivat käyttävänsä sitä kieltä mikä kulloinkin on paras. Oppilaat olivat myös sujuvasti monikielisiä, he puhuivat sitä kieltä, mikä missäkin tilanteessa oli hyödyllisin. Esimerkiksi, jos kaveri ei osannut englantia tai suomea, puhuttiin hänelle ruotsia. Oppilaat saattoivat myös käyttää samassa lauseessa eri kieliä sujuvasti.</p>		<p>-----</p> <p>Oma äidinkieli yhdistää samaa kieltä puhuvia oppilaita.</p> <p>-----</p> <p>Turvapaikanhakijoiden lapset osaavat mukautua eri tilanteisiin puhumalla eri kieliä ja vaihtelemalla niitä sujuvasti.</p> <p>-----</p> <p>Osa turvapaikanhakijoiden lapsista oppii leikin taidon vasta koulussa. Leikin löytäminen edistää myös kielen oppimista.</p>
--	--	--	--	---

Taulukossa 6 näkyy eriteltyinä eri tutkimusaineistojen valossa lasten monikielisyyden rakentumiseen liittyviä seikkoja. Myös tämän tutkimuskysymyksen aineistosta huomattava osa on havainnointiaineistoa.

## 7 POHDINTA

## 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Lapset käyttivät omia äidinkieliään erilaisia tarkoituksia varten sekä oppitunneilla että oppilaiden välisessä kommunikoinnissa. Äidinkieltä oppilaat käyttivät myös toimiessaan vanhempiensa tulkkeina tarvittaessa. He tulkkasivat vanhempiensa ja opettajien välisiä keskusteluita, sillä vastaanottokeskuksessa asuvat vanhemmat eivät olleet oppineet suomen kieltä yhtä hyvin kuin koulua käyvät oppilaat. Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielet ilmenivät myös oppilastöiden muodossa sekä ”maailman liput”-posterin muodossa koulun seinällä. Lasten äidinkielet ilmenivät myös oppitunneilla apukielenä. Oppilaat tulkkasivat toisilleen vaikeita asioita käyttäen omaa äidinkieltä. Oppilaat myös pyysivät apua toisiltaan omalla äidinkielellään. Äidinkieltä tarvitaan erityisesti tiedon jäsentämisessä, hankkimisessa ja oivalluksen tuottamisessa. Äidinkielen osaaminen myös edesauttaa muiden kielten oppimista. (Nikkola ym. 2013, 148.) Ilman oman äidinkielen hallitsemista on vaikeampaa oppia uuden kielen käsitteistöä kuin silloin, jos omaa jo pohjan käsitteille jollakin toisella kielellä (Otterup 2014, 69). Turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielen hyödyntämisen oppitunneilla voidaan ajatella tukevan parempaa ymmärrystä oppitunneilla käytetyistä käsitteistä. Samalla oppilaat oppivat muodostamaan yhteyksiä äidinkielen ja uuden opiskeltavan kielen välille.

Oppilaiden omia äidinkieliä pyrittiin pitämään yllä myös tutkimassamme koulussa, vaikka varsinaista oman äidinkielen opetusta ei pystytty kaikille oppilaille tarjoamaan. Varsinkin niiden oppilaiden kohdalla oma äidinkieli oli arkipäivää, joilla oli samaa kieltä puhuvia oppilaita omalla luokalla tai koulussa. ”Maanmiehien” kanssa puhuttiin omaa äidinkieltä ja kysyttiin apua tarvittaessa. Omasta äidinkielestä ja sen ylläpitämisestä on hyötyä myös kotoutumisessa.

Äidinkielen säilymiseen vaikuttaa sen asema kohdemaassa. Mitä enemmän äidinkieltä pystytään käyttämään esimerkiksi koulussa ja töissä, sitä todennäköisemmin se säilyy. (Esim. Giles, Bourhis & Taylor 1977; Tarnanen ym. 2017.) Soilamon (2008, 18) mukaan äidinkieli on yksi merkittävimmistä välineistä oman kulttuurin ylläpitämisessä. Äidinkielen oppiminen opettaa lasta myös

ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja arvoja. Lapselle perhe voi olla ainut side lähtömaan kulttuuriin. Oman äidinkielen ylläpitäminen koulussa auttaa oppilasta säilyttämään toimivat välit omaan perheeseen. (Otterup 2014, 69.) Oman perheen merkitystä arvostettiin myös tutkimassani koulussa. Mielenkiintoista kuitenkin oli ristiriitainen suhtautuminen ensikielen käyttöön oppitunneilla. Koulussa ei tuntunut olevat selkeää linjaa sille, vaan opettajat toimivat, kuten itse parhaaksi kokivat. Voidaan myös pohtia, että oliko opettajien omilla ensikielillä vaikutusta valintoihin oppitunneilla? Koulun opettajissa oli sekä ensikieliltään ruotsinkielisiä että suomenkielisiä. Koteihin oltiin tiiviisti yhteydessä, ja huoltajat saivat halutessaan vieraila koulussa. Suosittuja vierailuajankohtia olivat esimerkiksi oppilaan ensimmäiset päivät koulussa. Opettajat kertoivat, että luottamus koulua kohtaan syntyy useimmiten huoltajilla nopeasti, eivätkä he sen jälkeen vieraile usein koulussa.

Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet positiivisena asiana sitä, että oppilaat tulkkasivat vanhempiaan opettajille, rehtorille ja virastoissa. Voidaanko toisaalta ajatella, että tämä olisi oman kulttuurin ja kielen ylläpitämistä ja yhteyden säilyttämistä omaan perheeseen? Sinkkonen (2000, 110) tuo nimittäin teoksessaan esille huolen siitä, että maahanmuuttajalasten vanhemmat ovat huolissaan siitä, että kommunikaatio katkeaa vierasta kieltä oppivan lapsen kanssa. Toisaalta on ymmärrettävää opettajien huoli siitä, että oppilaat joutuvat "aikuisen" asemaan liian aikaisin. On myös mahdollista, että tällöin vanhemmat eivät opi itse kieltä niin nopeasti.

Äidinkielen ilmenemisestä koulussa tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot auttavat työssä olevia opettajia ja itseäni tulevana opettajana käsittelemään sitä, kuinka oppilaiden omiin äidinkieliin tulisi suhtautua ja kuinka niitä tulisi hyödyntää. Lapsen oma äidinkieli on merkittävä tekijä siteen luomisessa omaan kulttuuriin ja taustaan. Toisaalta oman äidinkielen osaaminen on yhteydessä myös uuden kielen omaksumiseen, ja siksi äidinkielen opetusta tulisi järjestää ja se tulisi ottaa huomioon koulun arjessa. Koulun kielenopetuksen muotoutuminen riippuu paljon opettajista ja opetusta järjestävästä tahosta.

Kielikäsitteet ovat osa opettajan ammatti-identiteettiä, ja ne ohjaavat sitä, millaista kielenopetusta koulussa järjestetään. (Bogdanoff 2017, 4-5.)

Suomen kieli ilmeni koulussa usealla eri osa-alueella. Se oli ensinnäkin vahvasti läsnä opetuksessa. Oppitunneilla käytävän vuorovaikutuksen ja opetuksen kielenä koulussa oli suomi. Suomen kieli ilmeni myös oppilaiden ja opettajien tekemissä materiaaleissa. Ystäväkirjoissa suomen kieli tuli esille ”Mitä kieliä osaan?”-kohdassa. Suuri osa oppilaista oli merkinnyt osaavansa suomen kielen. Suomen kielen oppiminen on tärkeää maahanmuuttajalle ja turvapaikanhakijalle, sillä suomen kielen osaaminen on yhteydessä esimerkiksi oppilaan koulumenestykseen. Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen ja Tiisanen (2015) ovat tutkineet, että perusopetuksen järjestäjien mukaan S2-opetuksen lisääminen on todella tarpeellista lukuunottamatta enintään kymmenen maahanmuuttajataustaisen oppilaan järjestäjiä, joiden mielestä se on ainoastaan melko tarpeellista. Perusopetuksen järjestäjät kuitenkin arvioivat tutkimuksessa onnistuneensa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa hyvin (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen ja Tiisanen 2015, 85-87.)

Pisa-testeistä on havaittu, että maahanmuuttajastatus on yhteydessä erityisesti lukutaidon kehitykseen. Maahanmuuttajaoppilaat pärjäävät valtaväestöä huonommin lukutaitoa mittaavissa tehtävissä. (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme & Barton 2010, 21-24.) Tämän valossa se, että tutkimassamme koulussa keskitytään erityisesti suomen kielen oppimiseen oppitunneilla, on erityisen hyvä asia oppilaiden tulevan koulumenestyksen takaamiseksi. Ilmeisesti Suomessa on kuitenkin vielä parannettavaa erityisesti lukutaidon opetuksessa. Tutkimuksen mukaan Norjassa ja Ruotsissa maahanmuuttajaoppilaiden tulokset Pisa-testeissä olivat hyviä huolimatta siitä, että heidän kotonaan puhuttiin muuta kieltä kuin kohdekieltä. Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden Pisa-tuloksiin vaikuttaa negatiivisesti se, jos oppilaan kotona ei puhuta suomea. Tämä kertoo siitä, että Norjassa ja Ruotsissa on osattu hyödyntää monikielisyttä ja löydetty parempi tasapaino eri kielten välillä. Ruotsissa ja Norjassa on toimivat ohjelmat maahanmuuttajalasten kielenoppimisen tukemiseksi (Garbe, Holle, Weinhold, Meyer-Hamme & Barton

2010, 23–24 ; Harju-Luukkainen ym. 2014.) Tämä tukee myös opettajien huolta siitä, jos oppilaat joutuvat vanhempiensa tulkeiksi virastoissa, eivätkä vanhemmat itse opi suomen kieltä.

Oppilaat kokivat osaavansa suomen kieltä, sillä suurin osa oppilaista merkitsi ystäväkirjoissa suomen kielen osaamukseen kieleksi. Tämä voi johtua joko siitä, että he kokevat suomen kielen taitonsa oikeasti hyväksi tai sitten he kokevat, että heidän tulisi osata suomen kieltä ja merkitsevät sen siksi osatuksi. Turvapaikanhakijoiden lasten monikielisuuden rakentuminen näkyi tässä tutkimuksessa kielten luokitteluna osattuihin ja ei-osattuihin kieliin ystäväkirjoissa. Havainnoistamme kävi myös ilmi, että lapset ovat monipuolisia eri kielten käyttäjiä. He ovat siis monikielisiä.

Opetushallitus (2018) kertoo verkkosivuillaan monikielisuuden tukemisesta peruskoulussa. Kielenoppiminen edellyttää opittavan kielen käyttämistä. Monikielinen oppilas tarvitsee tilaisuuksia käyttää kaikkia opiskelemissään ja osaamissaan kieliä. Kielellinen ympäristö määrittää loppujen lopuksi, mitä kieliä lapsi tulee tulevaisuudessa puhumaan. Kielenoppimista tuettaessa tulisi keskittyä lapsen kielellisiin vahvuuksiin, ja virheiden pelkoa tulisi välttää. (Opetushallitus 2018.) Jäin pohtimaan kielten käyttöä kyseisessä koulussa. Osalla opettajista oli vahva kanta siihen, että oppitunneilla tulisi painottaa ainoastaan suomen kielen käyttämistä. Opetushallitus (2018) kuitenkin tunnistaa, että, jos ainoastaan suomen kielen käyttö koulussa on suotavaa ja vieraiden kielten käyttö on kiellettyä, perustuu opetus yksikielisuuden ideologiaan. Yhden kielen osaamisen sijaan tulisi kuitenkin keskittyä kartuttamaan laajaa kielivarantoa. Tässä tapauksessa puhutaan monikielisen puhujan kielivarannosta. (Opetushallitus 2018.) Pelkän suomen kielen käyttö rajoittui tässä tapauksessa kuitenkin vain oppitunneille, joten ei voida sanoa, että tutkimassamme koulussa vallitsisi ”yksikielisuuden ideologia”.

Mielenkiintoista tutkimuksessa oli myös se, että lapset luokittelivat kieliä vahvasti osattuihin ja ei-osattuihin kieliin. Osatut kielet he luettelivat ”Mitä kieliä osaan?”-kohdassa ja ei-osatut ”Mitä haluaisin oppia?”-kohdassa, vaikka kysymystä ei ollut varsinaisesti liitetty kielten osaamiseen. Tämän huomion



syytä on vaikea tarkasti määrittää. Johtuuko se siitä, että kielten osaaminen ja oppiminen ovat koulussa vahvasti läsnä? Koulussa kaikki oppilaiden osaamat ja opiskelemat kielet olivat kuitenkin vahvasti läsnä ja eri kieliä pääsi useimmiten harjoittamaan vapaasti. Ainoastaan oppitunneilla saatettiin rajata kommunikointi johonkin tiettyyn kieleen.

Selvää on kuitenkin se, että lapsen elämän eri kielet ja niiden osaaminen vaikuttavat valtavasti lapsen identiteetin kehitykseen. Kieli määrittää meitä suorasti ja epäsuorasti. Kieli yhdistää meitä erilaisiin ryhmiin sekä paikallisella että kansallisella tasolla. Tämänkaltaisia ryhmiä ovat esimerkiksi perhe ja ystävät. Kieli vaikuttaa myös siihen, kuinka ihminen käyttäytyy ja puhuu. Kieli vaikuttaa myös statukseen sekä kansallisidentiteettiin. (Llamas 2010, 1-5.) Suomessa väestörekisteriin merkitään lapselle yksi äidinkieli. Äidinkieli kirjataan väestörekisteriin samalla, kun lapselle kirjataan nimi ja uskontokunta. (Tilastokeskus 2017.) Äidinkielen määritelmä ei silti ole yksiselitteinen. Väestörekisteriin laitettua tietoa ei voi tulkita sokeasti. Maahanmuuttajalapsen vanhemmat ovat voineet laittaa lapsen äidinkieleksi suomen kielen ajatellen siitä olevan hyötyä tulevaisuudessa. Kaksikielisellä oppilaalla on kuitenkin oikeus määrittellä itse äidinkieltensä. Äidinkieliä voi olla yksi tai useampia. (Latomaa 2007, 38-40.) Tulevana opettajana minulle jäi päällimmäiseksi tuloksista mieleen se, että lapsia tulisi ohjata kielten luokittelun sijaan kehittymään elämässään läsnä olevissa kielissä ja kannustaa heitä puhumaan ja kirjoittamaan eri kieliä ilman virheiden pelkoa. Tulevaisuus näyttää, millaiseksi tietyn lapsen monikielisyys rakentuu, mutta kielivarantoa on turha supistaa siksi, että tällä hetkellä jonkin tietyn kielen osaaminen on heikkoa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia lasten monikielisyyden rakentumista sekä suomen ja turvapaikanhakijoiden lasten äidinkielten ilmenemistä koulussa. Eniten uutta tietoa tämä tutkimus tuotti lasten oman äidinkielen hyödyntämisestä ja ilmenemisestä koulussa sekä suomen kielen ilmenemisestä koulussa. Tämä johtuu varmasti siitä, että jokainen koulu on erilainen ja nämä kysymykset suuntautuivat juuri tämän koulun

toimintatapoihin ja käytäntöihin, joten yleispätevää tutkimustietoa, joka olisi kaikilta osin yhtynyt tämän koulun toimintatapoihin, ei ollut.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen vahvuus on sen ainutlaatuinen ympäristö, jossa tutkimus toteutettiin. Koulussa, jossa on sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen puoli, oli havaittavissa sellaisia ilmiöitä, joita ei varmasti kaikissa kouluissa ole. Huomioitava asia on myös se, että tutkimus on tiimietnografinen, ja tutkijoita tämän projektin parissa työskenteli kolme. Tämän voidaan katsoa toisaalta tutkimuksen luotettavuutta lisääväksi tekijäksi, sillä aineiston keruuta oli suunnittelemassa ja toteuttamassa kolme henkilöä yhden sijaan. Toisaalta voidaan pohtia, tuliko esimerkiksi haastatteluista eriäviä, sillä jokainen meistä teki muutaman haastattelun kaikkien sijaan. Jokaisen aineistossa on siis myös toisen tutkijan tekemiä haastatteluita.

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2009, 132–133) sekä lisäämään luotettavuutta niin, että ketään haastateltavista ei johdateltu vastauksiin sen enempää, mitä esittämämme kysymykset vastauksia rajasivat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat luovat itse tutkimusasetelman, jonka pohjalta tutkimus tehdään. He myös tulkitsevat tutkimusasetelman pohjalta saadut tulokset. Voidaankin todeta, että tutkijoiden ikä, sukupuoli, poliittinen asenne, kansalaisuus, uskonto ja esimerkiksi virka-asema vaikuttavat tällöin väistämättä tutkimuksesta saatuihin tuloksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-137). Tässä projektissa huomioitava seikka on myös se, että työskentelimme tutkimusta tehdessämme samaan aikaan projektissa opettajina ja tutkijoina. Tämän vaikutuksia itse tutkimukseen keskittymiseen emme ole arvioineet. Toisaalta tämä järjestely lisäsi myös aineistomme monipuolisuutta verrattuna siihen, että olisimme olleet vain tarkkailijan roolissa. Osallistuvalla otteella saimme paremmin tutkimuskysymyksiimme vastaavaa aineistoa.

Myös tutkimusaineiston analyysia on tarkasteltava kriittisesti. Jokainen tutkija kuitenkin loppujen lopuksi tekee analyysia omasta näkökulmastaan, vaikka kyseessä on sama aineisto. Toisaalta voidaan ajatella, että kaikista graduista, joita tämän projektin tiimoilta tehtiin, voidaan lukea omanlaisensa näkökulma projektista ja siinä ilmenneistä ilmiöistä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin vaiheet tarkasti ja havainnollistamaan saamiani tuloksia aineistoesimerkein luotettavuuden lisäämiseksi.

Tämän tutkimuksen haaste on ollut näkökulman valinta ja se, kenen ääni halutaan tuoda kuuluviin, ja mitä karsitaan pois. Tieteellinen tutkimus, varsinkin gradut, usein katsovat asiaa vain niin sanotusti pistokokeena, eli aineisto ei voi olla loputtoman laaja. Millä keinoin aineisto kerätään, ja mitä halutaan tällä kertaa painottaa? Mistä ilmiöistä ei ole vielä niin paljoa tutkimusta kuin muista? Nämä kysymykset tulevat varmasti vastaan tulevaa tutkimusta tehdessä.

### 7.3 Jatkotutkimuslinjauksia

Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia vielä tarkemmin lasten omaa näkökulmaa kielikysymyksiin liittyen, sillä tällä kertaa lapsia ei haastateltu, vaan heidän näkökulmansa saatiin observoinnin, kuvien ja ystäväkirjojen kautta. Jatkotutkimusmahdollisuutena on myös eri ikäisten lasten tutkiminen. Mielenkiintoista olisi myös tutkia turvapaikanhakijoiden lasten iän vaikutusta suomen kielen oppimiseen ja integroitumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös turvapaikanhakuprosessi ja sen aiheuttama ”välitila”, jossa päätöstä odotetaan, olisivat mielenkiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Dufva ja Pietikäinen (2009, 1-2) kirjoittavat siitä, että ennen on luultu kaksi- ja monikielisyyden olevan uhka lapsen kielitaidolle. Myöhemmin kaksi- ja monikielisyydestä on alettu puhua enemmän positiiviseen sävyyn. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia vielä lisää sitä, millaisia positiivisia vaikutuksia monien kielten osaamisella on kielitaidon kehitykselle. Tutkimuksen avulla voitaisiin myös tuoda esille sitä, että esimerkiksi Suomea ei välttämättä voida

enää nimittää ainoastaan kaksikieliseksi maaksi, sillä kieliä, joita Suomessa käytetään, on useampi kuin kaksi.

Kouluissa voitaisiin tutkia sitä, kuinka kaksi- ja monikielisyttä voitaisiin hyödyntää vielä enemmän koulun arjessa ja opetuksessa. Oma kokemukseni asiasta on, että tällä hetkellä eri kielten oppiminen painottuu edelleen usein suurimmaksi osaksi kielten tunneille. Dufva ja Pietikäinen (2009) kertovat, että monikieliseen ympäristöön liittyvät myös kulttuuriset, sosiaaliset ja poliittiset virtaukset. Maahanmuutto ja ihmisten liikkuminen mahdollistavat kielten viennin ja tuonnin (Dufva ja Pietikäinen 2009, 7). Maahanmuuton lisääntymisen myötä kouluissa voitaisiin hyödyntää kasvanutta kielellistä pääomaa.

Myös perheen ja huoltajien merkitystä lapsen kielenkehitykselle- ja oppimiselle olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Kurhilan (2017) mukaan monikielisessä ympäristössä voidaan lapsen kielenkehitystä tukea rinnakkaiskielisyden keinoin. Lasta voidaan rohkaista käyttämään suomen kieltä muiden kielten rinnalla. Vanhemmat voivat tukea rinnakkaiskielisyttä sanoittamalla lapselle asioita suomeksi. Rinnakkaiskielisyyteen tiiviisti liittyvä käsite on kielitietoisuus. Kielitietoisuudella tarkoitetaan kielen hahmottamista kokonaisuutena ilmeiseen ja eleiseen. Kielitietoinen aikuinen tuntee ne kielet ja kielenkäyttömahdollisuudet, joita hän voi lapselle tarjota kehittääkseen hänen kielitietoisuuttaan. Kielitietoinen aikuinen voi esimerkiksi sanoittaa lapsen toimintaa ja näin tukea lapsen kielenkehitystä.

## LÄHTEET

- Aarnos, E., Grönfors, M., Eskola, J., Hakala, J., Åhlberg, M. ym. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Ps-kustannus. Jyväskylä.
- Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur.
- Aivoliitto. 2018. Kommunikaatiokeskus-kielellinen erityisvaikeus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen\\_erytisvaikeus/vanhemmille/kielen\\_kehitys\\_ja\\_sen\\_tukeminen\\_ikakausittain/5-7-vuotiaat](https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen_erytisvaikeus/vanhemmille/kielen_kehitys_ja_sen_tukeminen_ikakausittain/5-7-vuotiaat) (Luettu 14.1.2018)
- Alfakir, N., Lahdenperä, P. & Strandberg, M. 2010. Interkulturella föräramöten. Teoksessa P. Lahdenperä & H. Lorenz (toim.) Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar. Lund: Studentlitteratur, 61-79.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi - Merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä Kasvatus 44 (3), 299-312. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/44/3/valmista.pdf> (Luettu 10.1.2018)
- Aronin, L. & Singleton, D. Multilingualism. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): (Luettu 26.9.2018)
- Baker, C. 2011. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=HAwxBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=bilingualism&ots=Tbu71O5kdC&sig=yMVUYag48Z3AjWy9rS3BJA3dclE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=bilingualism&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=HAwxBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=bilingualism&ots=Tbu71O5kdC&sig=yMVUYag48Z3AjWy9rS3BJA3dclE&redir_esc=y#v=onepage&q=bilingualism&f=false) (Luettu 18.12.2017)
- Baker, C. 2003. Education as a site of language contact. Annual Review of Applied Linguistics, 23.
- Bogdanoff, M. 2017. Identiteettien jäljillä – etnografinen tutkimus turvapaikanhakijoiden opettajista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 3/2017. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53332/identiteett>

[ien-jaljilla-etnografinen-tutkimus-turvapaikanhakijoiden-opettajista.pdf?sequence=1](#) (Luettu 15.1.2018.)

Cavallaro, F. 2005. Language maintenance revisited: An Australian perspective. *Bilingual Research Journal*, 24(4).

Chomsky, N. *Reflections on Language*. London: Temple Smith.

Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children on the Crossfire*. Clevedon (England) ; Buffalo (N.Y.) : Multilingual Matters.

Cummins, J. 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9.

Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2).

Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. Julkaisussa *Puhe ja kieli* 29:1, 1-14. Saatavilla *www-muodossa*: [https://scholar.google.fi/scholar?start=10&q=kieli+ja+identiteetti+&hl=fi&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.google.fi/scholar?start=10&q=kieli+ja+identiteetti+&hl=fi&as_sdt=0,5&as_vis=1) (Luettu 11.6.2018)

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Lontoo: Routledge

Elmeroth, E. 2008. *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Saatavilla *www-muodossa*: <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/reader/9789517685047> (Luettu: 8.12.2017)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. *Vastapaino*.

Garbe, C., Holle, K., Weinhold, S., Meyer-Hamme, A. & Barton, A. 2010. Characteristics of Adolescent Struggling Readers. Teoksessa C. Garbe, K. Holle & S. Weinhold (toim.) *ADORE - Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice*. Internationaler Verlag der Wissenschaften: Peter Lang, 1-44.

Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and inter-group relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.

Harlen, W. & Qualter, A. 2014. *The Teaching of Science in Primary School*. London: David Fulton Publishe.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., Vettenranta, J. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen : selvitys*

maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44290> (Luettu 5.4.2019)

Hassinen, S. 2002. Ollakko kaksikielinen vai eikö olla?

Väitöksenalkajaisitelmä. Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002\\_405.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002_405.pdf) (Luettu 28.10.2018)

Helot, C. and Young, A. 2002. Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13433/9513925234.pdf?sequence=1> (Luettu 27.10.2017)

Jyväskylän yliopisto. 2017. Jag bor i Oravais 2015-2017. Saatavilla www-muodossa: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/jagborioravais/suomeksi/tavoitteet> (Luettu 14.11.2017)

Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. Virittäjä. Saatavilla www-muodossa: <https://journal.fi/virittaja/article/download/4211/3928> (Luettu 24.6.2018)

Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Kondo, K. (1998). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9(4).

Kurhila, S. 2017. Miten tuemme lapsen monikielisyyttä? Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx) (Luettu 23.1.2019)

Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Saatavilla www-muodossa: [https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf) (Luettu 5.4.2019)

- Kästen-Ebeling, G. 2014. Perspektiv. Teoksessa G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (toim.) *En bra början -mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, 15-30.
- Lambert, W. E. 1975. Culture and language as factors in learning and education. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), *Heritage language development* (pp. 55-83). Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Latomaa, S. 2007. *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimismateriaalit Oy.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyysmonietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lehmann, U., Blom, W., Dlanjwa, M., Fikeni, L., Hewana, N., Madlavu, N., . . . Snyman, K. (2004). Capacity development through reflective practice and collaborative research among clinic supervisors in rural South Africa – A case study. *Education for Health*, 17, 53–61.
- Leiwo, M. 1980. *Lapsen kielen kehitys*. Tampere: Tampere-Paino Oy.
- Llamas, C. 2010. Language and identities. Saatavilla [www-muodossa: https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1302508](http://www.muodossa.fi/jyu.finna.fi/Record/jykdok.1302508) (Luettu 11.1.2018.)
- Lämsä, R. 2016. Kokemuksia ja metodologisia pohdintoja etnografiasta. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 53: 211-214. Saatavilla [www-muodossa: file:///C:/Users/N-PC/Downloads/59159-Artikkelin%20teksti-61444-1-10-20160902.pdf](http://www.muodossa.fi/file:///C:/Users/N-PC/Downloads/59159-Artikkelin%20teksti-61444-1-10-20160902.pdf) (Luettu 20.10.2018)
- Madden, R. 2010. *Being ethnographic: A guide to the theory and practice of ethnography*. London: Thousand Oaks, CA: SAGE
- Maahanmuuttovirasto. Tilastot. Päätökset. 1/2017-10/2017. Saatavilla [www-muodossa: http://tilastot.migri.fi/#decisions?start=564](http://tilastot.migri.fi/#decisions?start=564) (Luettu: 6.12.2017)
- Nikkola T., Rautiainen M. & Rähä P. 2013. *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen K. ja Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & Sarlin, H-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. 36–61.
- Oker-Blom, G., Westerholm A. & Österholm N. 2008. *Rum för språkutveckling*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.



- Opetushallitus. 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Saatavilla www-muodossa:  
[https://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](https://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf) (Luettu 24.6.2018)
- Opetushallitus. 2018. Miten tuemme lapsen monikielisyyttä? Saatavilla www-muodossa:  
[https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx) (Luettu 19.6.2018)
- Oravaisten vastaanottokeskus. Vöyrin kunta. Saatavilla www-muodossa:  
<https://www.vora.fi/maahanmuutto-ja-kotouttaminen/oravaisten-vastaanottokeskus> (Luettu 14.11.2017)
- Otterup, T. 2014. Nyanlända elevers språkutveckling. Teoksessa G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (toim.) En bra början -mottagande och introduktion av nyanlända elever. Lund: Studentlitteratur, 57-76.
- Patton, M. 2002. Qualitative Research & Evaluation methods. (3 ed.). Lontoo: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa:  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf#page87](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf#page87) (Luettu 13.11.2017)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa:  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 11.6.2018)
- Portes, A., & Hao, L. (1998). E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71.
- Pöyhönen, S., Kokkonen, L. & Tarnanen, M. (2018). Turvapaikanhakijoiden kertomuksia sosiaalisista verkostoista ja kuulumisen tunteista. Teoksessa E. Lyytinen (toim.) Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa. Tutkimuksia-sarja. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 183-204
- Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret : suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Hakapaino. Helsinki.
- Saukkonen, P. 2014. Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Julkaisussa kulttuuri-identiteetti & kasvatus - Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen

- Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Saatavilla [www-muodossa: https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf#page=56](https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf#page=56) (Luettu 20.6.2018)
- Sinkkonen, J. 2000. Viittomakielen merkitys kuuron lapsen kehityksessä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Pieksämäki: RT.Print Oy. 105–112.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Bilingual-ism or not: the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus
- Slim, H., Thomson, P. R., Bennett, O., & Cross, N. (1994). Listening for a change: Oral testimony and community development. Philadelphia: New Society.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1) (Luettu 14.1.2018.)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino West Poin Oy. Rauma.
- Takkinen, R. 2000. Viittomakielisten lasten kielenomaksuminen. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Pieksämäki: RT.Print Oy. 113–123.
- Tarnanen M., Kauppinen M., & Ylämäki A. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa - näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017 Kielitietoisuus eriarvoistavassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. S.278-297.
- Tieteen termipankki. Monikielisyys. Saatavilla [www-muodossa:http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:monikielisyys](http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:monikielisyys), Luettu 13.11.2017
- Tilastokeskus. 2004. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne, laatuseloste . Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.tilastokeskus.fi)

[http://www.stat.fi/til/vaerak/2004/vaerak\\_2004\\_2005-03-18\\_laa\\_001.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2004/vaerak_2004_2005-03-18_laa_001.html) (Luettu 27.9.2017)

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Unenge, I. 2014. Barn i Väntan och Barn i Start – stödgrupper för flyktingbarn. Teoksessa G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (toim.) En bra början - mottagande och introduktion av nyanlända elever. Lund: Studentlitteratur, 153-164.
- Venäläinen, P. 2008. Kulttuuriperintö ja oppiminen. Saatavilla www-muodossa: [http://www.edu.fi/download/124309\\_Kulttuuriperinto\\_ja\\_oppiminen.pdf](http://www.edu.fi/download/124309_Kulttuuriperinto_ja_oppiminen.pdf) ( Luettu 11.6.2018)
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Vöyrin kunta. Maahanmuuttajien opetus. 2018. Saatavilla www-muodossa: <https://www.vora.fi/paivahoito-ja-koulutus/koulutus/maahanmuuttajien-opetus> (Luettu 24.7.2018)
- Väestöliitto. 2016. Maahanmuuttajatilastot. Saatavilla www-muodossa: [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/) (Luettu 24.7.2018)
- Väestöliitto. Maahanmuuttajat. Saatavilla www-muodossa: [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/) ( Luettu 6.12.2017)