

Maria Korpela

**”SANO SUOMEKSI, ETTÄ MÄÄKIN
YMMÄRRÄN”**

Opettajien käsityksiä S2-oppilaiden kotikielistä pienissä
kunnissa

TIIVISTELMÄ

Maria Korpela: "Sano suomeksi, että määhän ymmärrän" – Opettajien käsityksiä S2-oppilaiden kotikielistä pienissä kunnissa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Huhtikuu 2024

Tutkimuksessa tarkastellaan alakoulun opettajien käsityksiä S2-oppilaiden kotikielistä pienissä kunnissa. Tavoitteena on kartoittaa, millaisia käsityksiä pienten kuntien opettajilla on S2-oppilaiden kotikielistä ja niiden merkityksestä. Lisäksi halutaan selvittää, miten kotikieliset ja monikielisyys opettajien mukaan näkyvät koulu yhteisössä ja opetuksessa. Tutkimuksessa pienten kuntien näkökulman esilletuominen nähdään tärkeänä, sillä ne monesti eroavat monikielisuuden osalta suurista kaupungeista, eikä niiden näkökulmaa ole aiemmassa tutkimuksessa painotettu. Aihe on ajankohtainen, sillä monikielisyys on ollut Suomessa kasvussa, ja siten koskettaa myös yhä useampaa opettajaa. Lisäksi käsitys monikielisuudesta ja monikielisestä opetuksesta on tutkimuksen saralla ollut muutoksessa. Nämä muutokset näkyvät myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta eivät tutkimusten mukaan ole vielä saaneet jalansijaa opetuksen kentällä.

Tutkimuksen aineistona käytettiin haastatteluja, joihin osallistui kolme alle 10 000 asukkaan kunnissa työskentelevää alakoulun opettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastatteluaineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Opettajien puheesta kävi ilmi, että kotikielten käyttöä pidettiin lähtökohtaisesti oppilaiden oikeutena, jota ei tulisi vapaissa tilanteissa rajoittaa. Kuitenkaan kotikieliä ei nähty laajasti oppimisen resurssina, eikä niitä juurikaan hyödynnetty opetuksessa. Kotikielten käyttöä saatettiin myös pitää jopa haitallisena suomen kielen oppimiselle ja yksikielistä koulua yksinkertaisempänä vaihtoehtona, kuin koulua, jossa oppilaiden monet kielet näkyvät arjessa. Kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli vähäistä, oppilaat saattoivat opettajien puheen perusteella kokea oman monikielisyytensä kielteisenä merkinä erilaisuudesta ja suhtautua kielteisesti kotikieltensä käsittelyyn koulussa.

Tulokset vahvistavat aiemmissä tutkimuksissa tehtyjä havaintoja opettajien käsityksistä. Kuten myös aiempien tutkimusten pohjalta on esitetty, siirtyminen kohti monikielisuutta arvostavaa ja tukevaa koulua edellyttäisi panostusta opettajien koulutukseen ja lisäkoulutuksiin. Tulokset tuovat myös esille koulujen erilaisuutta ja sitä, miten oppilaiden kokemukset omasta monikielisuudestaan voivat vaihdella. Tämä tulisi huomioida monikielisiä opetuskäytänteitä suunnitellessa. Tulosten perusteella voisi olla myös tarvetta tarkemmin kartoittaa oppilaiden kokemuksia monikielisistä käytänneistä koulussa.

Avainsanat: monikielisyys, monikielinen opetus, limittäiskieleily, kieli-ideologiat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Monikielisyys	6
2.1.1	<i>Monikielinen yksilö ja yhteisö</i>	7
2.1.2	<i>Monikielisen opetuksen käsitteitä</i>	10
2.1.3	<i>Monikielinen koulu yhdenvertaisuuden rakentajana</i>	11
2.1.4	<i>Opettajan vastuu monikielisestä opetuksesta</i>	12
2.1.5	<i>Monikielisyys Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa</i>	13
2.2	Kieli ja ideologisuus	14
2.2.1	<i>Opettajien kieli-ideologiat ja monikielinen oppija</i>	14
2.2.2	<i>Kieli-orientaatiot</i>	16
2.3	Aiempiä tutkimuksia	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
3.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	20
3.2	Laadullinen tutkimus	21
3.3	Aineiston hankinta ja puolistrukturoitu haastattelu.....	22
3.4	Aineiston analyysi ja tulkinta: sisällönanalyysi.....	24
3.5	Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta	25
4	TULOKSET	29
4.1	Kotikielen vaikutus oppimiseen.....	29
4.1.1	<i>Kotikieli hidastaa oppimista</i>	30
4.1.2	<i>Kotikielellä ei ole vaikutusta oppimiseen</i>	30
4.1.3	<i>Kotikieli edistää oppimista</i>	31
4.2	Kotikielten rooli koulussa	31
4.2.1	<i>Yksikielinen koulu</i>	32
4.2.2	<i>Kielet erillisinä</i>	33
4.2.3	<i>Monikielinen koulu</i>	34
4.3	Opettajien kielelliset käytänteet	35
4.3.1	<i>Monikielisyyttä on vaikea hyödyntää</i>	35
4.3.2	<i>Kotikielet suomen kielen opiskelussa</i>	36
4.3.3	<i>Monikielinen opetus</i>	37
4.3.4	<i>Multimodaaliset semioottiset resurssit</i>	38
5	POHDINTA	39
5.1	Tulokset aiemman tutkimuksen kontekstissa	39
5.2	Kriittinen pohdinta tutkimuksen toteutuksesta ja luotettavuudesta	40
5.3	Katse tulevaan	41
5.4	Lopuksi.....	43
	LÄHTEET	44
	LIITTEET	47

1 JOHDANTO

Koulujen kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt ja monikielisyyden kohtaamisesta on tullut osa yhä useamman opettajan arkipäivää. Vuonna 2022 Suomessa 7–12 vuotiaista äidinkielenään muuta kuin suomea tai ruotsia puhui jo noin 10% (Vipunen, 2022). Jotta monikielisyydestä saataisiin realistinen kuva, tähän määrään olisi lisättävä ne oppilaat, joille muu kotikieli kuin suomi tai ruotsi ei ole kirjattu viralliseksi äidinkieleksi (Suuriniemi, Ahlholm & Salonen, 2021). Tilasto antaa kuitenkin jonkinlaisen kuvan monikielisyyden kasvusta. Esimerkiksi vuodesta 2010 määrä on peräti kaksinkertaistunut (Vipunen, 2010). Vielä vuoden 2022 jälkeen on luultavasti ainakin ukrainankielisten määrä vuoteen 2024 mennessä lisääntynyt merkittävästi.

Myös ymmärrys kielen oppimisesta, yksilön kielitaidosta, monikielisyydestä ja monikielisestä opetuksesta on tutkimuksen saralla ollut muutoksessa (Piippo, 2021). Aiempi yksikielisyyden normi on korvautunut laajalla yhteisymmärryksellä monikielisen opetuksen ja lasten ensikielen kielitaidon tukemisen hyödyistä (García & Lin, 2017). Tämä teoreettinen muutos ei kuitenkaan ole vielä tutkijoiden yhteisymmärryksestä ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksista huolimatta vakiintunut opetuksen kentälle (Alisaari ym., 2019; Repo, 2020; Suuriniemi ym., 2021). Suomessa opettajilla on paljon liikkumavaraa opetuksen toteutuksen suhteen, ja he pystyvätkin soveltamaan myös opetussuunnitelman kielipolitiikkaa henkilökohtaisten näkemystensä pohjalta (Suuriniemi ym., 2021). Opettajien käsitykset kielistä ja niiden puhujista näyttelevätkin keskeistä osaa koulujen todellisissa kielellisissä käytänteissä.

Pienissä kunnissa monikieliset oppilaat ovat usein marginaalisemmassa asemassa, kuin suurissa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa kaupungeissa. Kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus on vähäistä opettajat myös suhtautuvat todennäköisemmin kielteisesti monikielisyyteen, kuin kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus on suurempaa (Suuriniemi ym., 2021). Onkin erityisen tärkeää nostaa esille pienten kuntien opettajien ääntä, johon suomalaisessa

tutkimuksessa on harvemmin keskitytty. Heidän kieleen liittyvien käsitystensä esilletuominen voi tuoda tärkeää tietoa opettajien kielikäsitteistä, ja toisaalta niistä tekijöistä jotka ohjaavat ja muokkaavat heidän kieleen liittyviä käytänteitään. Kuten myös Repo (2020) korostaa, ymmärrys opettajien ristiriitaisista diskursseista monikielisydestä luo pohjaa opettajien käsitysten muutokselle ja ohjaa kohti toimia, joiden avulla voidaan kehittää opetusta.

Aiempaa tutkimusta aiheesta ovat Suomessa tehneet muun muassa Alisaari ja kollegat, (2019), Repo (2020), sekä Suuriniemi ja kollegat (2021). Repo (2023) on myös julkaissut väitöskirjan, jossa käsitellään lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukemista suomalaisissa kouluissa. Aiempi tutkimus valottaa niitä ristiriitaisia ääniä, joita aiheeseen opettajien puheessa liittyy. Pienten kuntien näkökulmaa ei ole aiemmassa tutkimuksessa painotettu, joten opinnäytetyö on tarpeellinen lisä-ääni monikielisydestä käytävään keskusteluun.

Tässä opinnäytetyössä syvennyn muuttuneisiin kielikäsitteisiin, ja kielen merkitykseen oppijalle. Toteuttamassani laadullisessa tutkimuksessa avaan eräänlaisen kurkistusikkunan niihin tapoihin, joilla pienten kuntien opettajat voivat kuvata eri kielten roolia koulussa, niiden merkitystä oppimiselle, ja omia kielellisiä käytänteitään. Tutkimus auttaa ymmärtämään, miten monikielisyys näyttäytyy opettajien arjessa, ja valottaa myös syitä sille, miksei tutkijoiden painottama monikielinen opetus ole saanut jalansijaa kentällä (Suuriniemi ym., 2021).

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä osiossa esittelen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä, joita ovat plurilinguaalisuus tai monikielisyys, monikielinen opetus ja limittäiskieleily, sekä kieli-ideologiat ja -orientaatiot. Lisäksi tutkimusta ohjaavia käsitteitä ovat S2-oppilas, sekä oppilaiden kotikieli, ensikieli tai äidinkieli, jotka avaavat luvun 2.1 *Monikielisyys* alaluvussa 2.1.1 *Monikielinen yksilö ja yhteisö*. Käsitteiden avulla valotan myös sitä, millainen käsitys monikielisyydestä ja monikielisestä opetuksesta tutkimuksen kentällä vallitsee. Lisäksi kuvailen, millainen merkitys opettajien käsityksillä monikielisyydestä nähdään olevan oppilaan kielenoppimisen, akateemisen suoriutumisen, identiteetin ja osallisuuden kannalta. Lopussa esittelen joitakin aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia.

2.1 *Monikielisyys*

Piippo (2021) tuo esille, miten monikielisyydestä käytävälle keskustelulle on tyypillistä käsittepaljous. Aiheen tutkimus on Piipon mukaan kehittynyt ja käsitteiden merkitykset ovat muuntautuneet teorioiden ja käsitysten muokkautumisen myötä. Hän kuvaa, miten aiheeseen liittyy useita rinnakkaisia käsitteitä, joiden taustalla voi olla esimerkiksi alueellisia painotuksia tai näkökulmaeroja. Erilaiset kulttuuriset kontekstit antavat myös käsitteille uusia vivahteita ja lisämerkityksiä, joilla voidaan kuvata käsitteiden merkitystä suhteessa vaikkapa tietyn alueen historiaan, sosiaalisiin hierarkioihin, kulttuuriin tai filosofiaan (Makalela 2017; Makalela 2019). Käsitteiden moninaisuudesta huolimatta on käsitteille ja niihin liittyville lähestymistavoille yhteistä perinteisten kielikäsitteiden kritiikki, sekä yhteiskunnallinen tiedostavuus (Piippo, 2021). Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että tutkimuskirjallisuudessa on laajalti alettu haastamaan kuvaa kielistä toisistaan erillisinä, kokonaisina ja selkeärajausina.

2.1.1 Monikielinen yksilö ja yhteisö

Tässä kappaleessa kuvaan, miten uudemmissa kielikäsitteissä nähdään yksilön ja yhteisön monikielisyys, ja miten kielitaidon nähdään rakentuvan. Olennaista on huomata, miten tutkimuskirjallisuudessa on siirrytty ajatuksesta täydellisestä äidinkielisestä kielenkäyttäjistä kohti monipuolista kielenkäyttäjää, joka osaa hyödyntää palasia useista eri kielistä (Piippo, 2021). Luvun lopussa avaan myös tutkimuksessa käytetyt termit S2-oppilas, sekä oppilaan kotikieli, äidinkieli ja ensikieli.

Käsitys siitä, millainen on tavoiteltava kielitaito, ja miten kielitaito ylipäätään rakentuu, on muuttunut vuosikymmenten myötä. Aiemmin ihanteena olleesta natiivitason kielenoppimisen ihanteesta on Piipon (2021) mukaan luovuttu. Uudemmissa käsityksissä kielitaito nähdään hänen mukaansa sen sijaan useina yksilölle kertyneinä repertuaareina tai niiden tynkinä. Hän korostaa, miten todellisuudessa kaikki nimetyt kielet, kuten suomi, arabia tai englanti koostuvat maantieteellisesti, sosiaalisesti ja tilanteisti vaihtelevista rekistereistä. Esimerkkinä tästä voidaan mainita ainakin erilaiset murteet, ja tiettyjen aihealueiden tai tieteenalojen sanasto. Piippo painottaa, miten tästä näkökulmasta edes ensikielellä ei ole mahdollista saavuttaa täydellistä kielitaitoa. Kuten myös Piippo korostaa, onkin melko puutteellista kuvata kielenkäyttäjiä joko ensikielen täydellisinä osaajina, tai kielellisesti puutteellisena ja vajaan, sillä oikeastaan kaikkien kielitaito kaikissa kielissä, on väistämättä joiltakin osin vajaa. Monikielisuuden näkökulma auttaa näkemään myös S2-oppijat kielellisesti rikkaina yksilöinä, joilla on erilaisia kielellisiä resursseja sen sijaan, että heitä tarkasteltaisiin yksinomaan vajanaisen suomen kielen taidon kautta.

Vaikka uudempi tutkimuskirjallisuus kyseenalaistaakin käsityksen kielistä toisistaan erillisinä ja selkeärajaisina, ei tule myöskään sivuuttaa täysin nimettyjen kielten vaikutusta ja merkitystä yksilöille ja yhteisöille (García & Lin, 2017). Vaikka nimetyt kielet olisivatkin tietyssä mielessä keinotekoisia, ovat ne väistämättä myös osa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa monikieliset oppilaat kasvavat ja elävät, ja kieliin kohdistuvat käsitykset, ennakkoluulot ja toimet vaikuttavat heihin monella tasolla, kuten myöhemmin kuvaan.

Monikielinen kommunikaatio voi tuntua monesta vieraalta ajatukselta, ja myös tutkimuksissa opettajat ovat ilmaisseet vieroksuvansa kielten sekoittumista

(Suuriniemi ym., 2021). Kuitenkaan kielten sekoittuminen arkisessakaan puheessa ei ole aivan niin vieras ajatus, kuin miltä se voi aluksi tuntua. Monet suomenkieliset sekoittavat puheeseensa ilmauksia esimerkiksi englannista tai ruotsista rakentaakseen sellaisia merkityksiä, joita ei yksin suomen kielen käytöllä pystytä rakentamaan. Osa tutkijoista näkeekin, että eri kieliä hyödyntämällä on mahdollista rakentaa syvempiä ja monipuolisempia merkityksiä, kuin yksikielisellä kommunikaatiolla (Makalela, 2019).

Useita eri kieliä hyödyntävästä ja hallitsevasta yksilöstä on käytetty termejä plurilinguaali, tai monikielinen. Piipon (2021) mukaan käsite plurilinguaalisuus kuvaa yksilön monikielisyyttä ja kykyä omaksua ja hyödyntää osia useista eri kielistä, kun taas monikielisyys viittaa yhteisöihin, instituutioihin ja yhteiskuntiin. Tutkimuskirjallisuudessa termejä näytetään kuitenkin käytettävän jonkin verran sekaisin, ja usein viitataan yksilöihin monikielisinä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan monikielisistä oppilaista (Opetushallitus, 2014). Tässäkin tutkimuksessa käytetään termiä monikielinen, sen selkeyden vuoksi.

Tutkimuskirjallisuudessa monikielisistä oppilaista ja opetuskäytännöistä saatetaan käyttää myös esimerkiksi termiä bilingual, kaksikielinen (García & Lin, 2017). Esimerkiksi García & Lin (2017) käyttävät termiä bilingual teaching, kaksikielinen opetus, kattoterminä puhuttaessa mistä tahansa opetuksesta, jossa on samanaikaisesti läsnä vähintään kaksi kieltä. Piippo (2021) pitää kuitenkin termiä kaksikielisyys vanhentuneena. Hänen mukaansa kaksikielisyys kuvaa ajattelutapaa, jossa kaksikielinen on ikään kuin kaksi yksikielistä kielenkäyttäjää samassa kehossa, eikä termi siten riitä kuvaamaan kielenkäyttäjien epäsymmetrisiä repertuaareja, ja monipuolista kielen ja sen käyttämisen taitoa. On kuitenkin huomionarvoista, että useita eri käsitteitä, kuten plurilinguaalisuus, kaksikielisyys ja monikielisyys käytetään tutkimuskirjallisuudessa rinnakkain.

Seuraavaksi käsitellään sitä, ketä oikeastaan voidaan pitää monikielisenä. Piippo (2021) avaa, miten yhä useampaa voidaan pitää plurilinguaalina, tai monikielisenä, sillä monilta löytyy ainakin joitakin resursseja useammista kielistä. Tyypillisessä koululuokassa, jossa vieraiden kielten opetus on jo aloitettu, voitaisiinkin kaikkia oppilaita pitää monikielisinä. Vielä laveammassa käsitystavassa, voidaan Piipon mukaan jo esimerkiksi eleily puheen rinnalla nähdä monikielisenä kommunikaationa, sillä tällöin hyödynnetään sekä puhuttua

kieltä, että sanatonta elekieltä. Tällaisten erilaisten, sanattomienkin kielten käyttöä voidaan Piipon ajatuksen mukaan kuvata multimodaalisten semioottisten resurssien käyttönä, jossa merkityksiä luodaan hyödyntäen erilaisia monikanavaisia resursseja, kuten juuri elekieltä tai visuaalista materiaalia. Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytäänkin sellaisiin monikielisiin oppilaisiin, joilla opetuskielen lisäksi jokin muu kieli kotikielenä opetuskielen sijasta tai rinnalla, on hyvä tiedostaa, että käytännössä kaikkia oppilaita ja yksilöitä voidaan pitää jollakin tavalla monikielisinä.

Tässä tutkimuksessa monikieliset oppijat on selkeyden vuoksi rajattu niin, että puhutaan nimenomaan S2-oppilaista. S2-oppilaalla viitataan tässä yhteydessä sellaiseen oppilaaseen, joka opiskelee suomen kieli ja kirjallisuus oppimäärän sijasta S2, eli suomi toisena kielenä oppimäärää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan suomi toisena kielenä oppimäärän mukaisesti voi opiskella monikielinen oppilas, jonka suomen kielen peruskielitaidossa on selkeitä puutteita. Vaikka tämä rajausta jättääkin ulkopuolelleen osan monikielisistä perheistä tulevista oppilaista, ja ohjaa huomion osittain puutteelliseen suomen kielen taitoon, on se määritelmänä selkeärajainen ja sopii siten tutkimukseeni. Lisäksi voidaan olettaa, että merkittäväällä osalla pienten kuntien koulujen monikielisistä oppilaista on, tai on ollut S2-status, ja haastateltavien opettajien on helppo yhdistää käsite monikielisiin oppilaisiin.

Oppilaiden kotikielistä puhuttaessa tarkoitan kieliä, joita oppilaat käyttävät kotonaan arkipäiväiseen, säännölliseen kommunikaatioon suomen kielen lisäksi tai sijasta. Välillä, muun muassa haastatteluiden yhteydessä puhutaan myös oppilaiden omasta äidinkielestä, jolla tarkoitetaan tässä kontekstissa käytännössä samaa asiaa, ja joka kenties jopa paremmin tuo ilmi näiden kielten merkitystä oppilaille. Rinnakkain näiden termien kanssa voidaan myös käyttää termiä ensikieli, eli ensimmäisenä opittu kieli, joka korostuu etenkin oppimisen prosesseissa. Ohjaavaksi käsitteeksi halusin kuitenkin valita nimenomaan kotikielen, sillä kaikki eivät välttämättä pidä kotona puhumaansa kieltään kaikista tärkeimpänä kielenä, johon äidinkielen voidaan ajatella viittaavan, ja ensiksi opittu kieli ei aina ota samanlaista asemaa jokaisen yksilön arjessa. Kotikieli kuvaa parhaiten sitä, että kieli on aktiivisesti läsnä oppilaiden arjessa ja kotielämässä, ottamatta kantaa siihen miten oppilaat itse tämän kielen kokevat.

2.1.2 Monikielisen opetuksen käsitteitä

Tässä luvussa kuvaan, millaisia opetuksen linjoja uusien kielikäsitteiden pohjalta on hahmoteltu. Uusien käsitteiden pohjalta olennaisena on nähty monikielisen koulun ja luokkatilan rakentaminen, jossa eri kielet elävät rinnan ja näkyvät koulun arjessa (García & Lin, 2017; Lehtonen, 2021; Piippo, 2021). Tutkimuksen saralla monikielinen koulu on nähty keinona rakentaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ja moni tutkija onkin asettunut monikielisen opetuksen puolestapuhujaksi (García & Lin, 2017).

Kielitietoinen opetus on Lehtosen (2021) mukaan sellaista opetusta, jossa huomioidaan kielen olennainen rooli kaikessa oppimisessa. Tämän melko lavean määritelmän mukaan kielitietoinen opetus voi tarkoittaa käytännön tasolla monenlaisia eri käytänteitä. Lehtosen määritelmän mukaan limittäiskieleilyssä taas monikielisen oppimisympäristön eri kieliä hyödynnetään tietoisesti oppimisen tukena. Piipon (2021) mukaan termi on vuosien myötä kehittynyt ja muokkautunut kaksikielisiä opetuskäytänteitä kuvaavasta käsitteestä viittaamaan moninasiin monikielisen opetuksen käytänteisiin. Nykyään termi kuvaa yleensä sellaisia käytänteitä, joissa oppilaiden kotikieliä, tai muita osaamia kieliä tuodaan näkyväksi osaksi opetustilanteita, ja hyödynnetään eri aiheiden opiskelussa (Lehtonen, 2021; Piippo, 2021). Kuten myös García & Lin (2017) toteavat, monikieliselä opetuksella, kuten myös limittäiskieleilyllä, voidaan viitata hyvin moninasiin erilaisiin opetustapoihin ja -käytäntöihin. Keskeistä on heidän mukaansa kuitenkin useamman kuin yhden kielen ottaminen mukaan opetustilanteisiin.

Aiemmin puhuin siitä, miten Piipon (2021) mukaan laveassa merkityksessä kaikkia oppijoita voidaan pitää monikielisinä, ja myös sanattomien kielten, kuten elekielen hyödyntäminen on tietyllä tavalla monikielistä kielenkäyttöä. Piipon (2021) mukaan myöskään monikielinen opetus ei liity pelkästään niihin tilanteisiin, joissa on tunnistettavissa resursseja erilaisista nimetyistä kielistä. Hän nostaa esille jälleen multimodaaliset semioottiset resurssit. Piipon mukaan tästä näkökulmasta esimerkiksi opettajan hyödyntäessä samanaikaisesti puhetta ja eleitä voidaan puhua jo monikielisestä opetuksesta. Tällainen multimodaalisten

semioottisten resurssien hyödyntäminen on hänen mukaansa olennaista etenkin uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa, mikä onkin S2-oppilaiden näkökulmasta keskeistä. Useimmiten limittäiskieleilyllä ja monikielisellä opetuksella kuitenkin viitataan nimenomaan erilaisten puhuttujen tai kirjoitettujen kielten hyödyntämiseen opetuksessa. Multimodaalisten semioottisten resurssien näkökulma on kuitenkin hyvä tiedostaa osana kielen ja sen käytön moninaisuutta.

2.1.3 Monikielinen koulu yhdenvertaisuuden rakentajana

Tutkijat ympäri maailman ovat Garcían & Linin (2017) mukaan melko yksimielisiä monikielisen opetuksen ja limittäiskieleilyn hyödyistä. García & Lin pitävät aiemman tutkimuksen pohjalta tiukan yksikielistä opetusta jopa oppilaille haitallisena, ja näkevät sen voivan johtaa akateemiseen epäonnistumiseen, kieleen ja identiteettiin liittyviin epävarmuuksiin, sekä rajoittavan oppilaiden kasvua kriittisiksi kielen käyttäjiksi ja analysoijiksi. He esittävät, että yksikielisessä opetuksessa oppilaat joutuvat tukahduttamaan osaa kielellisistä repertuaareistaan sen sijaan, että heille tarjoutuisi mahdollisuus niiden kokonaisvaltaiseen käyttöön. Aiheen tutkimus laajalti on saanut jopa aktivismia muistuttavia piirteitä. Tutkimuskirjallisuudelle on tyypillistä avoin kantaottamus, ja monet tutkijat ovat ottaneet monikielisyyden puolestapuhujan roolin (García & Lin, 2017; Piippo, 2021). Monikielinen opetus voidaan nähdä keinona ajaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ja luoda vähemmistökielten edustajille mahdollisuuksia olla yhteiskunnan ja erilaisten yhteisöjen tasa-arvoisia jäseniä (García & Lin, 2017).

Monikielisiä kouluja on vaadittu luomaan tiloja, joissa oppilaita voimaannutetaan käyttämään vapaasti koko kielellistä repertuaariaan (García & Lin, 2017). García & Lin (2017) julistavat artikkelissaan koulujen velvollisuutta voimaannuttaa monikielisiä oppilaita kielitaitonsa hyödyntämiseen luomisen ja syvällisen ajattelun tukena, sekä olemaan vapaassa vuorovaikutuksessa tukahduttamatta osaa kielellisistä repertuaareistaan:

Bilingual schools must then create spaces in which students are empowered to freely use their entire language repertoire to think deeply, create liberally, and civically engage freely, without always being asked to be less than what they are. (García & Lin, 2017, 18)

Vaikka tieteellisessä kirjallisuudessa limittäiskieleilystä on tullut suosittu ideologia, ja tutkijat ympäri maailman ovat yksimielisiä monikielisen opetuksen hyödyistä (García & Lin, 2017; Suuriniemi, 2021), ei se ole vielä yleistynyt opetuksen kentälle (Alisaari ym., 2019; Piippo, 2021; Suuriniemi ym., 2021). García & Linin (2017) mukaan julkisessa keskustelussa monikielisellä opetuksella on melko kiistanalainen luonne. Monikielisyyttä opetuksessa voidaan heidän mukaansa kannattaa omien lasten kielitaidon vahvistamiseksi, ja vähemmistökielten kehittämiseksi. Se voidaan myös nähdä etuna valtion kansainvälisyydelle ja kansainvälisille markkinoille, sekä keinona vastata globalisoituneen maailman tarpeisiin. Toisaalta he nostavat esille, miten monikielisyyden voidaan nähdä uhkaavan kansan yhtenäisyyttä, ja monikielisessä opetuksessa joudutaan usein tasapainottelemaan valtaväestön ja vähemmistökielten edustajien halujen ja tarpeiden välillä.

2.1.4 Opettajan vastuu monikielisestä opetuksesta

Opettajien käsityksiä ja opetuksen toimintatapoja käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa näytetään usein nostettavan keskiöön opettajan vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa opetukseen (ks. mm. Suuriniemi & Satokangas, 2023). Kuten Alisaari ja kollegat (2021) korostavat, ei koulun yksikielisyysperinteen muuttaminen ole kuitenkaan kiinni yksittäisistä opettajista, vaan muutosta säätelevät yhteisöllisyys, kulttuuri ja traditio. Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan aiempi tutkimus on myös osoittanut osan opettajista kokevan, ettei heillä ole valmiuksia monikielisten oppilaiden opettamiseen, ja esimerkiksi pelko kontrollin menettämisestä voi estää heitä soveltamasta työssään monikielistä pedagogiikkaa.

Sen sijaan, että yksittäisistä opettajista maalattaisiin kuvaa koulutuksen edistyksen jarruttajina, on tarkasteltava laajemmin myös sitä käytännön todellisuutta ja niitä resursseja, joiden asettamissa rajoissa opettajat työtään tekevät. Edistystä jarruttavat muun muassa ympäröivän yhteiskunnan ristiriitaiset puheet, resurssien rajallisuus ja oppimateriaalit, jotka eivät tue monikielistä opetusta (Repo, 2023; Suuriniemi & Satokangas, 2023). Muun muassa Alisaari ja kollegat (2021), Godley ja kollegat (2006), sekä Repo (2023) suuntaavatkin katseensa opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen. Lisäksi opettajien

asenteiden muutos edellyttää Repon (2023) mukaan tukea, sekä muutosta tukevia oppimateriaaleja. Hän tähdentää, miten kielitietoisien koulun luomiseksi tarvitaan monitasoista yhteistyötä ja riittäviä resursseja.

2.1.5 Monikielisyys Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) korostetaan oppilaiden monikielisuuden, sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymisen tukemista. Monikielisiä oppilaita tulisi opetussuunnitelman mukaan rohkaista osaamiensa kielten monipuoliseen käyttöön sekä eri oppiaineissa, että ylipäättään koulun toiminnassa, jotta oman äidinkielen hyödyntäminen tukisi oppimista monipuolisesti. Vaatimus muistuttaa paljolti esimerkiksi Garcían ja Linin (2017) toivetta monikielisiä oppilaita voimaannuttavasta koulusta. Myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppiaineen kuvauksessa korostetaan oppiaineen erityisenä tehtävänä monikielisuuden, sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehityksen tukemista yhteistyössä niin kotien, oman äidinkielen opetuksen kuin myös muiden oppiaineiden kanssa (Opetushallitus, 2014). Oppilaiden kotikielten hyödyntämisestä opetuksessa on myös pidetty yhtenä keinona osallistaa monikielisiä koteja oppilaiden koulutukseen (García & Lin, 2017).

Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajattelu vastaa Ruizin kieli resurssina orientaatiota, jota esitellään myöhemmin tarkemmin. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että uudemmat käsitykset kielestä, ja sen merkityksestä oppimiselle ja identiteetille ovat melko hyvin heijastuneet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Suuriniemi ja kollegat (2021) pitävät kielitietoisuuden nostamista esiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tietoisena pyrkimyksenä koulutuksen kieliorientaation kehittämiseksi, ja opetussuunnitelman linjaus onkin heidän mukaansa tulkittu vaatimukseksi muuttaa koulujen kielipolitiikkaa kohti monikielisyyttä arvostavaa ja tukevaa koulua.

Opetussuunnitelman linjausten toteuttaminen käytännössä ei ole sujunut ongelmitta (Repo, 2023; Suuriniemi ym., 2021). Tutkimuksissa on Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan osoitettu, ettei opetussuunnitelmaan hahmoteltu

virallinen kielipolitiikka välttämättä toteudu arjen käytännöissä, ja opettajien näkemykset ovat edelleen osin ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Joitakin aiheesta tehtyjä tutkimuksia avataan tarkemmin luvussa 2.3 *Aiempia tutkimuksia*.

2.2 Kieli ja ideologisuus

Kieli-ideologiat ovat rutinoituneita käsityksiä ja uskomuksia muun muassa kielistä ja niiden puhujista. (Piippo, 2021). Piipon (2021) mukaan kieli-ideologiat liittyvät aina johonkin sosiaaliseen kontekstiin, kytkeytyen myös vallankäyttöön. Opettajalla on Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan suomalaisessa koulussa suuri vapaus soveltaa opetussuunnitelmaa, sekä sen kielipolitiikkaa. Tämä voi heidän mukaansa johtaa suuriinkin eroihin opettajien ja koulujen välillä, sillä opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja asenteet ohjaavat merkittävästi heidän kieleen liittyviä päätöksiään. Opettajien kieli-ideologioilla voikin olla suuri merkitys etenkin monikielisten oppilaiden kannalta.

2.2.1 Opettajien kieli-ideologiat ja monikielinen oppija

Tutkimuksen saralla vallitsee laaja yksimielisyys siitä, että lasten kotikielten kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi on positiivinen vaikutus sekä uuden kielen oppimiseen, että akateemiseen suoriutumiseen yleensä (García & Lin, 2017). Oppilaille tarjotut mahdollisuudet keskustella kielestä voivat lisätä oppilaiden osallisuutta monikielisessä koulussa (Repo, 2023). Lisäksi García & Lin (2017) nostavat esille monikielisen opetuksen työkaluna erilaisten perheiden ja yhteisöjen osallisuuden vahvistamiseen lapsen koulutuksessa, sekä avaimena eri väestöryhmien parempaan ymmärtämiseen yksipuolisen näkökulman sijasta. Kieltä voidaankin pitää voimakkaana työkaluna, jolla tiettyjä ryhmiä joko osallistetaan tai suljetaan ulos yhteisöistä.

Ei ole yhdentekevää, mitä opettajat ajattelevat kielistä ja niiden puhujista. Opettajien kielteinen suhtautuminen monikielisyyteen ja monikielisten oppilaiden puhetapeihin voi johtaa opettajien alhaisempiin odotuksiin monikielisiä oppijoita kohtaan, mikä toimii usein itseään toteuttavana ennusteena (Godley ym., 2006; Pulinx, Avarmaet & Agirdag, 2017). Opettajien asenteilla lasten kieliä ja

kulttuureja kohtaan onkin Cunninghamin (2019) mukaan useissa tutkimuksissa näytetty olevan vaikutusta lasten itsetunnon kehitykseen, sekä akateemiseen suoriutumiseen. Oppilaiden oman äidinkielen käytön leimaaminen koulussa negatiiviseksi voi Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan myös vaikuttaa siihen, miten toivottavaksi tai arvokkaaksi oppilas kokee oman monikielisyytensä. Opettajien sallivat asenteet monikielisyyttä kohtaan taas voivat heidän mukaansa tukea kielivähemmistöön kuuluvien oppilaiden osallisuuden kokemusta koulu yhteisössä. Tämä onkin tärkeää, sillä Suuriniemen ja kollegoiden mukaan on havaittu, että osattomuuden tunteet koulussa ovat yleisempiä kielivähemmistöön kuuluvilla oppilailla valtaväestöön verrattuna.

Opettajien suhdetta eri kieliin ja niiden puhujiin on tärkeää tarkastella monikielisten yksilöiden lisäksi myös erilaisten kielellisten, kulttuuristen ja etnisten ryhmien näkökulmasta. Kieli on usein tärkeä osa kulttuurista identiteettiä, ja toisaalta myös valtaväestöä ja erilaisia ryhmiä erottava tekijä. Opettajien asenteet oppilaiden kielenkäyttötapoja kohtaan voivatkin olla yhteydessä rasismiin, ja tiettyihin ryhmiin kohdistuviin ennakkoluuloihin (Godley ym., 2006). Opettajien kielteiset käsitykset voivat luoda ei toivottuja erontekoja, sillä opettajien kielteinen suhtautuminen oppilaiden kieliin ja puhetapaan voi johtaa tiettyjen oppilasryhmien kielteiseen suhtautumiseen kouluun ja koulukulttuuriin (Godley ym., 2006). Voidaan myös olettaa, että opettajien kielteiset suhtautumiset monikielisiin oppilaisiin, ja niiden synnyttämä heikompi akateeminen suoriutuminen voivat aiheuttaa negatiivisen kierteen, jossa monikieliset oppijat nähdään heikommassa valossa, ja heidän todellinen suoriutumisensa myös heijastaa tätä oletusta (Pulinx ym., 2017).

Laajassa mittakaavassa opettajien asenteilla monikielisydestä voi siis olla suuriakin vaikutuksia monikielisten oppijoiden yhteiskunnalliseen asemaan, ja elämäntapaan. Opettajien tulisikin tiedostaa kielen merkitys oppilaan henkilökohtaiselle ja kulttuuriselle identiteetille, jotta he voisivat rakentavasti huomioida oppilaiden kielellistä moninaisuutta (Godley ym., 2006). Näin voidaan rakentaa sellainen koulu, jossa jokainen oppilas kokee olevansa arvostettu ja toivottu, ei kielellisistä taustoistaan huolimatta, vaan myös niiden takia.

2.2.2 Kieli-orientaatiot

Tarkasteltaessa opettajien kieli-ideologioita tai -orientaatioita on hyvä huomioida, etteivät ne ole välttämättä tiukan yksipuolisia ja staattisia. Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien käsityksen voivat muuttua tilanteen mukaan, ja samakin opettaja voi asettua tukemaan erilaisia, vastakkaisiakin orientaatioita tai käsityksiä. Erilaisten ideologisten käsitteellistysten hahmottelu ja kuvailu auttaa kuitenkin ymmärtämään, mitä opettajat eri kielistä ja niiden puhujista ajattelevat.

Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan Ruiz on vuonna 1984 muotoillut kolme eri kieliorientaatiota, joiden kautta kieli-ideologioita ja käytänteitä voidaan tarkastella. Nämä orientaatiot ovat Suuriniemen ym. mukaan *kieli ongelmana* (language-as-a-problem), *kieli oikeutena* (language-as-a-right) ja *kieli resurssina* (language-as-a-resource).

Kieli ongelmana orientaatio kietoutuu Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan ideaaliin yksikielisestä koulusta. Heidän mukaansa yksikielisessä koulutilassa käytetään vain koulun opetuskieltä tavoitellen tilannetta, jossa eri kielten puhujat sopeutuvat mahdollisimman nopeasti valtaväestön tai virallisen opetuskielen käyttäjiksi. Muiden kuin virallisen opetuskielen käyttöä heidän mukaansa rajoitetaan, tai se saatetaan jopa kieltää. He kuvaavat, miten ajattelutavassa kielten limittymistä pidetään ongelmallisena, ja vuorovaikutuksen ajatellaan tapahtuvan yhdellä kielellä kerrallaan. Yksikielisyyden ideaalissa kielenkäytön vertailukohteena on heidän mukaansa äidinkielen kielenkäyttäjä, ja vasta kehittyvä kielitaito nähdään puutteellisena. Useissa tutkimuksissa sekä Suomessa, että muualla maailmassa on havaittu asenteita ja käytänteitä, jotka viittaavat ideaaliin yksikielisestä koulusta (Alisaari ym., 2019; Cunningham 2019; Makalela 2019; Pulinx ym. 2017; Repo, 2020; Suuriniemi ym., 2021; Suuriniemi & Satokangas, 2023).

Kieli oikeutena orientaatio painottaa Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan yksilön kielellisiä oikeuksia. Orientaatiossa on heidän mukaansa keskeistä pyrkimys kielellisen syrjinnän estämiseen ja esimerkiksi vähemmistökielten oikeuksien turvaaminen. Suuriniemen ja kollegoiden mukaan osa tutkijoista on kuitenkin kyseenalaistanut tämän orientaation todellisen vaikutuksen kieliryhmien marginalisointiin ja kielivähemmistöjen elämään.

Kieli resurssina orientaatio kuvaa Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan ajatusta monikielisestä koulussa, jossa kielellinen moninaisuus näkyy koulun kielellisissä käytänteissä. Sekä luokkahuoneissa, opetuksessa että välitunneilla näkyvät eri kielet, myös sellaiset, joita opettaja ei itse osaa. Kielitaito nähdään tässä orientaatioissa heidän mukaansa kokonaisvaltaisena limittäiskieleilyn taitona, jossa eri kielet täydentävät toisiaan. Eri kielten käyttämisen ajatellaan edistävän oppimista ja opetuksen tavoitteena on se, että oppilas ylläpitää kaikkia osaamiaan kieliä. He kuvaavat, että *kieli resurssina* orientaatioissa monikielisyys nähdään koulussa koko oppivan yhteisön resurssina, eikä pelkästään ratkaistavana ongelmana. Tämä orientaatio sopii hyvin yhteen tutkimuskirjallisuudessa nykyisin vallitsevan eetoksen kanssa (García & Lin, 2017; Piippo, 2021).

2.3 Aiempiä tutkimuksia

Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan aiemmissä tutkimuksissa on huomattu suomalaisten opettajien asenteiden monikielistä koulua kohtaan olevan vaihtelevia. Opettajien asenteet, tiedot ja käytänteet ovat näyttäneet tutkimuksissa ristiriitaisina, ja osa opettajista on saattanut asettua vastustamaan opetussuunnitelmamuutoksia, tai ulkoistaa itsensä kielitietoisuutta koskevista toimenpiteistä (Repo, 2023). Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan onkin huomattu, että opettajat harvoin kannustavat eri kielten käyttöön koulussa. Aiemmin mainittu *kieli ongelmana* orientaatio, tai ainakin siihen keskeisesti liittyvä yksikielisyyden ideologia näyttäisi siis edelleen ohjaavan suomalaista koulukulttuuria. Kokemukset kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta ja oman kouluyhteisön moninaisuus, sekä kielitietoisuuden ja erilaisten strategioiden harjoittelu ovat kuitenkin muokanneet opettajien asenteita monikielisyttä kohtaan positiivisempaan suuntaan (Suuriniemi ym., 2021; Alisaari ym., 2019). Myöskään oppimateriaalit eivät tutkimuksen perusteella näytä tukevan monikielisyden ottamista osaksi opetusta (Suuriniemi & Satokangas, 2023), mikä voi myös osaltaan selittää opettajien varauksellista suhtautumista monikieliseen opetukseen. Kansainvälisen tutkimuksen tulokset ovat myös pitkälti yhteneviä suomalaisen tutkimuksen kanssa (Cunningham 2019; Makalela, 2017; Makalela 2019; Pulinx ym. 2017).

Opettajien käsityksiä monikielisyttä ja monikielisiä oppilaita kohtaan ovat kartoittaneet muun muassa Alisaari ja kollegat (2019), Repo (2020), sekä Suuriniemi ja kollegat (2021). Metsälä (2019) on tehnyt aiheesta Pro gradun. Seuraavaksi esittelen hieman tarkemmin Suuriniemen ja kollegoiden, Repon, sekä Alisaaren ja kollegoiden tuloksia.

Suuriniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa kartoitettiin opettajien suhtautumista monikielisyteen laajasti ympäri Suomea. Tutkimuksessa havaittiin, että kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli vähäistä, opettajat suhtautuivat todennäköisemmin kielteisesti monikielisyteen kuin kouluissa, joissa moninaisuus oli suurempaa. Koulun sijoittumisella maaseudulle, taajamaan tai kaupunkiin ei kuitenkaan ollut tulosten kannalta merkitystä. (Suuriniemi ym., 2021). Tutkimuksessa useat opettajat, myös ne, jotka suhtautuivat monikielisyteen lähtökohtaisesti positiivisesti näkivät oman äidinkielen käytön kieltämisen joissakin tilanteissa tarpeellisena, vaikka etenkin positiivisesti monikielisyteen suhtautuvat näkivät oman äidinkielen käytön oppilaiden oikeutena. Eri kielten käyttämisen kieltämistä voitiin perustella riita- ja kiusaamistilanteisiin puuttumisella, ja sen ehkäisemiseksi, että oppilaat jakautuvat toisistaan erillisiin ryhmiin kielen pohjalta. Opettajien huolta kotikielten roolista riita- ja kiusaamistilanteissa voidaan pitää ainakin osittain aiheellisena, sillä kotikieliä on Suuriniemen ja kollegoiden mukaan huomattu käytettävän kouluun sopimattoman puheen kanavana. Opettajien kuvauksissa korostui tutkimuksessa suomen kielen oppimisen tärkeys. Osa opettajista suhtautui kielten sekoittumiseen varauksella, ja pelko kontrollin menettämisestä saattoi olla esteenä monikielisyden hyödyntämiselle opetuksessa. Monikielisyden negatiivisina seurauksina nähtiin esimerkiksi kiusaaminen, riitalanteet, joihin on vaikea puuttua, ja ulkopuolisuus.

Repon (2020) sekä Alisaaren ja kollegoiden (2019) tulokset ovat yhteneviä Suuriniemen ja kollegoiden (2021) havaintojen kanssa. Repon (2020) tuloksissa korostuvat opettajien vaihtelevat ja ristiriitaiset näkemykset monikielisydestä, joiden Repo katsoo kertovan asteittaisesta, hitaasta muutoksesta opettajien uskomuksissa opetussuunnitelman uudistusten myötä. Myös Alisaaren ja kollegoiden (2019) tuloksista käyvät ilmi opettajien ristiriitaiset käsityksen monikielisydestä ja sen hyödyntämisestä. Alisaaren ja kollegoiden (2019) tulosten perusteella suuri osa opettajista tiedostaa melko hyvin muun muassa

kielen merkityksen yksilön identiteetille, ja osittain myös suomen kielen oppimiselle. Tästä huolimatta yksikielisyyden ideologia näkyi edelleen vahvasti opettajien käsityksissä, eikä kotikieliä pidetty laajasti oppimisen resurssina. Esimerkiksi noin 40% opettajista näki, että kotikielen käyttö oppituntien aikana tulisi kieltää. Tulosten perusteella näyttää siltä, että opettajilla on jonkin verran tietoa oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä identiteetille ja oppimiselle, mutta heiltä puuttua käytännön keinoja kotikielten hyödyntämiseksi.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa, millaisia käsityksiä opettajilla on S2-oppilaiden kotikielistä nimenomaan pienissä kunnissa. Halusin lisäksi saada kurkistuksen siihen, miten kotikielet ja monikielisyys opettajien mukaan näkyvät koulu yhteisössä ja opetuksessa. Muotoilin kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaisena pienten kuntien opettajat kuvaavat S2-oppilaiden kotikielten vaikutusta oppimiseen?
2. Miten pienten kuntien opettajat kuvaavat oppilaiden kotikielten roolia koulussa?
 - a. Nähdäänkö koulu yksi- vai monikielisenä tilana?
3. Millaisia käytänteitä pienten kuntien opettajilla on oppilaiden kotikielten huomioimiseen koulussa?
 - a. Hyödynnetäänkö oppilaiden monikielisyyttä opetuksessa?
 - b. Millaisia kokemuksia opettajilla on eri käytänteistä?

Ensimmäinen kysymys auttaa hahmottamaan, näkevätkö opettajat oppilaiden kotikielten läsnäolon hankaloittavan valtakielen ja muiden sisältöjen oppimista, näkevätkö he kotikielen mahdollisuutena tukea oppimista, vai pitävätkö he oppilaiden kotikieliä oppimisen kannalta neutraalina tekijänä. Toinen kysymys auttaa selkiyttämään, näkevätkö opettajat koulun yksi- vai monikielisenä tilana. Kysymys myös avaa opettajien kieli-ideologioita ja käsityksiä oppilaiden kotikielistä. Kysymykseen liittyvät olennaisesti myös eri kieliorientaatiot (Suuriniemi ym., 2021). Kolmas kysymys selkiyttää sitä, miten opettajien kieli-ideologiat toteutuvat käytännössä koulun arjessa, ja millaisia käytänteitä opettajat ovat löytäneet monikielisyyden huomiointiin. Kysymys tuo esille sitä, onko

esimerkiksi limittäiskieleily käytössä haastateltavien opetuksessa, sekä voi valottaa opettajien kokemia haasteita, ja toisaalta toimivia käytäntöjä.

3.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenologia

Tutkimus edustaa laadullista, eli kvalitatiivista tutkimusta. Laadullista tutkimusta voidaan pitää sateenvarjoterminä, joka kattaa monia hyvin vaihtelevia tutkimuksia ja tutkimustapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksinkertaistettuna laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus on Silvermanin (2019) mukaan usein esitetty ikään kuin vastakohtana määrälliselle, eli kvantitatiiviselle tutkimukselle. Silverman kuitenkin näkee, että laadullisen tutkimuksen todellista luonnetta voi olla hankala kuvata yksinkertaistetuilla määritelmillä. Laadullista tutkimusta onkin yritetty määritellä moninaisten tunnusmerkkien luetteloiden avulla, eikä sitä nykypäivänä enää yritetäkään kuvata yksinkertaisesti vaikkapa muutaman eri aineistonkeruumenetelmän kautta (Tuomi & Suoranta, 2018).

Silverman (2019) ehdottaa laadullisen tutkimuksen määrittelyn tueksi listaa kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisistä piirteistä. Hänen mukaansa kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että lähtökohdaksi otetaan yksittäinen tapaus, tai muutama henkilö, jotka on valittu sopivuuden tai mielenkiinnon perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia ilmiöitä tutkitaan ja kuvataan hänen mukaansa usein tietyssä kontekstissa, jossa ne luonnostaan ilmenevät. Hypoteesit rakennetaan usein analyysin perusteella sen sijaan, että tutkimuksen lähtökohdaksi otettaisiin valmis hypoteesi, joka ilmoitetaan heti alussa. Laadullisen tutkimuksen aineistosta ei etsitä tilastollisia korrelaatioita, tai tehdä tilastollisia testejä, kuten määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisen datan analyysiin ei Silvermanin mukaan ole yhtä tiettyä tapaa, josta kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä oltaisiin yksimielisiä. Olemassa on hänen mukaansa useita erilaisia tutkimusmalleja, ja myös datan analyysiin on useita eri tapoja. Nämä tavat ja mallit voivat hänen mukaansa olla myöskin ristiriidassa keskenään.

Menetelmän valinnassa on Silvermanin (2019) mukaan olennaista tiedostaan, millaista tietoa tutkimuksella halutaan saavuttaa, sillä eri lähestymistavat tuottavat erilaista tietoa. Sosiaalisissa tieteissä kvalitatiivista tutkimusta on usein hänen mukaansa painotettu. Hän kuitenkin näkee, että kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät voivat usein täydentää toisiaan ja

auttaa tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä useista eri näkökulmista. Näin on esimerkiksi Suuriniemen ja kollegoiden (2021), sekä Suuriniemen & Satokankaan (2023) tutkimusten kohdalla, joissa kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa on käytetty rinnakkain, syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi.

Tässä tutkimuksessa menetelmälliseksi lähestymistavaksi valikoitui juuri laadullinen tutkimus. Valinnalle on useita syitä. Ensinnäkin, opettajien käsityksiä monikielisyydestä on tutkittu kvantitatiivisesti laajassa mittakaavassa jo ainakin Suuriniemen ja kollegoiden (2021), sekä Alisaaren ja kollegoiden (2019) tutkimuksissa. Lisäksi uskon, että opettajien käsityksiä tutkittaessa on mielekästä lähestyä aihetta tavalla, joka antaa opettajille mahdollisuuden kuvata aihetta omin sanoin.

Kun tarkastellaan ihmisten suhdetta omaan elämistodellisuuteensa, voidaan puhua fenomenologisesta tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomin & Sarajärven (2018) mukaan fenomenologisen tutkimuksen kohde on ihmisten kokemukset ja niiden merkitykset. Tutkimusperinteeseen sisältyy heidän mukaansa ajatus ihmisen yhteisöllisyydestä, ja siitä, että todellisuuttamme muokkaavat merkitykset syntyvät yhteisössä, jossa ihminen kasvaa. Tämä tutkimus asettuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen siinä mielessä, että opettajien käsitysten monikielisyydestä nähdään rakentavan ja muokkaavan todellisuutta. Voidaan argumentoida, että näin tosiasiallisesti on, sillä opettajien käsitykset, ja niiden myötä realisoituva toiminta ohjaa etenkin monikielisten oppilaiden kohtaamaa todellisuutta koulussa, sekä muokkaavat myös oppilaiden käsityksiä kielistä, sekä omasta monikielisyydestään (Cunningham, 2019; Godley ym., 2006; Pulinx ym., 2017; Suuriniemi ym., 2021). Huomioitaessa opettajien valta-asema ja kasvattajan rooli (Suuriniemi ym., 2021), heidän käsityksensä näyttävät erityisen merkittävässä roolissa.

3.3 Aineiston hankinta ja puolistrukturoitu haastattelu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Koska tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa opettajien käsityksistä ja heidän toimintansa syistä, on mielekästä lähestyä aihetta kysymällä heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelun etuina kyselytutkimukseen verrattuna voidaan Tuomin & Sarajärven (2018) mukaan mainita joustavuus, sillä

haastattelutilanteessa tutkija voi toistaa ja selventää kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Kysymysten järjestystä on heidän mukaansa myös mahdollista muokata sen perusteella, mikä haastattelutilanteessa on mielekästä. Lisäksi kirjallisissa kyselyissä vastaukset saattavat heidän mukaansa usein jäädä lyhyiksi, eikä täten saada kerättyä yhtä laajaa ja syvällistä aineistoa kuin haastattelussa. Haastattelulla toivoinkin saavani parhaiten kerättyä laajan, opettajien käsityksiä syvällisesti avaavan aineiston.

Päätin toteuttaa haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna, edeten etukäteen valittujen keskeisten teemojen mukaisesti, ja joita tarkensin tarvittaessa lisäkysymyksillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). En halunnut rakentaa liian strukturoitua haastattelua, jotta opettajat voisivat vapaasti kertoa käsityksistään ja kokemuksistaan, ja täten haastatteluaineisto kuvaisi parhaiten opettajien todellisia ajatuksia. Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat käsiteltävistä asioista, heidän niille antamansa merkitykset, sekä merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa, mikä sopii hyvin yhteen tutkimukseni tavoitteiden kanssa.

Tutkimuksen aineiston muodosti kolme pienissä kunnissa työskentelevien opettajien haastattelua. Haastatteluiden lisäksi yhdelle opettajalle lähetettiin jälkikäteen sähköpostitse tarkentava kysymys, johon hän vastasi kirjallisesti. Haastateltavat hankittiin olemalla suoraan yhteydessä alle 10 000 asukkaan kunnissa sijaitseviin kouluihin, ja tiedustelemalla kiinnostusta haastatteluun osallistumiseen. Haastatteluiden tiimoilta oltiin yhteydessä kuuteen eri kouluun neljästä eri kunnasta, joista saatiin haastatteluun kahdelta eri koululta yhteensä kolme haastateltavaa. Toinen koulu sijaitsi sellaisessa kunnassa, joka on minulle ennestään tuttu, ja toinen kunta vinkattiin tuttavain toimesta. Tutkimukseen osallistuneet koulut ja opettajat eivät kuitenkaan olleet minulle ennestään tuttuja. Yksi haastatteluun lupautunut opettaja vetäytyi tutkimuksesta ennen haastattelua, jolloin olin uudelleen yhteydessä toiselle tutkimuksessa mukana olleelle koululle. Tältä koululta löytyi toinen haastateltava tutkimuksesta vetäytyneen tilalle. Molemmissa kouluissa koulun rehtori myönsi luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Kaikki haastatellut opettajat olivat sellaisia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet luokanopettajana, ja joilla on kokemusta S2-oppilaiden opettamisesta. Heidän nykyiset työtehtävänsä vaihtelivat jonkin verran, mutta

kaikki työskentelivät haastattelun aikaan alakoululla opetustehtävissä. Opettajien kokemus alalta vaihteli muutamista vuosista vuosikymmeniin. Kahden eri koulun oppilasaines erosi melko paljon toisistaan kielellisen moninaisuuden osalta: toisessa koulussa monikielisyys oli melko runsasta ja koululla oli useita samaa kieltä puhuvien S2-oppilaiden ryhmiä, kun taas toisella koululla S2-oppilaita oli vain muutama, ja tämänhetkisistä S2-oppilaista kaikilla oli sama kotikieli.

Haastateltaville kerrottiin etukäteen tutkimuksen aihe, sekä millaisia teemoja haastattelu käsittelee. Aiheiden kertominen haastateltaville etukäteen auttaa saamaan haastattelussa laadukkaampaa aineistoa, sekä on suositeltavaa tutkimuksen eettisyyden kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä haastateltavien kanssa erikseen sovittuina aikoina. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitus litteroitiin analyysia varten. Kaikille haastatelluille kerrottiin, milloin nauhoitus alkaa ja päättyy, ja heiltä kysyttiin suostumus sekä haastattelun pitämiseen, että sen nauhoitukseen.

3.4 Aineiston analyysi ja tulkinta: sisällönanalyysi

Analysoin aineistoa sisällönanalyysin menetelmiä hyödyntäen. Litteroidusta aineistosta erottelin ilmauksia, jotka liittyivät asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäolennaiset asiat jätettiin lopullisesta aineistosta pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erotellut ilmaukset muodostivat tutkimuksen varsinaisen aineiston. Kirjasin nämä ilmaukset taulukkoon, jonka jälkeen aloitin tiivistämällä ilmausten pääajatuksen lyhyempään muotoon. Etenin edelleen pelkistämään ja sitten tyypittelemään aineistoa, eli etsimään näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia, ja muodostamaan niistä yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Muodostin kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaavia luokitteluja, jotka sopivat kuvaamaan haastatteluaineistoa.

Tutkimusmenetelmäni vastaa aineistolähtöistä analyysiä. Pyrkimyksenä oli aineiston pohjalta luoda teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valittiin aineistosta sen sijaan, että käytettäisiin valmiiksi teoriasta valittuja analyysiyksiköitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisen analyysin pyrkimyksenä on Tuomin & Sarajärven (2018) mukaan sulkea aiempi teoria analyysin ulkopuolelle. Tätä on kuitenkin heidän mukaansa pidetty haastavana ja

ongelmallisena, eikä kenties ole edes mahdollista tuottaa aineistosta tietoa täysin ilman teorian ohjausta. He nostavat esille, miten jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan tekemiä teorian osittain ohjaamia päätöksiä, jotka väistämättä vaikuttavat myös tuloksiin. Myöskään teorian ja aiempien tutkimusten ohjausta ei voidakaan täysin erottaa tekemästani analyysistä. Esimerkiksi koulun näkeminen yksi- tai monikielisenä tilana perustuu aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin, ja siten myös teoria on osaltaan ohjannut analyysiä.

3.5 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää tietoa, vaan kuvata tutkittavaa ilmiötä tietyssä kontekstissa (Silverman, 2019). Tämän tutkimuksen aineistosta tai siitä tehdyistä johtopäätöksistä ei voidakaan tehdä yleistyksiä esimerkiksi siitä, miten pienten kuntien opettajat yleisesti suhtautuvat monikielisyyteen. Tutkimuksen tavoitteena on ainoastaan avata ilmiötä tietyssä kontekstissa, ja auttaa ymmärtämään syvemmin opettajien käsityksiä osana laajempaa tieteellistä keskustelua.

On olennaista myös huomioida, millaiseen käsitykseen totuudesta tutkimus perustuu. Tutkimukseni kaltainen laadullinen tutkimus edellyttää ajatusta siitä, että ihmiset voivat luoda todellisuutta yhteisillä päätöksillä ja uskomuksilla, eikä todellisuuden luonne ole siten täysin ihmisten päätöksistä ja heidän käsityksistään riippumaton (Tuomi & Sarajärvi, 2018). On toisaalta myös huomattava, ettei opettajien käsityksiä tarkastelemalla voida saada tietoa koulussa todellisesti realisoituvista käytänteistä, vaan näiden luotettava tutkiminen edellyttäisi etnografista lähestymistapaa (Suuriniemi ym., 2021). Vaikka aineistosta onkin etsitty vastauksia liittyen opettajien kielellisiin käytänteisiin, kuvataan tutkimuksessa lopulta vain sitä, miten opettajat itse kuvaavat omaa opetustaan. Opettajien käsitysten tarkastelulla voidaan kuitenkin saada ainakin joltain osin kiinni koulun kieli-ideologisesta ilmapiiristä, joka tutkimuksessa myös nähdään osana sosiaalista todellisuutta (Suuriniemi ym., 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuloksia luettaessa on huomioitava, ettei laadullinen tutkimus voi koskaan olla täysin neutraalia ja objektiivista, ja tutkijan tekemät valinnat vaikuttavat aina tuloksiin (Piippo, 2021). Tutkimusta ohjaavat tutkijan omien arvolähtökohtien ja käsitysten lisäksi myös jokaiselle tieteenalalle tyypilliset arvolähtökohdat, ihmiskäsitykset ja toiminnan tavoitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). On myös huomattava, että jo tutkimusaiheen valinta voidaan nähdä eettisenä kysymyksenä, ja tutkimuksen tarkoitus kuvastaa väistämättä tähän liittyviä eettisiä kannanottoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Monikielisyydestä puhuttaessa myöskään aiempaa aiheen tutkimusta ei voida pitää täysin arvoneutraalina sillä, kuten aiemmin mainittu, tutkimuskirjallisuudelle on tyypillistä avoin kantaottavuus (García & Lin, 2017; Piippo, 2021). Piippo (2021) varoittaakin kritiikittömästä suhtautumisesta aiemman tutkimuksen tarjoamaan maailmankuvaan, sillä tämä voi hänen mukaansa johtaa näennäisobjektiivisuuteen. Toisaalta aloittelevan tutkijan voi myös tuntua haastavalta asettua poikkiteloin lukuisten ansioituneiden tutkijoiden yhteisymmärryksessä rakentamaa konsensusta vastaan. Omia näkemyksiäni tutkimastani ilmiöstä ovat muokanneet sekä omat kokemukseni, että lukemani tieteellinen kirjallisuus, jotka ovat väistämättä olleet läsnä jollakin tavalla tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava, että haastateltavat valikoituivat käytännössä opettajien oman kiinnostuksen mukaan. Kouluilla tiedusteltiin opettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseen, ja jaettiin minulle kiinnostuneiden opettajien yhteystiedot. Siten on mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sellaisia, jotka olivat erityisen kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta, tai kokivat sen muuten itselleen tärkeäksi. Otoksen ei siis voida olettaa kuvaavan tilannetta laajemmin, mikä ei toki ollut tutkimuksen tarkoituskaan. Tutkimuksella pyritään lähinnä avaamaan yksittäinen kurkistusikkuna muutaman opettajan ajatuksiin ja kokemuksiin, jonka avulla voidaan kenties paremmin ymmärtää laajempaa kokonaisuutta.

Tutkimuksen validiteetilla kuvataan Tuomin & Sarajärven (2018) mukaan sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä oli tarkoitus tutkia. Heidän mukaansa reliabiliteetti taas kuvaa tutkimustulosten toistettavuutta. He mainitsevat, miten edellä mainituille käsitteille on laadullisen tutkimuksen kontekstissa esitetty kritiikkiä, ja kyseenalaistettu voidaanko niitä lainkaan soveltaa laadulliseen

tutkimukseen. Tuomin & Sarajärven mielestä keskeistä eivät kuitenkaan ole käytetyt käsitteet, vaan niille annettu merkitys. Vaikka käsitteiden merkitystä laadullisen tutkimuksen kontekstissa voidaankin siis kyseenalaistaa, voidaan niiden avulla jollakin tasolla pyrkiä kuvaamaan tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

Olen pyrkinyt rakentamaan tutkimuksen validiteettia tutkimusmenetelmien valinnalla, sekä haastattelurungon huolellisella muotoilulla. Haastattelulla ja sisällönanalyysillä olen uskonut saavani tietoa tutkittavasta ilmiöstä, eli opettajien käsityksistä. Tutkimuskysymykset ovat ohjanneet haastatteluissa keräämääni aineistoa vastaamaan esittämiini kysymyksiin, ja haastattelutilanteessa tarkentavilla kysymyksillä ja tarkennuksilla olen ohjannut opettajia pitäytymään tutkimassani aiheessa. Aineiston pohjalta olenkin onnistunut vastaamaan esittämiini tutkimuskysymyksiin. Tunnistin tutkimuksen validiteetin haasteena sen, että puhuttaessa kotikielten vaikutuksesta oppimiseen ja koulussa toimimiseen, opettajien puhe keskittyi usein puutteellisen suomen kielen kielitaidon vaikutuksiin. Jälkikäteen voidaankin pohtia, olisiko tutkittavan ilmiön avaaminen opettajille tarkemmin, tai monikielisten oppijoiden määrittely muuten kuin S2-oppilaina ollut aiheellista. Toisaalta myös se, että opettajat keskittyvät nimenomaan puutteellisen suomen kielen taidon kuvaamiseen voi osaltaan kertoa jotain siitä, miten opettajat näkevät monikielisuuden ja sen roolin koulussa.

Reliabiliteetin näkökulmasta on huomioitava, että omat taustatietoni ja oletukseni, sekä tapani tulkita aineistoa väistämättä ohjaavat tuloksia jonkin verran. Joku muu olisi voinut saman aineiston pohjalta muodostaa aivan erilaisia ryhmittelyjä, ja pitää erilaisia asioita oleellisen tutkimuksen kannalta. Olen parhaani mukaan pyrkinyt aineiston analyysissä objektiivisuuteen. Kuten aiemmin mainittu, olisi kuitenkin naivia väittää, etteivät omat lähtökohtani olisi lainkaan vaikuttaneet tutkimuksen tulosten muotoutumiseen. Luotettavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan raportoimalla avoimesti tutkimukseni eri vaiheet ja menetelmät, sekä kertomaan myös luotettavuutta horjuttavista tekijöistä.

Haastattelukysymykset pyrin muotoilemaan siten, etteivät ne johdattelisi opettajia tietynsuuntaisiin vastauksiin. On kuitenkin mahdollista, että haastattelukysymysten muotoilu on ohjannut opettajia vastaamaan tietyllä tavalla, tai että haastattelukysymykset eivät ole riittävän tehokkaasti ohjanneet opettajia puhumaan joistakin aihealueista. Lisäksi on mahdollista, että opettajat

ovat olleet taipuvaisia antamaan sellaisia vastauksia, jotka esimerkiksi ovat linjassa nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kielipolitiikan kanssa, tai joita he muuten pitävät sosiaalisesti hyväksyttävänä. On myös huomioitava, että haastattelijan läsnäolo tilanteessa ja omilla kasvoilla ja nimellä esiintyminen haastattelussa voi jonkin verran vaikuttaa vastauksiin, verrattuna anonyymiin kyselytutkimukseen.

Olen tutkimusta tehdessäni ja raportoidessani pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jota voidaan pitää myös tutkimuksen uskottavuuden pohjana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusraportissa kunnioitan aiempien tutkijoiden tekemää työtä ilmaisemalla heidän osuutensa hyödyntämiini teorioihin selkeästi. Olen myös pyrkinyt avoimuuteen niistä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen tulosten muodostumiseen, sekä siitä prosessista, jonka avulla aineisto on kerätty ja tulokset muodostettu. Tutkimusprosessin aikana olen huolehtinut tutkittavien, sekä heidän edustamiensa koulujen ja opettamiensa oppilaiden yksilöllisyydestä. Tulosten raportoinnissa on noudatettu minimoinnin periaatetta, ja tulosten kannalta epäolennaiset tiedot on jätetty pois raportista. Tutkittavia on myös tiedotettu heidän oikeuksistaan, sekä siitä miten heidän luovuttamaansa tietoa käsitellään tutkimuksessa, ja heitä on kannustettu matalalla kynnyksellä olemaan yhteydessä mahdollisten kysymysten herätessä.

4 TULOKSET

4.1 Kotikielen vaikutus oppimiseen

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli sitä, miten pienten kuntien opettajat kuvaavat S2-oppilaiden kotikielten vaikutusta oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) on esitetty vaatimus kotikielten hyödyntämisestä sekä suomen kielen, että eri oppiaineiden oppimisen tukena. Tutkimuskysymyksellä pyrittiinkin vastaamaan siihen, miten opettajat kuvaavat kotikielen vaikutusta monipuoliseen oppimiseen eri oppiaineissa. Kielten vaikutusta muihin kuin suomen kielen oppimiseen kuvattiin kuitenkin lähinnä sen kautta, miten puutteellinen suomen kielen taito vaikuttaa oppimiseen. Vastauksista voidaan kenties päätellä, etteivät opettajat näe kotikielten roolia eri oppiaineiden oppimisessa merkittävänä. Suomen kielen oppimisen osalta vastaukset voitiin jakaa kolmeen kategoriaan. Nämä ovat *kotikieli hidastaa oppimista, kotikielellä ei ole vaikutusta oppimiseen, ja kotikieli edistää oppimista*. Yksi opettaja ei kuvannut kotikielillä olevan kielteisiä, eikä myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Kahdesta muusta opettajasta toisen puheesta erotettiin kielteisten sekä myönteisten vaikutusten kuvaamista, ja toisen puheesta kielteisten vaikutusten kuvaamista, sekä ilmauksia siitä, ettei kotikielellä ole merkitystä oppimisen kannalta. Vain yksi opettaja nosti siis esille, että kotikielestä tai sen kielitaidosta voisi olla jotain etua oppimiselle.

4.1.1 Kotikieli hidastaa oppimista

Tähän kategoriaan luokiteltiin ne ilmaukset, joissa kotikielellä kuvattiin olevan kielteinen vaikutus suomen kielen oppimiseen. Opettajat kuvasivat, miten kotikielen käyttö koulussa esimerkiksi välitunneilla, ja toisaalta vapaa-ajalla koulun ulkopuolella vie tilaa suomen kielen harjoittelulta, kuten seuraavassa sitaatissa:

Mutta kyllä haasteita on koska omalla äidinkielelläänhän ne puhuvat sitten välituntisin, puhuvat kotona, puhuvat loma-aikoina.

Suomen kieli nähtiin opittavan nopeimmin silloin, kun mahdollisuuksia muilla kielillä kommunikointiin ei ollut. Lasten kotikieltä taitavien opettajien läsnäolo saatettiin nähdä suomen kielen oppimisen kannalta jopa haitallisena:

Et oikeestaan se että silloin kun meillä on ollut esimerkiksi (oppilaiden kotikieltä puhuvia) opettajia ja (oppilaiden kotikielen) taitoisia ihmisiä paikalla, niin se on hidastanut ja hankaloittanut sitä suomen kielen oppimista selkeesti. Eli kun lapsi on saanut aina sen avun omalla kotikielellään.

Tämä näkemys näytti jokseenkin yhdistävän haastateltuja opettajia, vaikka kotikielen käyttöä pidettiin lähtökohtaisesti oppilaiden oikeutena. Kotikieli saattoi opettajien kuvauksen perusteella hankaloittaa suomen kielen oppimista myös kielten erilaisuuden takia.

4.1.2 Kotikielellä ei ole vaikutusta oppimiseen

Tähän kategoriaan luokitellut ilmaukset voidaan tiivistää lyhyesti siten, ettei kotikielestä ole hyötyä suomen kielen oppimiseen, mutta toisaalta ei haittaakaan. Opettajat saattoivat nähdä kotikielen irrallisena suomen kielen opiskelusta: kotikieli on oppilaalla taustalla, ja suomea opiskellaan kotikielen lisäksi:

Niin jotenkin aika vaikea nähdä et siitä kotikielestä ois suomen kielen oppimiseen varsinaisesti etua. Ei siitä ehkä niinku haittaakaan oo. Siis sillä tavalla et kotikieli on mikä on ja sit sitä suomen kieltä vaan opiskellaan sen lisäksi.

4.1.3 Kotikieli edistää oppimista

Yksi opettaja kuvasi haastattelussa, että hyvä oman äidinkielen taito on eduksi myös muiden kielten, kuten suomen kielen opiskelussa. Hän kuvasi, että vahva kielitietoisuus ja ymmärrys kielen rakenteista voi edistää oppimista:

Mutta sitten taas toisaalta mun mielestä silloin, kun lapsella on hyvä oman kielen taito, niin silloin se oppiminen on ollut myös nopeempaa. Et suomen kielen oppiminen on nopeempaa. Et ehkä se tavallaan semmonen kielitietoisuus tukee sitä suomen kielen oppimistakin, että kun ymmärtää et sanoilla on erilaisia tarkoituksia kielessä - -.

Opettaja myös kertoi joidenkin oppilaiden itse aktiivisesti löytävän yhteyksiä kotikielensä ja suomen kielen sanaston ja rakenteiden välillä, ja tuovan niitä esille oppitunneilla. Yhteyksien löytäminen tuotti oppilaille oivalluksen kokemuksia. Tällaisten yhteyksien löytäminen vaikutti tosin riippuvan oppilaiden omasta aktiivisuudesta, eikä siihen erityisesti ohjattu.

Opettajan puheesta oli erotettavissa, että hänellä oli ainakin jonkin verran tietoa oman äidinkielen taidon merkityksestä oppimiselle. Kyseisellä koululla ei kuitenkaan ollut mahdollista tarjota oppilaille oman äidinkielen opetusta, eikä opettajilla ollut oppilaiden kotikielten kielitaitoa. Täten oppilaiden oman äidinkielen kielitaidon kehityksen voidaan olettaa jäävän lähinnä kodin ja vapaa-ajan yhteisöjen vastuulle.

4.2 Kotikielten rooli koulussa

Opettajien tapaa hahmottaa oppilaiden kotikielten roolia koulussa voidaan hahmottaa kolmen kategorian kautta: *yksikielinen koulu*, *kielet erillisinä*, sekä *monikielinen koulu*. On huomioitava, että opettajien puheessa nämä kategoriat olivat päällekkäisiä, eivätkä yhdenkään opettajan näkemykset asettuneet tiiviisti yhteen kategoriaan. Kategoriat ovat myös liukuvia, ja tarkka rajanveto eri kategorioiden välille jokseenkin keinotekoinen. Tekemäni luokittelu auttaa kuitenkin avaamaan opettajien käsityksiä tämän tutkimuksen kontekstissa.

4.2.1 Yksikielinen koulu

Kaikkien opettajien haastatteluista löytyi sellaisia ilmauksia, joiden voidaan nähdä kuvaavan yksikielistä koulua. Yksikielisessä koulussa oppilaiden eri kielet eivät juurikaan näkyneet oppitunneilla tai välitunneilla. Kotikieltä saatettiin käyttää avuksi suomen kielen oppimiseen ja ymmärtämiseen, mutta muuten keskustelu oppitunneilla ohjattiin suomen kielelle.

Mutta en anna niiden puhua, tai sitten kun ne puhuu keskenään, niin mä sanon että sano suomeksi, että määhän ymmärrän.

Tavoitteena oli ensisijaisesti siirtyminen kokonaan suomen kielelle, eikä oppitunneilla muuten annettu mahdollisuuksia kotikielten käyttöön. Kotikielten käytön rajoittaminen voitiin nähdä tarpeellisena, jos opettaja ei ymmärtäisi oppilaiden puhetta:

Mut kyl mä luulen et sit jos alkais käydä niin että lapset alkaisi herkästi keskenään puhumaan sitä kotikieltä, ja aikuiset ei ymmärrä et mitä he puhuu, niin kyl siihen sit varmaan olis tarve puuttua.

Opettajien puheessa yksikielisen koulun ideaalia kuvasti ajatus, että eri kielten käyttöä voidaan joutua rajoittamaan, jos opettaja ei ymmärrä mitä oppilaat puhuvat.

Etsin opettajien puheesta myös syitä siihen, miksi koulu saattaa näyttytyä yksikielisenä tilana. Yksi selkeä syy oli se, että S2-oppilaiden kanssa samaa kieltä puhuvia oppilaita saattoi olla hyvin vähän, tai ei lainkaan. Samalla luokalla ei välttämättä ollut muita S2-oppilaita, ja vertaisryhmässä puhuttiin vain suomea. Oppilaille ei siis luonnostaan tarjoutunut koulussa mahdollisuuksia muiden kielten kuin suomen käyttöön. Muiden S2-oppilaiden vähäinen määrä saattoi myös saada monikielisyyden näyttäytymään merkinä erilaisuudesta, ja heikko suomen kielen taito hankaloittaa osallistumista yhteiseen opetukseen. S2-oppilaat saattoivat opettajien kuvauksen perusteella olla arkoja, eivätkä välttämättä halunneet tuoda kotikieliään esille, tai että niitä otettaisiin osaksi opetusta. Kotikieli saattoi yhden opettajan mukaan olla jopa häpeän aihe. Opettajat kuvasivat myös, että tavoitteena on ensisijaisesti opiskella vain suomen kielellä, ja että koulussa on yksinkertaisempaa käyttää vain yhtä kieltä. Aiemmassa kappaleessa toin ilmi, miten opettajat eivät tyypillisesti nähneet

kotikieliä oppimisen resursseina, mikä voi osaltaan selittää opettajien ajatuksia yksikielisestä koulusta. Ajatuksen yksikielisestä koulusta voidaan nähdä sopivan yhteen Ruizin kieli ongelmana orientaation kanssa (Suuriniemi ym., 2021).

4.2.2 Kielet erillisinä

Toiseen kategoriaan luokiteltiin ilmauksia, joissa opettajat kuvasivat oppilaiden eri kieliä koulussa läsnä olevina, mutta toisistaan erillisinä. Koulussa, jossa kielet olivat erillisiä, oppilaiden eri kotikielet eivät näkyneet juurikaan yhteisessä opetuksessa, mutta samaa kieltä puhuvien pienryhmässä oppilaat saattoivat alkaa käyttää kotikieltään. Opettajien kuvauksen perusteella kotikieli saattoi jakaa oppilaita välitunneilla samaa kieltä puhuvien ryhmiin, erilleen suomenkielisistä oppilaista. Kotikielten käyttöä välitunneilla ei heidän mukaansa tulisi rajoittaa, paitsi jos sitä käytetään esimerkiksi suomenkielisten lasten ulossulkemiseen. Suuriniemen ja kollegoiden (2021) mukaan jotkut opettajat voivat nähdä kotikielten käytön rajoittamisen välitunneilla tarpeelliseksi, jottei tällaisia erillisiä kielellisiä ryhmiä syntyisi. Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei kuitenkaan ilmennyt vastaavia näkemyksiä. Opettajat näkivät, että oppilailla on oikeus oman äidinkielen käyttöön esimerkiksi välitunneilla, ja että halu oman äidinkielen puhumiseen on ymmärrettävä, vaikka oma äidinkielen käytön välitunneilla saatettiin nähdä hidastavan suomen kielen oppimista. Osa opettajista nosti toisaalta esille pienen koulun etuna sen, että opettajat pystyvät tehokkaasti ohjaamaan oppilaita ottamaan kaikki mukaan kielestä ja kielitaidosta riippumatta.

Kuten yksikielisessä koulussa, myös tässä kategoriassa kieliä voitiin joissakin tilanteissa käyttää kommunikaation tukena, esimerkiksi niin että joku oppilas toimii tulkkina, jos kommunikointi suomen kielellä ei ole mahdollista. Opettajien puheen perusteella he kuitenkin näkivät, ainakin osittain, että kielten sekoittumista tulisi välttää.

Koulua, jossa oppilaiden eri kielet elävät rinnakkain mutta täysin erillisinä toisistaan, voidaan hahmottaa Ruizin kieli ongelmana, tai kieli oikeutena orientaation kautta (Suuriniemi ym., 2021). Opettajat saattoivat nähdä oman äidinkielen käytön ongelmallisena, mutta pitivät sitä kuitenkin oppilaiden oikeutena, jota ei tulisi rajoittaa ilman painavaa syytä.

4.2.3 Monikielinen koulu

Tässä tutkimuksessa monikielisyys koulussa näkyi opettajien kuvauksessa ainakin siinä, että jotkut oppilaat puhuvat mielellään kotikieltään tilaisuuden tullen, ja heillä on oikeus tähän, vaikka se aiheuttaisi esimerkiksi opettajissa epämukavuutta. Haastatteluissa nostetiin myös esille, että suomenkieliset oppilaat ovat kiinnostuneita vieraista kielistä, ja S2-oppilaat kertovat halutessaan kotikielistään muille. Yksi opettaja näki, että eri kieliä voitaisiin ottaa mukaan yhteiseen opetukseen esimerkiksi lauluilla tai viikonpäivien käsittelyllä eri kielillä. Opettajat saattoivat nähdä monikulttuurisuuden rikkautena, ja eri kielistä oppimisen voitiin ajatella avartavan kaikkien oppilaiden maailmankuvaa. Kuitenkin vain yksi haastatelluista opettajista nosti esille kotikielten käsittelyn opetuksessa keinona tuoda lisäarvoa myös suomenkielisille oppilaille. Oma äidinkieltä pidettiin tärkeänä lapsen identiteetille, ja sen käytön kieltämistä ei yleensä tuettu. Yksi haastateltava korosti useaan otteeseen lasten oman äidinkielen merkitystä muun muassa näin:

Mutta pitäähän nyt ite kukin tässä on opiskellut vieraita kieliä, niin eihän se oma äidinkieli saa sieltä taustalta hävitä. Että pitäähän mun ymmärtää se omalla äidinkielellä jos mä opettelen ruotsia, saksaa, englantia, niin tota. Enhän mä voi päätäni tyhjentää siitä omasta äidinkielestä, en todellakaan.

Myös tilanteissa, joissa opettajille vierailta kielillä oli syntynyt konflikteja, tai kielet olivat olleet mukana konfliktitilanteissa, S2-oppilaiden ajateltiin olleen lähtökohtaisesti rehellisiä. Haastatteluissa nousi esille joitakin sellaisia tilanteita, joissa kotikielten käyttöön vapaissa tilanteissa oli jouduttu puuttumaan, mutta opettajat kokivat kielten käytön rajoittamisen ikäväksi:

Ja siis minä koin sen inhottavaks koska mun mielestä se oman kielen puhuminen on sellanen ihmisoikeus, että ei sitä saisi tai pitäisi joutua rajoittamaan. Mutta siinä tilanteessa se oli ehkä kuitenkin sit se paras ratkaisu.

Opettajien kuvaukset monikielisestä koulusta sopivat yhteen kieli oikeutena, ja kieli resurssina orientaatioiden kanssa (Suuriniemi ym., 2021).

Opettajat puhuivat S2-oppilaista melko myönteiseen sävyyn, ja kuvasivat näitä motivoituneiksi ja luotettaviksi. Konfliktien kuvattiin johtuvan enemmän suomalaisten lasten ennakkoluuloista, kuin S2-oppilaista, vaikkakin joissakin

haastatteluissa myös kulttuurien ja toimintakulttuurin erot nousivat esille. Tilanteissa, joissa opettaja ei tiennyt mitä oppilaat ovat puhuneet omalla kotikielellään oppilaiden uskottiin kertoneen totuuden, tai että he eivät olleet puhuneet mitään sopimatonta, vaikka muut oppilaat olisivat näin epäilleet.

4.3 Opettajien kielelliset käytänteet

Kolmas tutkimuskysymys oli, millaisia käytänteitä pienten kuntien opettajilla on oppilaiden kotikielten huomioimiseen koulussa. Alakysymyksenä oli, hyödynnetäänkö oppilaiden monikielisyyttä opetuksessa, ja millaisia kokemuksia opettajilla on eri käytänteistä. Opettajien kuvausten pohjalta muodostin kolme luokkaa sen perusteella, miten he kuvasivat käyttävänsä tai huomioivansa oppilaiden kielitaitoa opetuksessa. Nämä luokat ovat *monikielisyyttä on vaikea hyödyntää, kotikielet suomen kielen opiskelussa ja monikielinen opetus*. Neljäntenä luokkana erotettiin vielä *multimodaaliset semioottiset resurssit*. Tässä luokassa kuvatut käytännöt eivät varsinaisesti liittyneet oppilaiden kotikielten huomioimiseen tai hyödyntämiseen opetuksessa, vaan sen sijaan S2-oppilaiden tukemiseen multimodaalisia semioottisia resursseja hyödyntäen. Halusin kuitenkin sisällyttää tämän osion tutkimukseen, sillä siinä opettajat kuvaavat monipuolisia multimodaalisia käytänteitään, joissa he hyödyntävät monipuolisesti erilaisia sanattomia kieliä oppimisen tukena, ja ilmensivät tällä tavoin lavean määritelmän mukaista monikielisyyttä.

4.3.1 Monikielisyyttä on vaikea hyödyntää

Luokkaan monikielisyyttä on vaikea hyödyntää, luokiteltiin ne ilmaukset, joissa kuvailtiin sitä, miksi oppilaiden eri kieliä ei hyödynnetä, tai on haastavaa hyödyntää opetuksessa. Kaikkien kolmen opettajan puheesta löytyi tähän luokkaan sopivia ilmauksia. He kertoivat, että oppilaiden kotikieliä on vaikea hyödyntää, sillä opettajat eivät itse osaa tai ymmärrä oppilaiden kotikieliä, eikä heillä ole myöskään mahdollisuutta varmistua sanooko lapsi vaikkapa oikean käsitteen kotikielellään. Yksi opettaja nosti myös esille, ettei hän ole saanut koulutusta aiheeseen liittyen. Lisäksi opettajat saattoivat nähdä, että kielten sekoittumista tulisi välttää, ja että oppilaiden kotikielen käyttö hidastaa suomen

kielen oppimista. Toisaalta myös opettajista riippumattomat tekijät estivät oppilaiden kotikielten ottamista mukaan opetukseen. Opettajat kertoivat S2-oppilaiden olevan toisinaan arkoja tai haluttomia oman kotikielensä käsittelyyn opetuksessa. Yksi opettaja kertoi yrittäneensä ottaa oppilaiden kotikieliä osaksi opetusta, mutta luopuneensa tästä, koska oppilaat eivät olleet halunneet, että heidän kotikieliään käsitellään yhteisesti.

Käytännössä ajatus siitä, että kotikieliä on vaikea hyödyntää, ilmeni siten, ettei oppilaiden kotikieliä hyödynnetty opetuksessa, oppitunneilla ei annettu tilaisuuksia kotikielten käyttöön, ja opetustilanteissa oppilaita ohjattiin käyttämään suomen kieltä.

On huomionarvoinen havainto, että yksi syy yksikieliseen opetukseen oli oppilaiden itsensä haluttomuus heidän kotikieltensä käsittelyyn. Tämä havainto tuo esille myös pienten kuntien erilaisuutta suhteessa suurempiin kuntiin. Opettajalla, joka kertoi luopuneensa monikielisyydestä opetuksessa, oli luokallaan vain yksi S2-oppilas, ja opettajan mukaan tämä saattoi kokea kotikielen käsittelyn kiinnittävän huomiota liiaksi häneen. Opettajan mukaan oppilaat saattoivat kokea kotikielensä ylpeyden aiheena, mutta myös häpeän ja erilaisuuden merkinä. Monikielisiä käytänteitä suunniteltaessa olisikin tärkeää huomata, etteivät samat käytänteet toimi välttämättä kaikkialla, ja opettajalta vaaditaan herkkyyttä oppilaiden reaktioita kohtaan, sekä omien oppilaidensa tuntemusta. Toki on huomioitava, että tässä tutkimuksessa päästiin käsiksi vain opettajien tulkintoihin.

4.3.2 Kotikielet suomen kielen opiskelussa

Tähän luokkaan luokiteltiin ne ilmaisut, joissa kotikieltä käytettiin lähinnä suomenkielisten sanojen ja termien ymmärtämiseen, ja suomen kielellä opiskelun tukena. Kaksi haastatelluista opettajista kertoi antavansa oppilaiden käyttää kotikieliä ainakin jonkin verran suomen kielen ymmärtämisen ja opiskelun apuna. Tavoitteena oli ymmärtää ja oppia suomenkielisen opetuksen termejä ja käsitteitä:

Kyllä, ilman muuta [voi käyttää omaa kieltä tukena, jos ei ymmärrä jotain käsitettä suomeksi]! Joo että mä en niinkun torppaa sitä. Mutta että tavoitteenahan on oppia hyvin kuitenkin suomen kieltä.

Oppilaille saatettiin antaa lupa kääntää suomenkielisiä termejä kotikielilleen. Joskus oppilaat, joilla oli yhteinen kotikieli, olivat myös toimineet toisilleen tulkkeina selittäen suomenkielisiä käsitteitä kotikielellä, tai avustaen opettajan ja muiden oppilaiden välistä kommunikaatiota ennen yhteisen suomen kielen kehittymistä. Oppilaita oli myös joskus pyydetty sanomaan jokin käsiteltävä termi kotikielellään, jotta opettaja voisi varmistaa onko oppilas ymmärtänyt käsitteen. Tässä kerrottiin kuitenkin olevan haasteena se, ettei opettaja voinut aidosti tietää sanooko oppilas oikean termin. Kotikielten käyttöä näissä tilanteissa voidaan pitää ikään kuin väliaikaisena ratkaisuna, ennen kuin suomen kielitaito yksin riittää opiskeluun.

4.3.3 Monikielinen opetus

Vain yksi opettajista kuvasi puheessaan sellaisia käytänteitä, joita voidaan pitää aidosti monikielisenä opetuksena. Hän kertoi yrittäneensä ottaa oppilaiden kotikieliä osaksi opetusta esimerkiksi siten, että oppilaiden kanssa käytäisiin päivittäin läpi mikä viikonpäivä on menossa S2-oppilaan kotikielellä, ja laulamalla yhdessä lauluja kotikielellä. Opettaja kertoi halunneensa antaa S2-oppilaille, jotka kokivat olevansa heikkoja suomen kielessä mahdollisuuden toimia myös asiantuntijoina, ja samalla kehittää itsetuntoaan, ja ylpeyttään omista juuristaan ja kielestään. Hän myös kertoi suomalaisten oppilaiden olevan kiinnostuneita vieraista kielistä, ja näki S2-oppilaiden kotikielten käsittelyn mahdollisuutena laajentaa myös suomalaisten oppilaiden maailmankuvaa, ja tutustua uuteen kulttuuriin. Opettajan ajatuksista voidaan löytää kieli resurssina orientaation piirteitä, sillä hän näki monikielisyyden opetuksessa myös muiden, kuin S2-oppilaiden etuna.

Monikielistä opetusta kuvannut opettaja oli kuitenkin luopunut monikielisistä käytänteistä, sillä hänen kokemuksensa mukaan oppilaat eivät olleet halunneet, että heidän kotikieliään käsitellään yhdessä. Oppilaat eivät opettajan mukaan olleet halunneet opettaa sanoja kotikielellään tai laulaa kotikielellään, eivätkä he myöskään olleet halunneet, että viikonpäiviä käytäisiin päivittäin läpi heidän kielellään. Opettajan mukaan oppilaan suhde omaan kotikieleensä saattoi olla keskeinen taustatekijä oppilaan halukkuudessa kielen käsittelyyn koulussa:

Ja hyvin paljon riippuu siitä persoonasta ja siitä, millanen se identiteetti on. Että onko ylpeä, tai et kokeeko sen oman kotikielensä sellaseks sydänkieleksi ja sellaseks mitä halua jakaa muille, vai onks se sellanen enemmänkin häpeän aihe ja erilaisuuden merkki.

Joskus oppilaat olivat opettaneet vertaisilleen kotikieltään omaehtoisesti, tai suomenkielisten oppilaiden kysyessä heiltä heidän kotikielestään. Yhteisessä opetuksessa oppilaat olivat kuitenkin opettajan mukaan kokeneet kotikielten käsittelyn kiinnostavan huomiota liikaa heihin.

4.3.4 Multimodaaliset semioottiset resurssit

Haastatellut opettajat kuvasivat käyttävänsä varsin monipuolisesti erilaisia multimodaalisia semioottisia resursseja opetuksen tukena. Kuvallista tukea käytettiin eriytyissä materiaaleissa, luokkatilassa esimerkiksi lukujärjestyksen yhteydessä, sekä sanojen selittämiseen näyttämällä oppilaalle kuvaa käsiteltävästä sanasta. Myös piirtämistä oli etenkin ennen digitaalisten työkalujen yleistymistä hyödynnetty. Esille nousivat myös kartat, videot ja digitaalinen materiaali. Lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä runsaasti eleitä, ilmeitä ja käsien liikkeitä opetuksessa:

Eliikkä sitten se on vaan mahdollisimman elävästi, ja käsillä viittoillen ja kuvilla ja elehtien, ja silloin kun on vaikeita käsitteitä, on suru tai ilo tai näin, niin mä oon kova naamallani näyttämään ja elehtimään ja pelehtimään että se asia menis perille.

Myös toiminnallisen työskentelyn, johon kuuluu mukaan fyysisyys, nähtiin tukevan S2-oppilaita.

Vaikka oppilaiden kotikieliä tai muuta kielitaitoa ei juurikaan käytetty opetuksessa, olivat haastatellut opettajat monikielisyyden laveammassa merkityksessä, jossa huomioidaan myös multimodaaliset semioottiset resurssit, varsin monikielisiä.

5 POHDINTA

5.1 Tulokset aiemman tutkimuksen kontekstissa

Tulokset vahvistavat aiemmissä tutkimuksissa tehtyjä havaintoja opettajien näkemyksistä monikielisyydestä ja monikielisestä opetuksesta (Alisaari ym., 2021; Repo, 2020; Suuriniemi ym., 2021). Kuten myös Alisaaren ja kollegoiden (2019), Repon (2020) ja Suuriniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksissa on havaittu, ei tässäkään tutkimuksessa monikielisyyttä näytetty juurikaan hyödynnettävän opetuksessa. Näiden aiempien tutkimusten mukaisesti kotikieliä ei myöskään pidetty laajasti oppimisen resurssina. Tulosten perusteella on ilmeistä, että kotikielten hyödyntäminen laajemmin oppimisen tukena vaatisi opettajille tarjottavaa lisäkoulutusta, tukea, ja erilaisia resursseja kuten myös aiemmassa tutkimuksessa on nostettu esille (Alisaari ym., 2021; Godley ym., 2006; Repo, 2020; Repo, 2023).

Tutkimuksessa opettajat näyttivät pitävän oman kotikielen puhumista oppilaiden oikeutena, jota ei ainakaan välitunneilla tulisi lähtökohtaisesti rajoittaa. Tästä voidaan ehkä päätellä, että opettajat tiedostivat ainakin jollakin tasolla myös kielen merkityksen oppilaan identiteetille. Kotikielen käyttö saatettiin kuitenkin nähdä haitallisena suomen kielen oppimiselle, ja opettajat saattoivat ajatella, että yksinkertaisinta olisi, jos koulussa puhuttaisiin vain yhtä kieltä. Täten opettajien suhde monikielisyyteen näyttäytyi tutkimuksessa hieman ristiriitaisena, kuten myös esimerkiksi Repon (2020) ja Suuriniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksissa. Esimerkiksi Suuriniemen ja kollegoiden tutkimuksessa havaittiin, että monikielisyyteen myönteisestikin suhtautuvat opettajat korostivat ennen kaikkea suomen kielen oppimisen tärkeyttä, mikä näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Suuriniemen ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa havaittiin myös, että monikielisyyteen varauksellisesti suhtautuneet opettajat saattoivat sallia

kotikielen käytön joissakin tilanteissa, kuten kaveria autettaessa, mutta eivät muuten nostaneet esille kotikielten yhteyttä oppimiseen. Tämä havainto sopii myös yhteen tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen kanssa siitä, että kotikieliä hyödynnettiin lähinnä suomen kielen oppimisen välineenä. Havainto kielten sekoittamisen karttamisesta oli myös yhtenevä Suuriniemen ja kollegoiden (2021) havaintojen kanssa.

Haastatteluissa vain yksi opettaja kertoi kokeilleensa sellaisia käytänteitä, joita voidaan pitää aidosti monikielisenä opetuksena. Sen perusteella miten opettaja perusteli näitä käytänteitä, voidaan päätellä, että opettaja näki monikielisuuden ainakin osittain myös muiden kuin S2-oppilaiden kannalta oppimisen resurssina, mikä sopii yhteen uuden opetussuunnitelman linjauksen, sekä uudempien monikielisyyskäsitteiden kanssa (García & Lin, 2017; Opetushallitus, 2014; Piippo, 2021). Pienen koulun vähäinen monikielisyys ja monikielisuuden näyttäytyminen erilaisuuden merkinä oli kuitenkin saanut hänet lopettamaan ainakin toistaiseksi näiden käytänteiden hyödyntämisen.

Haastatteluiden perusteella opettajat suhtautuvat S2-oppilaisiin melko luottavaisesti. Opettajien luottamusta S2-oppilaisiin voidaan pitää myönteisenä havaintona, sillä opettajien kielteinen käsitys ja alhainen luottamus monikielisiin oppilaisiin on yhteydessä alhaisempiin odotuksiin, mikä voi johtaa S2-oppilaiden heikompaan akateemiseen suoriutumiseen, sekä kielteiseen suhtautumiseen koulua kohtaan (Godley ym., 2006; Pulinx ym., 2017).

5.2 Kriittinen pohdinta tutkimuksen toteutuksesta ja luotettavuudesta

Tutkimuksessa käytettiin varsin pientä otosta, sillä haastatteluihin osallistui vain kolme opettajaa kahdesta eri koulusta. Haastateltavat myös valikoituivat opettajien oman kiinnostuksen pohjalta, joten tämän ei voida olettaa olevan kuvaava otos laajempaa mittakaavaa ajatellen. Tutkimukseni tulosten perusteella ei voidakaan tehdä yleistyksiä. Sen sijaan tulokset tarjoavat muutaman opettajan osalta näkökulmaa monikielisyyttä koskien heidän arjessaan ja opetustyössään.

Haastattelussa opettajat puhuivat usein puutteellisen suomen kielen taidon vaikutuksista sen sijaan, että he olisivat pohtineet kotikielten ja monikielisuuden vaikutusta. Voidaankin kyseenalaistaa, ovatko haastattelukysymykset tarpeeksi

tehokkaasti ohjanneet opettajia kertomaan käsityksiään nimenomaan monikielisydestä, suomen kielitaidon haasteiden sijaan. Myös S2-oppilaista puhuminen haastattelun ja tutkimuksen yhteydessä on voinut ohjata opettajia tähän suuntaan, sillä S2-oppilaan määritelmä perustuu juuri puutteelliseen suomen kielen taitoon (Opetushallitus, 2014). Kysymysten muotoilua ja sitä, miten monikieliset oppilaat tutkimuksessa määritellään voisikin olla vielä aiheellista pohtia ainakin tulevissa tutkimuksissa. Kenties puhuminen esimerkiksi monikielisydestä tai kielellisestä moninaisuudesta S2-oppilaiden kotikielten sijaan olisi johtanut opettajia toisenlaisiin vastauksiin. Tutkimuksessa saadut tulokset ovat kuitenkin yhteneviä aiemman tutkimuksen kanssa, joten voi myös olla, ettei termin valinnalla ollut merkittävää vaikutusta vastauksiin.

Haastattelu oli tämän todennäköisesti tutkimuksen tarkoituksiin sopiva menetelmä. Puolistrukturoidun haastattelun sijaan olisi voitu harkita myös syvähaastattelua, tai esimerkiksi ryhmähaastattelua, joissa opettajat olisivat kenties vielä syvällisemmin tai luontaisemmin pystyneet kuvaamaan, miten he todella kokevat monikielisuuden arjessaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysimenetelmäksi olisi voitu harkita teorialähtöisempää lähestymistapaa, sillä aiheesta on jo jonkin verran tutkimusta myös suomalaisessa kontekstissa. Tämä olisi voinut helpottaa tulosten vertailua aiempaan tutkimukseen. Toisaalta aineistolähtöinen analyysi tuntui luontevalta, sillä tarkoituksena oli nimenomaan etsiä vastauksia haastateltujen opettajien lähtökohdista käsin. Osaa aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta voidaan myös pitää jopa avoimen kantaaottavana, kuten García & Lin (2017) sekä Piippo (2021) tuovat esille, joten objektiivisuuden kannalta aineistolähtöinen analyysi voi olla sopiva ratkaisu.

Joistakin haasteista huolimatta tutkimuskysymyksiin onnistuttiin vastaamaan melko hyvin, ja aineistosta löytyi monipuolisesti tietoa niistä asioista, joita haluttiin tutkia. Tulokset ovat myös linjassa aiemmassa tutkimuksessa tehtyjen havaintojen kanssa, mikä vahvistaa sekä tässä, että aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja.

5.3 Katse tulevaan

Tutkimuksen avulla olen tuonut esille pienten kuntien opettajien näkemyksiä monikielisydestä ja monikielisestä opetuksesta. Tutkimus auttaa ymmärtämään,

miten monikielisyys pienissä kunnissa työskenteleville opettajille näyttäytyy. Pienten kuntien erityislaatuisuus voi monikielisyiden osalta nousta esille monikielisten oppilaiden vähäisessä määrässä, joka tuo omat haasteensa monikielisyiden tukemiseen koulun arjessa. Myös pienten kuntien käytännön resurssit luovat haasteita monikielisyiden tukemiselle, jos esimerkiksi oman äidinkielen opetusta ei kunnassa ole mahdollista järjestää.

Keräämäni tieto voi auttaa lisäkoulutuksia ja opettajankoulutusta suunnittelevia tahoja huomioimaan erilaisissa kouluissa työskentelevien opettajien erilaiset tarpeet monikielisyiden huomioidessa. Lisäksi tutkimus kiinnittää huomioita joihinkin monikielisen opetuksen haasteisiin, kuten siihen miten monikielisyys saatetaan kokea kielteisenä merkinä erilaisuudesta. Näihin haasteisiin tulisi etsiä ratkaisuja, mikäli suomalaisesta koulusta halutaan rakentaa kielellisesti moninaista yhteisöä, jossa monikielisiä oppilaita voimaannutetaan koko kielellisen repertuaarinsa käyttöön. Ei liene tarkoituksenmukaista, että monikielinen opetus näyttäytyy monikielisille oppilaille kielteisenä osoituksena heidän erilaisuudestaan ja kuulumattomuudestaan.

Jatkossa näkisin tutkimuksen saralla tärkeänä kiinnittää vielä enemmän huomiota monikielisten oppilaiden ja näiden perheiden kokemuksiin erilaisista kielellisistä käytänteistä. Näin voitaisiin syventää kuvaa siitä, millaisen monikielisen opetuksen oppilaat itse kokevat tukevan omaa identiteettiään ja itsetuntoaan, ja millaiset käytänteet tukevat parhaiten perheiden osallisuutta. Myös erilaisten kouluilla käytössä olevien monikielisten käytänteiden kartoittaminen voisi antaa tarttumapintaa monikielisen opetuksen suunnitteluun. Esimerkiksi etnografisella tutkimuksella voitaisiin syventää ymmärrystä monikielisten käytänteiden näyttäytymisestä koulun arjessa (Suuriniemi ym., 2021). Aiemmassa tutkimuksessa on useaan otteeseen korostettu opettajankoulutuksen ja lisäkoulutusten roolia monikielisen opetuksen kehittämisen näkökulmasta (Alisaari ym., 2021; Godley ym., 2006; Repo, 2023). Voisikin olla tärkeää kartoittaa myös sitä, miten monikielisyttä opettajankoulutuksessa tällä hetkellä käsitellään, ja miten opettajaopiskelijat näkevät monikielisyiden ja monikielisen opetuksen.

5.4 Lopuksi

Olen tutkielmassani avannut kielen ja sen käytön moninaisuutta, sekä sen olennaista roolia oppimiselle, identiteetille ja osallisuudelle. Olen myös valottanut sitä, miten kielellistä moninaisuutta arvostavan ja monikielisiä oppilaita voimaannuttavan koulun rakentaminen on nähty tärkeä suuntana kielellisesti ja kulttuurisesti moninaistuvassa yhteisössä (García & Lin, 2017; Piippo, 2020). Kielellinen ja kulttuurin moninaisuus on suomessa pitkään ollut kasvussa, ja voidaan olettaa, että myös tulevaisuudessa sen rooli yhä useamman koulun arjessa korostuu entisestään (Vipunen, 2010; Vipunen, 2022). Täten on yhä tärkeämpää, että opettajat ymmärtävät kielen merkitystä oppimiselle, sekä oppilaan identiteetin ja itsetunnon kehitykselle.

Opetussuunnitelman tasolla uudempiin kielikäsityksiin ja kielellisen moninaisuuden lisääntymiseen on jo reagoitu, ja vaikka aiempi tutkimus ei osoita uusien linjojen yleistyneen täysin kentälle, antavat ne toisaalta viitteitä myös asteittaisesta muutoksesta (Alisaari ym., 2019; Repo, 2020; Suuriniemi ym., 2021). Nykypäivän opettajat saavat olla mukana rakentamassa uudenlaista, kielellistä moninaisuutta arvostavaa koulua, joka tukee kaikkien oppilaiden osallisuutta ja ammentaa heidän kielellisistä resursseistaan koko kouluyhteisön eduksi.

LÄHTEET

- Alisaari, J., Heikkola L. M., Commins N. & Acquah E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers* beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80(2019), 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Cunningham, C. (2019) 'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education*, 33(4), 285–301.
- García, O. & Lin, A. (2017). Extending Understandings of Bilingual education. Teoksessa García, O., Lin, A., May, S. & Angel M. Y. (toim.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education, Third Edition*. (s. 1–20). Springer.
- Godley, A., J. Sweetland, R. Wheeler, A. Minnici, and B. Carpenter. (2006). Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms. *Educational Researcher* 35(8), 30–37. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.3102/0013189X035008030>
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13(2021), 70–90.
<https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Makalela, L. (2017). Bilingualism in South Africa: Reconnecting with Ubuntu Translanguaging. García, O., Lin, A., May, S. & Angel M. Y. (toim.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education, Third Edition*. (s. 297–310). Springer.
- Makalela, L. (2019). Uncovering the universals of ubuntu translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10(3–4), 237–251.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1631198>
- Metsälä, E. (2019). Opettajat monikielistä koulua ja kieliä kuvaamassa, Opettajien haastattelupuheen tarkastelua diskurssitutkimuksen

- näkökulmista. [Pro gradu tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906112538>
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 13(2021), 21–43.
<https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Pulinx, R., P. Van Avermaet, & O. Agirdag 2017. Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics Education*, 60(2020), 100864-.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Repo, E. (2023). Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity. Väitöskirja. Turun yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>
- Silverman, D. (2019). *Interpreting Qualitative Data, 6th Edition*. SAGE.
- Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 13(2021), 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Suuriniemi, S-M. & Satokangas, H. (2023). Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 850–868.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vipunen (2010). *Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan*. Haettu 9.3.2024, osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb>

Vipunen (2022). *Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan*. Haettu

9.3.2024, osoitteesta <https://vipunen.fi/fi->

[fi/ layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-](https://vipunen.fi/fi-)

[fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mu-](https://vipunen.fi/fi-)

[kaan.xlsb](https://vipunen.fi/fi-)

LIITTEET

Liite 1: Opettajien käsityksiä kotikielen vaikutuksesta oppimiseen

Kotikielen vaikutus oppimiseen	Perustelut
Kotikieli hidastaa oppimista (opettajat A ja C)	Kotikielen käyttö vie tilaa suomen kielen harjoittelulta. Suomen kieli opitaan parhaiten arjesta, eikä kotikielen kautta. Kielten erilaisuus vaikeuttaa suomen kielen oppimista
Kotikielellä ei ole vaikutusta oppimiseen (opettajat A ja B)	Kotikielestä ei ole suomen kielen oppimiseen etua eikä haittaa. Suomea opiskellaan erillisenä, kotikielen lisäksi.
Kotikieli edistää oppimista (opettaja C)	Hyvä oman äidinkielen taito ja kielitietoisuus edistää suomen ja muiden vieraiden kielten oppimista.

Liite 2: Opettajien käsityksiä kotikielen roolista koulussa

	Kuvaus	Syitä
Yksikielinen koulu	Monikielisyys ei näy juurikaan oppitunneilla eikä välitunneilla. Kotikieliä käytetään lähinnä suomen kielen oppimiseen ja ymmärtämiseen, muttei kotikieliä muuten käytetä opetuksessa. Kielten käyttöä rajoitetaan.	S2-oppilaita on vähän tai ei lainkaan. Oppilaat eivät halua tuoda kotikieliään esille. Tavoitteena on opiskella suomeksi. Pelkän suomen kielen käyttö koulussa on yksinkertaisempaa, ja tukee paremmin suomen kielen oppimista.
Kielet erillisinä	Kotikieli ei näy yhteisessä opetuksessa, mutta voi tulla esille, kun S2-oppilaat ovat keskenään pienryhmässä ja niitä voidaan tarvittaessa käyttää kommunikaation tukena. Kielet jakavat oppilaita välitunneilla erillisiin ryhmiin. Kielten käyttöä välitunneilla ei tule rajoittaa, ellei sitä käytetä muiden kiusaamiseen tai ulossulkemiseen.	Oppilailla on oikeus oman kielen käyttöön, eikä sitä tule lähtökohtaisesti rajoittaa. S2-oppilaat hakeutuvat toistensa seuraan, ja käyttävät mielellään kotikieltään. Puutteellinen suomen kielen taito hankaloittaa pääsyä suomenkielisten porukoihin. Kielten sekoittumista pitäisi välttää.
Monikielinen koulu	Oppilaat käyttävät kotikieliään mielellään, ja heillä on tähän oikeus, vaikka se aiheuttaisi opettajissa epämukavuutta. Suomenkielisiä kiinnostavat vieraat kielet. Eri kieliä voidaan ottaa mukaan yhteiseen opetukseen.	Oppilaat puhuvat kotikieltään mielellään. Monikulttuurisuus on rikkaus. Eri kielistä oppiminen auttaa avartamaan maailmaa ja tutustumaan eri kulttuureihin. Oman äidinkielen käytön kieltäminen on väärin. S2-oppilaat ovat yleensä ongelmatilanteissa rehellisiä.

Liite 3: Opettajien kielellisiä käytänteitä

Kategoria	Syitä ja tavoitteita	Käytänteitä
Monikielisyyttä on vaikea hyödyntää	Kotikielet ovat opettajalle vieraita. Opettajilla ei ole koulutusta monikieliseen opetukseen. Kotikielten käyttö hidastaa suomen kielen oppimista. Kielten sekoittumista on vältettävä. Oppilaiden arkuus ja haluttomuus kielten käsittelyyn: erilaisuus ja häpeä. Ei oman äidinkielen opetusta.	Oppitunneilla ei anneta tilaisuuksia kotikielten käyttöön. Kotikieliä ei oteta mukaan opetukseen. Keskustelua ohjataan opetustilanteissa suomen kielelle.
Kotikielet suomen kielen opiskelussa	Suomenkielisten käsitteiden ymmärtäminen ja ymmärryksen varmistaminen, suomen kielen oppiminen, kommunikaatio opettajan kanssa	Pyydetään oppilasta kertomaan jokin käsite kotikielellään, annetaan oppilaiden kääntää sanoja kotikielelleen, oppilaat selittävät toisilleen käsitteitä kotikielellä ja toimivat tarvittaessa toistensa tulkkeina
Monikielinen opetus	S2-oppilaiden mahdollisuus toimia asiantuntijoina: itsetunto ja ylpeys omista juurista ja kielestä, suomalaisten oppilaiden kiinnostus vieraista kielistä, uuteen kulttuuriin tutustuminen, suomalaisten maailmankuvan avartaminen	Kotikielillä laulaminen ja monikieliset rutiinit: esim. viikonpäivien käsittely eri kielillä

Multimodaaliset semioottiset resurssit	Eriyttämisen tarve, S2- oppilaiden haasteet seurata yhteistä opetusta, ymmärryksen ja ymmärretyksi tulemisen tukeminen, oppimisen monipuolisuus	ilmeet, eleet ja liikkeet, kuvat sanojen selittämisessä, oppimateriaaleissa ja luokkatilassa, muu visuaalinen ja digitaalinen materiaali, toiminnalliset työtavat
---	--	--

Liite 4: Haastattelurunko, pääkysymykset ja apukysymyksiä

Haastattelun aloitus:

- Esittele itsesi
- Kysy kauanko opettajalla on aikaa
- Käy läpi haastattelun eteneminen lyhyesti:
 - o tietosuojailmoitus ja kysymykset?
 - o opettaja kertoo kokemuksestaan: ei nauhoitusta
 - o nauhoitus päälle, suostumus ja varsinainen haastattelu
- Kysy onko opettaja ehtinyt tutustua tietosuojailmoitukseen ja tutkimustiedotteeseen ja onko kysyttävää

Epävirallinen osuus:

- Kerro itsestäsi ja kokemuksestasi opettajana
- Millaista kokemusta sinulla on S2-oppilaiden opetuksesta?

Haastattelun aloitus

- Nauhoitus päälle
- Kysy vielä suostumus

- Taustakysymykset:
 - o Rooli/ammatti: luokanopettaja, S2-opettaja, rehtori?
 - o Onko koulullanne paljon S2-oppilaita, joiden kotikieli on jokin muu kuin koulun opetuskieli? Onko oppilailla käytössä useita eri kieliä, vai onko S2-oppilaiden kotikieli keskenään sama?

Kotikielten vaikutus oppimiseen

- **Millainen vaikutus S2 oppilaiden kotikielillä on suomen kielen oppimiseen? / miten näkyy suomen kielen opiskelussa?**
 - o Millainen vaikutus kotikielillä on suomen kieliopin oppimiseen?

- Millainen vaikutus kotikielellä on suomen kielen sanavaraston rakentamiseen ja sanaston oppimiseen?
- Miten oppilaiden kotikieli vaikuttaa suomen kielen puhetaidon oppimiseen?
- **Millainen vaikutus S2 oppilaiden kotikielillä on eri oppiaineiden oppimiseen? /miten näkyy eri oppiaineiden opiskelussa?**
 - Vaikuttaako oppilaiden kotikieli käsitteiden oppimiseen (esim. ympäristöopissa?) Miten?
 - Miten oppilaiden kotikieli vaikuttaa laajojen kokonaisuuksien hahmottamiseen?
 - Miten oppilaiden kotikieli vaikuttaa matematiikan oppimiseen?
 - Vaikuttaako oppilaiden kotikieli jotenkin taito- ja taideaineiden opiskeluun?

Kotikielten rooli koulussa?

Nähdäänkö koulu yksi- vai monikielisenä tilana?

- **Miten S2-oppilaiden kotikielet näkyvät koulun arjessa oppitunneilla?**
 - Käyttävätkö oppilaat kotikieliään oppitunneilla?
 - Miten oppilaiden kotikieli näkyy tehtävien tekemisessä tunnilla?
 - Millaisia vaikutuksia oppilaiden kotikielillä on luokan ilmapiiriin?
- **Miten S2-oppilaiden kotikielet näkyvät välitunneilla?**
 - Käyttävätkö oppilaat kotikieliään välitunneilla?
 - Miten S2-oppilaiden kotikielet vaikuttavat vertaissuhteisiin?
 - Miten S2-oppilaiden kotikielet näkyvät oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa?

Käytänteet

- Hyödynnetäänkö oppilaiden monikielisyyttä opetuksessa?
- Millaisia kokemuksia opettajilla on eri käytänteistä?
- **Miten huomioit oppilaiden monikielisyyttä omassa opetuksessasi?**
 - Miten ehkäiset kielteisiä vaikutuksia?
 - Miten hyödynnät positiivisia vaikutuksia?
 - Missä oppiaineissa oppilaiden kotikieliä voidaan hyödyntää? Miten?
 - Onko oppilaiden kotikieliä otettu osaksi opetusta?

- Onko järjestetty erikoispäiviä, tempauksia tms., joissa monikielisyyttä olisi nostettu esiin?
- **Millaisia kokemuksia sinulla on oppilaiden kotikielten tuomisesta oppitunneille?**
 - Miten oppilaiden kotikielten tuominen oppitunneille on vaikuttanut luokan ilmapiiriin?
 - Miten oppilaiden kotikielten tuominen oppitunneille on vaikuttanut oppimiseen?
 - Miten oppilaiden kotikielten tuominen oppitunnille on vaikuttanut oppimismotivaatioon?
- **Missä ja milloin oppilailla on lupa käyttää muita kieliä kuin pääasiallista opetuskieltä (suomi tai ruotsi)?**