



Hietala Juuli

Mielestäni ei ole tärkeää, miten joku on monikielinen vaan se, että siihen kannustetaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyydestä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta, Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

Mielestäni ei ole tärkeää, miten joku on monikielinen vaan se, että siihen kannustetaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyudesta (Juuli Hietala)

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2022

Monikielisyys ja -kulttuurisuus ovat yhä suuremmassa roolissa niin yhteiskunnassa, kouluyhteisössä ja opetussuunnitelmassakin. Kouluyhteisöt heijastelevat yhteiskunnan muutoksia ja niiden tulee pystyä vastaamaan muutosten asettamiin haasteisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan täytyy työssään pystyä toimimaan monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä. Jotta tämä olisi mahdollista, täytyy opettajilla olla vähintään perustason ymmärrys siitä, mitä näillä käsitteillä juuri koulukontekstissa tarkoitetaan ja mitä heiltä työssään odotetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen uudistukset muovaavat myös opettajankoulutusta, josta opiskelijoiden tulisi saada tarvittavat pohjatiedot ennen kentälle siirtymistä.

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena, fenomenografisena tutkimuksena, jonka tarkoituksena on kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyudesta. Aineisto on kerätty sähköisen kyselylomakkeen avulla, johon vastasi yhteensä 27 maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmillä.

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opiskelijoiden näkemykset monikielisyudesta noudattelevat enimmäkseen perinteisen monikielisyyden määritelmiä. Omaa monikielisyyttään opiskelijat kuvaavat monipuolisemmin kuin monikielisyyttä yleisesti. Myös koulukontekstissa monikielisyyttä kuvataan laajemmin. Siitä huolimatta yleisimmin monikieliseksi oppilaiksi nimettiin yhä maahanmuuttajaoppilaat tai suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat, kun taas opetussuunnitelman mukaan jokainen oppilas on monikielinen. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoiden koettu kompetenssi monikielisyyden tukemisesta opettajana on yllättävän hyvä heidän aiheeseen perehtyneisyyteensä nähden.

Laadullisella tutkimuksella ei ole tarkoitus tuottaa yleistettäviä tuloksia. Tämän tutkimuksen tuloksista saadaan tietoa siitä, millä tavoin monikielisyys opiskelijoiden keskuudessa käsitetään ja minkälaisia kokemuksia heillä siitä on. Tuloksista on nähtävissä yhteneväisyyksiä aiemman tutkimustiedon kanssa.

Avainsanat: perinteinen monikielisyys, tilanteinen monikielisyys, kielitietoisuus, heteroglossia, luokanopettaja

University of Oulu

Faculty of Education, Creative Arts Oriented Primary Teacher Education

It is not relevant how one is multilingual; what counts is that multilingualism is encouraged.

Primary teacher students' perceptions and experiences of multilingualism (Juuli Hietala)

Master's thesis, 74 pages, 2 appendices

April 2022

Multilingualism and multiculturalism have an increasing role in the society and in the school community. The school communities reflect the changes in the society, and therefore must respond to the challenges set by the continuous changes. This means that a teacher must be able to work in the multilingual and multicultural environment. In order to do so, the teachers must have at least a basic understanding of what these concepts mean in the school context and what is expected from them in their work. The new Finnish core curriculum for education and its reformations shape the teacher education, of which the students should obtain the necessary basic information before moving on to the field. Therefore, class teacher students in their master's phase have been selected as the target group for this study.

This is a qualitative study that aims to research class teacher students' perceptions and experiences of multilingualism. Therefore, the approach of this study is phenomenographic. The data was collected by an online questionnaire, which was answered by a total of 27 teacher students. The analysis of the data has carried out according to the data-based content analysis' methods.

The results of this research show that most of the students views on multilingualism follow the definitions of traditional multilingualism. The students describe their own multilingualism in more diverse way than multilingualism in general. In the school context, the definition was also slightly broader than the general description on multilingualism. Even so, immigrant pupils or pupils studying Finnish as a second language were still the groups that were the most mentioned as multilingual pupils, whereas the new core curriculum states that every pupil is multilingual. The students' own perceived competence in supporting multilingualism as a teacher was surprisingly good when compared with their familiarity of the subject.

Qualitative research is not intended to produce generalizable results. The results of this study provide information on how students perceive multilingualism and what kind of experiences they have in relation to this subject. The results show similarities with previous research data.

Keywords: traditional multilingualism, situational multilingualism, language awareness, heteroglossia, primary teacher

Sisältö

1	JOHDANTO	5
2	MONIKIELINEN JA -KULTTUURINEN KOULUYHTEISÖ	9
2.1	KULTTUURIT JA MONIKULTTUURISUUS KOULUYHTEISÖSSÄ	10
2.2	OPETTAJAN MONIKULTTUURINEN JA INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI	13
2.3	KIELEN MÄÄRITELMIÄ	14
2.4	MONIKIELISYYS.....	16
2.4.1	Perinteinen monikielisyys	17
2.4.2	Tilanteinen monikielisyys ja heteroglossia.....	19
2.4.3	Monikielinen identiteetti	20
3	KIELITIETOINEN KOULUYHTEISÖ	22
3.1	KIELITIETOISUUS	22
3.2	KIELITIETOISUUS KOULUYHTEISÖSSÄ.....	23
3.3	KIELITIETOINEN PEDAGOGIIKKA	24
4	TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAVAT	27
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS JA FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA	28
4.3	AINEISTON HANKINTA JA KÄSITTELY.....	30
4.3.1	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä	31
4.3.2	Aineistonkeruu	32
4.3.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	34
4.3.4	Tutkielman luotettavuus ja eettisyys	37
5	TULOSTEN TARKASTELU	39
5.1	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA MONIKIELISYYDESTÄ.....	39
5.1.1	Yksilön monikielisyys.....	40
5.1.2	Kouluyhteisön ja -ympäristön monikielisyys.....	44
5.2	MONIKIELISYYS JA KIELITIETOISUUS LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA	49
5.2.1	Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyden ja kielitietoisuuden käsittelystä yliopisto-opinnoissa	49
5.2.2	Luokanopettajaopiskelijoiden oma perehtyneisyys ja koettu monikielinen kompetenssi ammatillisesta näkökulmasta	53
5.3	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN NÄKEMYS MONIKIELISYYDESTÄ	56
5.3.1	Opiskelijoiden ajatuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemyksestä monikielisyteen	56
5.3.2	Opiskelijoiden näkemykset verrattuna opetussuunnitelman näkemykseen	58

6	TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	61
7	POHDINTAA	66
	LÄHTEET	69

1 Johdanto

”Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen.” (Opetushallitus, 2015, s. 28).

Maailmassa puhuttujen kielten kokonaismäärää on vaikea arvioida, sillä arvioihin vaikuttavat monenlaiset tekijät, kuten käsitys kielen määritelmästä. Yksi arvio kuitenkin on, että maailmassa on lähemmäs 7000 puhuttua, elävää kieltä (Ojutkangas ym., 2014, s. 18). Monikielisyys on moniselitteinen, moniulotteinen ilmiö, joka koskettaa meistä jokaista jollain tapaa. Globalisaation ja maahanmuuton myötä Suomeenkin rantautuu jatkuvasti yhä enemmän uusia puhuttuja kieliä. Suomessa puhuttuja kieliä tilastoitu jo yli 160, mutta todellisuudessa niitä on vielä enemmän, sillä kaikki puhutut kielet eivät näy virallisissa tilastoissa. (Honko & Mustonen, 2018, s. 20.) Monikielisyys alkaa olla ennemminkin sääntö kuin poikkeus, riippuen siitä, kuinka monikielisyys määritellään, voidaan jopa väittää lähes jokaisen ihmisen olevan monikielinen. Juuri tämä määritelmä on sisällytetty uusiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2015, s. 28).

Valitessani kandidaatin tutkielmani aihetta, ajattelin tutkia kaksikielisyyttä ja sen määritelmiä, sillä halusin tutkia, ketkä kaikki todella luetaan kaksikielisiksi. Kaksikielisyyteen liittyvät vanhemmat tutkimukset, joita luin olivat kuitenkin suurimmaksi osaksi melko kankeita ja sisälsivät lähinnä tarkkoja määritelmiä siitä, kuinka tullaan kaksikieliseksi ja minkä ikäisenä viimeistään kieli on opittava, jotta henkilöä voidaan kutsua kaksikieliseksi. Joitain joustavampiakin tutkimuksia toki on. Esimerkiksi Grosjeanin (2010, s. 4) määritelmän mukaan kaikki, jotka käyttävät kahta tai useampaa kieltä tai murretta jokapäiväisessä elämässään ovat kaksikielisiä (Grosjean, 2010, s. 4). Oman kokemukseni pohjalta päädyin kuitenkin etsimään vielä laajempaa ja inklusiivisempaa määritelmää, joka käsittäisi monenlaiset kielitaidot tärkeäksi osaksi yksilön identiteettiä, ja päädyin käsitteeseen monikielisyys. Monikielisyyttä ja sen eri merkityksiä tutkiesani vahvistui käsitykseni siitä, että monikielisyys onkin juuri laaja, monitulkinnallinen ja -selitteinen käsite, joka parhaimmillaan on inklusiivinen eikä sulje erilaisia monikielisyyden kokemuksia pois.

Suomalaisten vanhempien lapsena minun ei oleteta olevan kaksikielinen, huolimatta siitä, että opin englannin kotoa ennen kuin aloitin sen opiskelun koulussa A2-kielenä viidennellä luokalla. Kuitenkin siitä saakka, kun olen englannin kotoa oppinut, olen pitänyt sitä itse omana toisena äidinkielenäni. En kuitenkaan oppinut englantia alle kouluikäisenä, enkä siksi vastannut

esimerkiksi koulussa opettajieni käsitystä siitä, kuka on kaksikielinen ja kuka ei. Koulussa minua ei siis pidetty kaksikielisenä. Olinhan suomalainen, puhuin äidinkielenäni suomea ja olin vasta vähän isompana lapsena oppinut kielen; vähän niin kuin kaikki muutkin koulussa oppivat. Kaksikielisiksi luettiin ainoastaan ne oppilaat, joilla vanhempiensa etnisyyden tai äidinkielten vuoksi oli kaksi äidinkieltä tai niitä, jotka olivat muuttaneet muualta suomeen ja opettelivat suomea toisena kielenä. Oma kokemukseni ei siis vastannut muiden näkemystä minusta, ja oma kielellinen identiteetti olikin ristiriitainen, sillä en ollut varma saisinko sanoa olevani kaksi- tai monikielinen. Toisaalta, kuka sen lopulta määrittää, kenen kielitaito riittää monikielisuuden määritelmän täyttämiseen? Toiseuden kokeminen kielellisen identiteettini rakentuessa aiheutti sen, että aikuisikään saakka olen ollut epävarma siitä, millainen kielellinen identiteetti minulla on. Jossain vaiheessa päätin kuitenkin, että oma kokemukseni on tärkeämpää kuin se, kuinka muut minut määrittelevät. Myöhemmin myös ymmärsin, ettei virallista määritelmää oikeastaan edes olekaan, vaan monikielisuuden kokeminen on aina subjektiivista.

Yhteiskunnan muutokset näkyvät muutoksina myös kouluyhteisöissämme (Opetushallitus, 2022b). Globalisaation myötä monikielisyys on tullut osaksi arkipäivää; ihmiset ovat ympäri maailman toisiinsa yhteydessä huolimatta heidän maantieteellisestä sijainnistaan, ohjelmia, elokuvia, musiikkia ja ylipäätään mediaa tuotetaan useilla eri kielillä, ja lapsesta saakka ihmiset tottuvat kuulemaan ympärillään eri kieliä ja kielten eri käyttötarkoituksia. Monikielisyys on myös yksi Euroopan unionin julistamista, tärkeistä jäsenmaidensa tavoitteista (Euroopan Unioni, 2022). Kielten säilyvyys ja monikielisyys on siis huomioitu myös Euroopan Unionin (2022) toimesta, laajemmassa mittakaavassa, ja sen motto kuuluukin: ”moninaisuudessaan yhtenäinen”. Nämä tavoitteet ovat listattu Euroopan yhdentymishankkeen tavoitteisiin ja monikielisuuden periaate on kirjattu Euroopan unionin perusoikeuskäsikirjaan. (Euroopan unioni, 2022). Toteuttaakseen kielellisiä tavoitteitaan Euroopan unioni pyrkii tuottamaan tietoa ja palveluita jäsenmaidensa ja kansalaistensa omilla kielillä sekä tukemaan monikielisyyttä ja kieltenoppimista (Euroopan unioni, 2014, s. 2). Lisäksi Unioni on laatinut tavoitteita kielten opetuksen tukemiseksi. Nämä tavoitteet peilautuvat myös kouluyhteisöihin EU:n jäsenmaissa; uusimman opetussuunnitelman arvoperustaan ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin periaatteisiin on kirjattu oppilaiden monikielisuuden sekä kulttuurisen ja kielellisen identiteetin tukeminen (Opetushallitus, 2015, s. 15–16, s. 28).

Aiemmin käsite monikielisyys ei ole ollut yhtä näkyvästi läsnä opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista haettaessa hakusanalla mo-

nikiel*, vastaavuuksia löytyi yhdeksän (Opetushallitus, 2004). Kuitenkin viimeisimmistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista haettaessa vastaavuuksia nousee peräti 108 (Opetushallitus, 2015). Hakutulosten perusteella voidaan päätellä, että monikielisyys on tärkeä ilmiö, jolle on sekä täytynyt että haluttu antaa aiempaa suurempi painoarvo kouluyhteisössä opetussuunnitelmasta lähtien. Opettajan tulee noudattaa opetussuunnitelmaa työssään, ja tällöin luonnollisesti on tärkeää, että hän myös tuntee opetussuunnitelman näkökulmat kouluyhteisöä koskettaviin ilmiöihin kuten monikielisyteen. Tämän vuoksi onkin luontevaa tutkia nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden, tulevien luokanopettajien, käsityksiä ja kokemuksia monikielisydestä.

Monikielisuuden edistämiseen ja tukemiseen liittyvät tiiviisti myös käsitteet kielitietoisuus ja kielikasvatus. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kielitietoisuutta koskevat tavoitteet liittyvät sekä opettajiin että oppilaisiin (Opetushallitus, 2015). Jos nykyään kouluyhteisön määritelmään liitetään *oppiva yhteisö* (Vaarala ym. 2016, s. 44), olisiko seuraava askel vaikiinnuttaa myös käsite *kielitietoinen yhteisö*? Kielitietoinen yhteisö on ympäristönä keskusteleva ja kielten sekä niiden moninaisuuden ymmärtävä (Vaarala ym. 2016, s. 44). Kielitietoisuuden toteutuminen kouluyhteisössä edellyttää opettajalta omaa osaamista ja ymmärrystä aiheesta. Kielitietoisuuden toteutus vaatii myös tietoista toimintaa esimerkin näyttämiseksi, jotta oppilaat voivat omaksua sellaiset arvot ja asenteet, jotka edistävät kouluyhteisössä monikielistä ja kielitietoista ilmapiiriä (Mustonen & Honko, 2018, s. 118; Vaarala ym., 2016, s. 44). Tästä syystä päätin selvittää tutkimuksessani kielitietoisuuteen ja sen ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä, sillä koen monikielisuuden ja sen tukemisen liittyvän vahvasti kielitietoisuuteen ja sen merkityksen ymmärtämiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden omia käsityksiä ja kokemuksia monikielisydestä, sekä tarkastella näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käyttämän monikielisuuden määritelmän valossa. Tavoitteena on saada selville ovatko käsitykset monikielisydestä samassa linjassa opetussuunnitelman kanssa ja millä tavoin opiskelijat ovat perehtyneet käsitteeseen. Tutkimuksessani hyödynnän soveltuvien osien kandidaatin tutkielmaani, joka toimii hyvänä pohjana pro gradu -tutkielmalleni, sillä sen avulla olen perehtynyt monikielisyteen koulukontekstissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kandidaatin tutkielmassani selvitin myös opettajien keinoja tukea oppilaittensa monikielisyyttä, sillä se on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kielikasvatuksen tavoitteista (Opetushallitus, 2015, s. 103).

Kandidaatin tutkielmasta poiketen keskityn pro gradu -tutkielmassani luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin sen sijaan, että olisin valinnut kyselyn tai haastatteluiden kohderyhmäksi työelämässä olevat opettajat, joka oli alkuperäinen suunnitelmani. Pilottitutkimusta tehdessäni ja siitä saadun palautteen perusteella päädyin muokkaamaan suunnitelmiani ja keskittämään huomion opiskelijoihin. Ajattelin että sen sijaan, että tutkisin työelämässä olevien opettajien ajatuksia ja kokemuksia monikielisydestä ja sen tukemisesta, on kenties sitäkin tärkeämpää tehdä tutkimusta opiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä, jotka heijastelevat tämänhetkisen opettajakoulutuksen sisältöjä. Nykyisten ja tulevien opiskelijoiden kautta on mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten käsite ymmärretään ja miten tieto siirtyy opiskelijoiden mukana kentälle. Toki opettajille voidaan tarjota lisäkoulutusta aiheen tiimoilta, mutta suurin muutos on mahdollista saada aikaan juuri opettajaopintojen kautta. Vaikka monikielisyys ei ole uusi ilmiö koulu- maailmassa (ks. Talib, 2003, s. 37), on se kuitenkin käsitteenä vakiinnuttanut asemaansa koulukontekstissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöissä vasta viime aikoina. Mikäli haastattelisin opettajia, jotka ovat olleet kenties jo vuosikausia työelämässä, olisi mahdollista, ettei koko käsite olisi kuulunut heidän koulutuksensa sisältöihin vielä lainkaan. Opiskelijoiden käsityksiä tutkimalla saan mahdollisuuden peilata heidän kokemuksiaan ja käsityksiään opintoihin sekä uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tällöin parhaassa tapauksessa tämän tutkimuksen avulla voidaan tuottaa uutta tietoa myöskin opettajakoulutuksen kehityksen näkökulmasta.

2 Monikielinen ja -kulttuurinen koulu yhteisö

Monikulttuurisuus on ollut aina osana suomalaista yhteiskuntaa ja koulu yhteisöä, mutta sen merkitys on korostunut viime vuosien aikana huomattavasti (Talib, 2002, s. 37). Jotta voin tarkastella monikielisyttä koulukontekstissa, täytyy ensin määritellä myös käsite monikulttuurisuus, sillä monikielisyys on yksi monikulttuurisuuden ilmentymä ja nämä käsitteet kuuluvat siltä osin olennaisesti yhteen (Opetushallitus, 2015, s. 28). Ei ole olemassa koulua, joka ei olisi sekä monikielinen että monikulttuurinen, vaan molemmat käsitteet kuuluvat väistämättä jokaiseen koulu yhteisöön monellakin tapaa (ks. esim. Opetushallitus, 2015; Honko & Mustonen, 2018). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tunnistavat molempien käsitteiden merkityksen koulu yhteisöissä (ks. Opetushallitus, 2015). Ymmärrän, että monikulttuurisuus on käsitteenä haastava määritellä, eikä sen tarkka määrittely ole täysin kiistatonta. Ajattelen kuitenkin, että oman tutkimukseni näkökulmasta se on käsite, joka minun on tärkeä määritellä, jotta saadaan käsitys siitä, mitä tässä tutkimuksessa ja aiemmissa tutkimuksissa monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa ja mitä kaikkea se voi pitää sisällään.

Kuukan (2009, s. 15) mukaan monikulttuurisuus on nykyään enemmän sääntö kuin poikkeus: jos tarkastellaan ympäröivää maailmaa, niin voidaan huomata, että erilaisia kulttuureita ja niiden ilmentymiä on kaikkialla. Hän toteaa, että monikulttuurisen vastakohta olisikin yksikulttuurinen, joka on ajatuksena mahdoton. Hän ehdottaakin, että kenties monikulttuurisen koulun sijaan voitaisiin puhua esimerkiksi ihmisiä kunnioittavasta koulusta, joka pitäisi sisällään erilaisten kulttuurien vaikutuspiirissä eläviä erilaisia oppilaita ja opiskelijoita -ihmisiä (Kuukka, 2009, s. 15). Tämä kuulostaa mielestäni hyvältä vaihtoehdolta, ja uskon että kenties tulevaisuudessa puheeseen ja tutkimukseen omaksutaan monikulttuurisuuden rinnalle vaihtoehtoisia käsitteitä. Pitäydyn kuitenkin tutkielmassani toistaiseksi käsitteessä monikulttuurisuus, sillä se on terminä vakiintunut ja monet tutkimukset ja aineistot käyttävät useiden eri kulttuurien yhtäaikaisesta ilmentymästä nimitystä monikulttuurisuus. Oman tutkimukseni kannalta on myös tärkeää määritellä monikulttuurisuuden käsite nimenomaan koulukontekstissa ja monikielisyyden käsitteeseen peilaten. On myös tärkeää tiedostaa, että ulkopuolinen ei voi määritellä, mitä kenenkin oma kulttuuri pitää sisällään ja ettei yksilöitä tule niputtaa samankaltaisiksi sen perusteella, mihin kulttuureihin he kuuluvat, sillä jokaisen kokemus on aina yksilöllinen (Kuukka, 2009, s. 15–16). Myös koulu yhteisöissä olisi hyvä muistaa, että jokainen oppilas on aina yksilö; ei ainoastaan maansa tai kulttuurinsa edustaja. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus tulla

kohdeksi omana itsenään, yksilönä, ilman ennakkokäsityksiä ja -olettamuksia taustaansa, ulkonäköönsä tai mihinkään muuhunkaan tekijään liittyen.

2.1 Kulttuurit ja monikulttuurisuus kouluyhteisössä

Monikulttuurisuus on käsitteenä laaja ja moniulotteinen. Sillä voidaan kuvata useiden kulttuuripiirteiltään keskenään erilaisten ryhmien rinnakkaiseloja esimerkiksi valtion sisällä ja toisaalta se voi olla ideologinen, poliittinen käsite (Tuittu ym., 2011, s. 21). Paavolan ja Talibin (2010, s. 26–27) monikulttuurisuudella voidaan kuitenkin tarkoittaa myös muiden kulttuurien kuin kansallisten kulttuurien välisiä suhteita ja vuorovaikutusta. Kulttuurit ja monikulttuurisuus vaikuttavat myös suomalaiseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan (Paavola & Talib, 2010, s. 26–27). Lähes kaikki yksilöt kuuluvat useisiin erilaisiin ihmisryhmiin ja -luokkiin, joiden kautta he kytkeytyvät kulttuurin eri kerrostumiin. Näihin eri kulttuurin tasoihin voidaan lukea kuuluviksi esimerkiksi etninen, uskonnollinen, kansallinen, kielellinen sekä sosiaalinen kulttuurin taso. (Hofstede & Liljamo, 1993, s. 27–28.) Lisäksi Räsänen (2009) mukaan esimerkiksi asuinalue, sosiaalinen sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuminen ovat osa monikulttuurisuuden monikerroksisuutta. Hänen mukaansa kulttuurin käsitteen monikerroksisuuden ymmärtäminen auttaa ehkäisemään stereotyyppien vahvistumista ja osoittaa sen, että kulttuurit eivät rajoitu kansallisuuksiin ja etnisyyksiin, vaan niiden sisällä on paljon alakulttuureja sekä erilaisia yksilöitä. Globalisoituminen on edesauttanut kansalliset rajat ylittävien ryhmien muodostumista ja mahdollistanut näiden ryhmien keskinäisen yhteydenpidon. (Räsänen, 2009, s. 6.) Myös kouluyhteisöt pitävät sisällään yhteisön jäsenien myötä paljon erilaisia kulttuureita, joita yksilöt ilmentävät koulun arjessa toimiessaan.

Monikulttuurisuus käsitteenä on ollut olemassa jo kauan, mutta se on muuntunut ajan kuluessa yhä monimuotoisemmaksi ja -tulkinnallisemmaksi, jonka vuoksi monikulttuurisuuden määrittelmä saa erilaisia merkityksiä, jotka riippuvat taustalla vaikuttavista kulttuurikäsitteistä (Martikainen ym. 2006, s. 14). Talibin (2002, s. 37) mukaan monikulttuurisuus on uudella tavalla merkittävä aihe kouluyhteisöissä toimivien ihmisten näkökulmasta, sillä sekä kielellinen, uskonnollinen että etninen moninaisuus yhdistettynä kulttuuriseen moninaisuuteen tuo mukanaan uudenlaisia huomioon otettavia seikkoja kouluyhteisöihin. Hänen mukaansa monikulttuurisuus koulukontekstissa on aikaisemmin nähty lähinnä oppilaiden tai henkilökunnan omien etnisten tai kulttuuristen lähtökohtien kautta edustettuna, mutta nykyään monikulttuurisuus kouluyhteisössä on paljon suuremmassa roolissa. Lisäksi hän toteaa, että monikulttuurisuuden

tukeminen on sekä kasvatuksellinen että filosofinen prosessi. Se on monikulttuurista kasvatusta, joka tähtää kaikkien eri kouluyhteisössä vaikuttavien kulttuurien ja ennen kaikkea jokaisen yksilön keskinäiseen yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen (Talib, 2002, s. 37).

Saukkosen (2007, s. 8) mukaan monikulttuurisuudelle on olemassa rinnakkaisia käsitteitä, kuten monikulturismi, monikulturalismi, sekä kulttuurinen monimuotoisuus. On hyvä huomata, että käsitteillä etnisyys ja monikulttuurisuus voidaan tarkoittaa eri asioita, huolimatta siitä, että ne usein mielletään yhteenkuuluviksi (Saukkonen, 2007, s. 8). Sen perusteella, että uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokainen on monikielinen (Opetushallitus, 2015, s. 28), voitaisiin myös ajatella jokaisen olevan myös monikulttuurinen, sillä eri kielet ja niiden käyttötavat liittyvät usein myös erilaisten kulttuurien ilmentymiseen.

Käsitteenä monikulttuurisuus ei ole täysin kiistaton ja sitä onkin kritisoitu siitä, että käsitteeseen liittyen kulttuurit nähtäisiin muuttumattomina ja tarkasti rajattavissa olevina, vaikkei se todellisuudessa pidä paikkaansa (Saukkonen 2007, s. 7). Talib (2002) toteaa teoksessaan, että määriteltäessä samankaltaisuutta kulttuurin tai etnisyyden näkökulmasta määritellään samalla myös erilaisuutta. Määrittelyyn vaikuttavat aina määrittelijän omat ominaisuudet kuten oma kulttuuri, sosiaalinen asema, omat ajatusmallit tai määrittelyajankohta (Talib, 2002, s. 37). Määrittely on siis subjektiivista, kuten myös kulttuurin sekä monikulttuurisuuden kokemuskin. Kuten aiemmin on mainittu (Kuukka, 2009, s. 15), on monikulttuurisuus käytännössä aina lähestulkoon väistämättömyys, ja kenties juuri sen takia on sen määrittelystä tullut yhä vaikeampaa. Monikulttuurisuus käsittää jo niin laajan kirjon erilaisia tilanteita, konteksteja, erilaisia kulttuureita, alakulttuureita, mikro- ja makrotason käsitteitä, että sen luokittelu jähmeästi johonkin tiettyyn muotoon ei välttämättä ole enää tarkoituksenmukaista (ks. esim. Martikainen ym., 2006; Räsänen, 2009).

On tärkeää huomata, että puhuttaessa kulttuureista voidaan tarkoittaa monia erilaisia kulttuureita. Martikaisen ym. (2006, s. 12–13) mukaan kulttuurin käsitteeseen kuuluu jonkinasteinen pysyvyys, periytyvyys mutta se nähdään kuitenkin muuntuvana käsitteenä, joka ajan myötä saa uudenlaisia piirteitä joidenkin jäädessä pois. Hänen mukaansa arkikielessä kulttuuriin viitataan usein, kun tarkoitetaan korkeakulttuuria; tieteitä, taiteita ja niiden instituutioita. Kuitenkin antropologinen määritelmä kulttuurille eroaa tästä vahvasti; määritelmänä on *abstrakti järjestelmä*, jonka piirteet ovat sekä havaittavissa olevia, että piileviä. Kulttuurin katsotaan ohjaavan jäsentensä toimintaa ja ajattelua, sillä siihen liittyvät piilevät ja näkyvät piirteet sisältävät toimintatapoja, arvoja ja asenteita. (Martikainen ym. 2006, s. 12–13). Kulttuurin käsitteellä ei siis

aina tarkoiteta pelkästään etnisyyteen liittyvää kulttuuria, vaan siihen sisältyy monenlaisia erilaisia määritelmiä. Jokainen ihminen edustaa siis useita kulttuureita. Vaikka kulttuuri perinteisesti mielletään käsittämään joko etnistä, maahan tai kansaan liitettävää kulttuuriperimää tai korkeakulttuuriin liitettäviä kulttuurin ilmenemismuotoja, kuten kuvataidetta, teatteria tai musiikkia, voi se pitää sisällään paljon muutakin (Talib, 2002, s. 36). Kulttuurin määrittelemisen tiukkarajaisesti ei ole mahdollista, sillä maailman eri kulttuurit ovat ajan saatossa sekoittuneet ja ihmiset ovat laajemmin toistensa kanssa tekemisissä. Ihmisen omilla kulttuurisilla, sosiaalisilla ja henkilökohtaisilla tekijöillä on aina vaikutus siihen, kuinka hän määrittelee kulttuurista tai etnistä samankaltaisuutta (tai erilaisuutta). Siihen vaikuttavat myös monet henkilökohtaiset ajatusmallit, sekä se milloin määrittely tapahtuu. (Talib, 2002, s. 36–37). Yleisesti ajatellaan, että jokaisella yhteisöllä on oma kulttuurinsa, oli yhdistävänä tekijänä sitten toimintakulttuuri tai jokin muu. Kulttuurilla viitataan omaksuttuihin tapoihin, puhetta ja käytänteitä, jotka yhdistävät jonkun joukon ihmisiä (Talib, 2002, s. 36). Monikulttuurisuuteen voidaan siis ajatella kuuluvan myös erilaisia harrastuksiin, kaveriporukoihin ja perheisiin liittyviä kulttuureita; jokaisella ihmisellä on olemassa oma kulttuuriperimänsä riippuen siitä, millaisiin ryhmiin hän kuuluu. Jotta voitaisiin käsittää ihmisten erilaisia ajatteluun, tunteiden kokemiseen ja käyttäytymiseen liittyviä eroja, voidaan ajatella, että kulttuuri on mielen kollektiivinen ohjelma, jonka tehtävänä on erottaa tietyn kulttuurin jäsenet muista (Talib, 2002, s. 36).

Kouluyhteisöön edellä mainittu kulttuurin määritelmä liittyy olennaisesti, sillä oppilaat ja henkilökunta muodostavat monenlaisia ryhmiä. Kaikki kouluyhteisön jäsenet kuuluvat siis erilaisiin ryhmiin ja yhteisöihin ja edustavat sitä kautta monenlaisia erilaisia kulttuureita. Yhteisöt voivat olla ammattien, harrastuksien, sosiaalisten suhteiden tai monien muiden yhteisten tekijöiden määrittämiä ryhmiä. Näitä ryhmiä kuitenkin yhdistää se, että yhteisön sisällä vallitsee tietty toimintakulttuuri, sekä toisinaan jopa oma kieli, joka sisältää tietyn sanaston tai kielen käytön tavan. Jokainen yksilö ilmentää näitä kulttuureita myös toimiessaan osana kouluyhteisöä. Yksilö voi siis edustaa ja kuulua moniin eri kulttuureihin yhtäaikaaisesti. Voidaan esimerkiksi ajatella, että suurin osa ihmisistä kuuluu esimerkiksi perheensä tai asumisjärjestelyidensä kautta perheyhteisöön, ja sitä kautta edustaa aina myös oman perheensä kulttuuria. Perheiden toimintatavat ja kielet voivat vaihdella paljonkin saman maan tai kaupungin sisällä ja siksi onkin koulukontekstissa hyvä muistaa, että samojen kulttuurienkin edustajien kesken moninaisuutta on hyvin paljon (Kuukka, 2016, s. 16). Kuitenkin jokaisella oppilaalla on oikeus tulla kohdelluksi yksilönä tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti (Opetushallitus, 2022a).

2.2 Opettajan monikulttuurinen ja interkulttuurinen kompetenssi

Opettajan monikulttuurinen ja interkulttuurinen kompetenssi ovat olleet useiden tutkimusten kohteina. (esim. Talib 2005; Jokikokko 2005; 2010). Opettajan ammatillinen osaaminen sisältää useita eri osa-alueita, joita opettajan on kehitettävä myös koulutuksen ulkopuolella. Monikielisyyden yleistymisen myötä monikulttuurinen sekä interkulttuurinen kompetenssi saavat yhä tärkeämmän roolin opettajan työssä. (Virta ym., 2011, s. 161.) Talibin mukaan interkulttuurinen kompetenssi pitää sisällään taidot toimia eri kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. Hänen mukaansa myös opettajan oma identiteetti, tausta, moniulotteinen reflektointi niin omasta etnisestä identiteetistä kuin ammatillisesta näkökulmastakin vaikuttavat opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin. Opettajan pitäisi siis pystyä tarkastelemaan omia arvojaan ja asenteitaan kriittisestä näkökulmasta sekä olla avoin ja reflektoida käyttäytymistään ja ajatteluun eri näkökulmista, empaattisesti ja eettisesti. (Talib, 2005, s. 40–43.)

Jokikokon (2010) väitöskirja käsittelee opettajien interkulttuurista oppimista ja kompetenssia. Hänen tutkimuksensa mukaan interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä oppimisen tuloksena, ja sitä tulisi tarkastella enemmän prosessina kuin lopputuloksena, sillä opettajan interkulttuurinen kompetenssi kehittyy kokemusten myötä jatkuvasti. (Jokikokko, 2010, s. 24). Jokikokon tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan interkulttuurinen kompetenssi on ennen kaikkea eettinen orientaatio ihmisiä, elämää ja moninaisuutta kohtaan, ja sen katsotaan olevan kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka ohjaa ajattelua ja toimintaa. Tutkimuksesta voidaan vetää johtopäätös siitä, että interkulttuurisen oppimisen moninaiisiin prosesseihin vaikuttavat henkilön tausta, elinympäristö ja kokemukset. Jokikokon mukaan oppiminen voi tapahtua pikkuhiljaa tai yhtäkkiä, riippuen henkilön omista kokemuksista. Myöskin vahvat, tunneperäiset kokemukset ohjaavat interkulttuurisen kompetenssin kehitystä. (Jokikokko, 2010, s. 5.) Jotta opettaja voi omaksua interkulttuurisia taitoja, vaatii se häneltä jatkuvia toimia, reflektiota ja useita tilaisuuksia oppia ja omaksua näitä uusia ja muuttuvia konteksteja. (Jokikokko & Uitto, 2017, s. 2).

Monet tutkimukset kuvaavat kulttuurien välistä kohtaamista juuri etnisestä näkökulmasta, ja opettajan moni- tai interkulttuurista kompetenssia esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisen näkökulmasta (esim. Talib, 2005). Omassa tutkimuksessani käsittelen kulttuureita ja niiden moninaisuutta laajemmin kuin ainoastaan etnisestä perspektiivistä. Moninaisuudella ei

siis aina tarkoiteta ainoastaan etnisiä tai kielellisiä taustoja, vaan se voi pitää sisällään monimuotoisuutta esimerkiksi identiteetin, iän, seksuaalisen orientoitumisen ja sosioekonomisten taustojen osalta (Jokikokko & Uitto 2017 s. 2).

Koska interkulttuurinen ja monikielinen kompetenssi pitävät sisällään kyvyn toimia kulttuurien välillä, on syytä ottaa huomioon se, että kielet liittyvät erottamattomana osana kulttuureihin. Tämä on huomioitu myös koulu yhteisöissä ja opetuksessa (ks. Opetushallitus, 2014; Mustaparta ym., 2015, s. 10–11). Monikielisyyttä tukevan kompetenssin tai monikielisen kompetenssin voitaisiin siis myös päätellä olevan ennen kaikkea lähestymistapa, jonka avulla monikielisyyttä kohdatessa yksilö toimii ja ajattelee.

2.3 Kielen määritelmiä

Kielen määritelmä ei ole aivan niin yksioikoinen kuin saattaisi kuvitella. Nykymaailmaan mahtuu perinteisten puhuttujen kielten lisäksi paljon uudenlaisia kieliä ja niiden käyttötarkoituksia (ks. esim. Honko & Mustonen, 2018). Siksi on tarpeen määritellä myös käsite kieli, ennen kuin voidaan määritellä monikielisyyttä tarkemmin. Kauppinen (2020, s. 76–77) huomauttaa että ihmiset eivät ole ainoita, jotka kommunikoivat äänneiden avulla; myös eläimet kommunikoivat keskenään systemaattisesti. Hänen mukaansa voidaan siis sanoa, että eläimilläkin on omia kielijärjestelmiä tai vähintäänkin äännejärjestelmiä. Tutkijat ovatkin tutkineet myös esimerkiksi kädellisten eläinten äännejärjestelmiä tutkiessaan ihmiskielen syntymistä. Esimerkiksi Wolfgang Köhlerin simpanssitutkimukset ovat kiinnostaneet tutkijoita, kuten vaikkapa Lev Vygotskia, joka tunnetaan varhaisen kielenkehityksen sekä opetuksen teoreetikkona (Kauppinen, 2020, s. 76–77). Ojutkankaan ym. (2009, s. 198) mukaan eläinten kommunikointi on aina tilansidonnaista, mikä erottaa eläinten välisen kommunikaation ihmisten kommunikointimenetelmistä. Ihmiset pystyvät kuitenkin irrottautumaan symbolisen kielen avulla konkreettisesta puheajasta ja -paikasta, asettautumaan toisten asemaan, sekä tutkimaan ja kuvaamaan tilanteita eri näkökulmista. (Ojutkangas ym. 2009, s. 198.) Tutkimuksessani käsittelen luonnollisesti ainoastaan ihmiskieltä ja sen eri muotoja, ja termiä kieli käytetään siis kuvaamaan juuri ihmisten käyttämää kieltä. Ihmiskieli on multimodaalinen, eli sen merkkijärjestelmään voi kuulua sanojen lisäksi paljon muita informaation muotoja: lauseita, tekstejä, kuvia, liikkeitä ja eleitä, musiikkia ja esimerkiksi esitteitä sekä tapoja. (Kauppinen, 2020, s. 254). Kieli ei voi toimia irrall-

lisena itsenäisenä järjestelmänä, vaan on kytköksissä sekä kielen käyttäjiin että käyttöympäristöön: kieli nivoutuu paitsi ihmisen mieleen, myös ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, kommunikointiin sekä kulttuuriin, sillä kielen tärkein tehtävä on välittää puhujien välillä merkityksiä. (Ojutkangas ym. 2009, s. 192).

Kielet sekä muistuttavat toisiaan että eroavat toisistaan; kielet heijastavat niitä kulttuureita, joissa ovat muodostuneet ja siksi myös kulttuurien eroavaisuudet ilmenevät myös kielellisinä eroavaisuuksina (Lauranto, 2018, s. 34.). Vaikka kielet poikkeavat toisistaan sekä ulkoasultaan että rakenteiltaan, niillä on kuitenkin yhteinen päämäärä: viestiä jotakin (Lauranto, 2018, s. 34). Kieli onkin perimmäiseltä olemukseltaan yhteisöllistä ja jokainen kielenkäyttäjä vaikuttaa omalta osaltaan kielen muutoksiin. Kieli on perusta jokaisen ihmisen identiteetille. Kielitaidon kautta jokainen kuuluu johonkin kieliyhteisöön, ja vaikuttaa kielen muutoksiin, ja siksi jokaisen yksilön kielimuoto on itsessään arvokas huolimatta siitä, onko kielen taitaja, vai vasta sitä opetteleva. (Kuukka & Rapatti, 2009, s. 7). Toisaalta kieli voi myös erottaa. Pietikäinen ym. (2002, s. 10) kutsuvat kieltä *diskursiiviseksi areenaksi*. Heidän mukaansa tällä areenalla käydään taistoja ja neuvotteluita identiteeteistä, joita paitsi rakennetaan ja arvostetaan, myös väheksytään. Kieli on paitsi äidinkieli, identiteetin perusta, myös keino jaotella ihmisiä 'meihin' ja 'muihin', omaan ja vieraaseen kieleen. (Pietikäinen ym., 2002, s. 10). Kieli siis yhdistää ja tukee yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta voi myös toimia toiseuttavana tekijänä, riippuen siitä, miltä kannalta kielen käyttöä, tilanteita ja yhteisöjä tarkastellaan: sisältä vai ulkoa.

Käytän tutkimukseni tulosluvussa termejä luonnollinen kieli, kielen variaatio sekä formaalinen kieli. Luonnollisilla kielillä tarkoitetaan kieliä, jotka ovat syntyneet luonnollisessa ympäristössä ja joita käytetään luonnollisissa ympäristöissä; yhteisöissä. Luonnolliset kielet ovat käyttökieleä, eli ihmiset käyttävät niitä viestimiseen ja vuorovaikutukseen eri kulttuuriympäristöissä. Luonnollisen kielen olennaisin määritelmä on, että luonnollinen kieli on kieli, joka voi olla jonkun äidinkieli. Tämä sulkee siis keinotekoiset kielet ja vaikkapa apukielet, kuten esimerkiksi ihmisen kehittämän luonnollisiin kieliin pohjaavan apukielen esperanton, luonnollisten kielten ulkopuolelle. Lauranto, 2018, s. 35–36.) Yhden kielen sisälle mahtuu myös monia eri kieliä: murteita, ammatti- tai harrastussanastoa, puhuttua, kirjoitettua, koodattua kieltä (Lauranto, 2018, s. 47). Näistä murteet ja slangit ovat kielen variantteja ja ne voivat olla joko alueellisia tai sosiaalisia variaatioita lähdekielistä (Tieteen termipankki, 2022c). Murteista voi syntyä myös aivan omia kieliään ajan saatossa (Lauranto, 2018, s. 47.)

Myös kouluuyhteisöjen sisällä on lukuisia eri kieliä. Sen lisäksi että kouluissa puhutaan ja opiskellaan monia eri kieliä, on jokaisella oppiaineellaan oma kielensä, ja sitäkin on syytä opettaa erikseen. Jokainen aineen opettaja on siis myös oman oppiaineensa *kielen* opettaja. (Vaarala ym. 2016, s. 84.) Tämä ammatti- tai harrastussanasto, tai koulumaailmassa oppiaineen oma sanasto eli oppiaineen kieli, voidaan luokitella erikoiskieleksi. Erikoiskielellä tarkoitetaan ammatti-, harraste- tai tieteenalan kielimuotoja, jotka eroavat yleiskielestä enimmäkseen sanastonsa vuoksi (Tieteen termipankki, 2022a). Erikoiskielet ja formaaliset kielet eroavat toisistaan siten, että formaalisilla kielillä tarkoitetaan konstruoituja merkkijärjestelmiä, jotka poikkeavat luonnollisista kielistä. Näitä merkkijärjestelmiä ovat esimerkiksi ohjelmoinnin, logiikan ja matematiikan formalismit. (Tieteen termipankki, 2022b.) Formaaliset kielet ja niiden merkkijärjestelmät ovat tarkkoja, eksakteja kieliä, joiden avulla voidaan ilmaista asioita tarkemmin kuin luonnollisilla kielillä, joilla ei voida ilmaista asioita absoluuttisen tarkasti (Lauranto, 2018, s. 39).

2.4 Monikielisyys

Lähestyn tutkimuksessani monikielisyyttä ja siihen liittyviä käsitteitä sekä koulukontekstissa opettajien ja opettajaksi opiskelevien näkökulmasta, että opettajaksi opiskelevien henkilökohtaisten kokemusten kautta. Opettajan työ muuttuu jatkuvasti ja kouluuyhteisöihin vaikuttavat tiiviisti myös yhteiskunnassa näkyvät muutokset ja rakenteet. Monikulttuuristuminen on yksi sekä yhteiskuntaa että kouluuyhteisöä muokannut ilmiö, joka on saanut alkunsa Suomeen kohdistuvasta maahanmuutosta. Suomeen muuttavien määrä on noussut tasaisesti vuosittain ja tämä näkyy muuttuneina tarpeina myös kouluuyhteisöissä (Räsänen, 2009, s.3). Monikulttuurinen ja sitä myötä monikielinen kouluuyhteisö opettaa uusia näkökulmia ja asettaa opettajille sekä haasteita että vaatimuksia, joihin tulee osata vastata, jotta tasa-arvoinen opetus toteutuu. Opettajan omat arvot ja asenteet vaikuttavat oppilaisiin ja oppimiseen ja siksi onkin erityisen tärkeää, että opettaja pyrkii toiminnallaan tukemaan ja edistämään monikulttuurista ja monikielistä oppimista sekä kehittämään oppilaiden kielellistä ja kulttuurista kompetenssia. (Opetushallitus, 2014; Mustonen & Honko, 2018, s. 118; Vaarala ym., 2016, s. 44).

Myös kaksikielisyys on monikielisyyttä (Martin, 2016). Kaksikielisyyttä on kuitenkin tutkittu ja määritelty tieteellisesti tarkemmin ja enemmän kuin monikielisyyttä (Lauren & Hovila, 2008, s. 86). On olemassa useita erilaisia tapoja, joilla ihmisestä voi tulla kaksi- tai monikielinen, eikä

yksiselitteinen määrittely sen vuoksi ole usein mahdollista. Kaksikielisyys on ilmiönä kapeammin rajattu kuin monikielisyys sillä monikielisyys voi koskettaa jokaista, eikä rajaa tarkasti kohderyhmäänsä. Käsite lukee mukaan laajan kirjon erilaisia, eritaustaisia ihmisiä, kuten esimerkiksi koulukontekstissa kaikki peruskoulun opetukseen osallistuvat oppilaat. Maailmassa, jossa kulttuureita ja kieliä on useita tuhansia, ja valtioita vain satoja, on mahdotonta olla ainoastaan yhden kielen kanssa kosketuksissa. Auer ja Wei (2009 s. 101) toteavat teoksessaan, että usein kaksi- tai monikielisyys mielletään vanhempien etnisyyden perusteella syntymässä saaduksi ominaisuudeksi. Heidän mukaansa syy tähän voi olla se, että tutkimukset liittyen lapsuuden kaksi- ja monikielisyysyteen ovat saaneet enemmän näkyvyyttä kuin vaikkapa aikuisuuden kaksi- ja monikielisyysyteen liittyvät tutkimukset (Auer & Wei, 2009, s. 101).

Euroopan komission monikielisyys-työryhmän määritelmän mukaan monikielisyys sisältää yhteiskuntien, instituutioiden, ryhmien ja yksilöiden kyvyn toimia jokapäiväisessä elämässä useammalla eri kielellä. Tässä kontekstissa kieli on määritelty luonteeltaan vaihtelevaksi; tietynlaiseksi kielenkäytöksi, jonka ryhmä omaksuu itselleen ominaiseksi kommunikaation välineeksi. Tämä tarkoittaa siis sitä, että kielen käsite sisältää sekä alueellisen vaihtelun, murteet ja viittomakielet. Sen lisäksi käsitettä monikielisyys käytetään, kun viitataan rinnakkaisiin, erikielisiin ryhmiin, jotka sijoittuvat esimerkiksi maantieteellisesti samalle alueelle. (Euroopan komissio, 2007, s. 6.) Myös itse käsittelen tutkimuksessani kaikenlaista monikielisyyttä ja sen eri muotoja. Monikielisyys on ominaisuus, joka jokaisella jotakin kieltä käyttävällä henkilöllä on ja se on useiden eri tekijöiden, kuten kielten, murteiden, puhetapojen sekä sanavalintojen summa. Myös yksilön identiteetti liittyy tiiviisti monikielisyysyteen, sillä sekin muuttuu kielellisten kokemusten myötä laajentaen monikielisyyttä (Martin, 2016). Yhteenvetona monikielisyys on siis muuntuva, mukautuva ominaisuus, joka kehittyy ihmisen varttuessa ja kohdatessa uusia tilanteita. Uudet kielenkäytön muodot, sosiaaliset tilanteet ja yhteisöt, ammatillinen kehitys tai esimerkiksi uudelle paikkakunnalle muuttaminen muovaavat monikielisyyttä ja sen kautta kielellistä identiteettiä ja sen kehitystä läpi elämän.

2.4.1 Perinteinen monikielisyys

Maailmassa on arviolta yli 7000 puhuttua, elävää kieltä (Honko & Mustonen, 2018, s. 20.), joista Euroopassa puhutaan ainakin muutamia satoja (Johansson & Pyykkö, 2005, s. 10). On siis perustelua todeta, että lähes jokainen ihminen kohtaa useita kieli arjessaan. Globalisoitumisen, internetin ja teknologian kehityksen ja eri medioiden vuoksi ihmisten on mahdollista olla

jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään riippumatta siitä, missä päin maapalloa he asuvat tai mitä kieltä he puhuvat äidinkielenään (Räsänen, 2009, s. 6.). Lasten on mahdollista oppia jo varhain vierasperäisiä sanoja ja ilmauksia pelien, elokuvien, musiikin ja muun median myötä ja he voivat tottua kuulemaan myös muita kieliä kuin äidinkieltään jo pienestä pitäen (Grönholm, 2015). Oppivelvollisuus sisältää myös monikielisuuden tukemisen tavoitteen; jokaisen oppilaan äidinkieltä tuetaan, ja jokaista oppilasta kannustetaan hyödyntämään kaikkia osaamiinsa kieliä (ks. Opetushallitus, 2015, s. 86). Tavoitteena on, että oppilaat voivat hyödyntää kielitaitoaan arkielämässään ja kohtaamisissaan eri tilanteissa.

Traditionaalinen, eli perinteinen monikielisyys tarkoittaa toisistaan erillisten kielten yhteiselo (Honko & Mustonen, 2018, s. 120). Laajemmassa mittakaavassa tämä voi olla esimerkiksi monikielisyyttä valtion sisällä tai monikielisyyttä yksilötasolla siinä tapauksessa, että yksilö kykenee käyttämään kahta tai useampaa eri kieltä. Perinteisesti monikieliseksi onkin luettu pelkästään ne henkilöt, jotka puhuvat useita kieliä (Martin, 2016) ja monikielisyyttä on myös tutkittu lähinnä tästä näkökulmasta. Tämä näkökulma ei kuitenkaan ota huomioon kielen sisäistä vaihtelua tai monimuotoisuutta ja kielen käsitys nähdään tällöin muuttumattomana ja autonomisena systeeminä (Mustonen & Honko, 2018, s. 120). Vaikka uudemmat näkökulmat käsittelevät monikielisyyttä monipuolisemmin, on myös perinteinen näkökulma syytä ottaa huomioon. 1900-luvun alusta lähtien on maahanmuuttajien määrä Suomessa kasvanut nopeasti (Vaarala ym. 2016, s. 19). Eri kielten asema Suomessa on vahvistunut ja puhuttuja kieliä on jo yli 160 (Honko & Mustonen, 2018, s. 20). Monikielisiä ihmisiä on siis jatkuvasti enemmän Suomessa myös perinteisestä näkökulmasta katsottuna. Tämä heijastuu myös koulumaailmaan, sillä yhteiskunnalliset muutokset heijastelevat suoraan koulu yhteisöihin (Talib, 2005, s.3). Koulu yhteisöjen on täten kyettävä vastaamaan kielirakenteen muutokseen huomioimalla perinteisen monikielisuuden mukanaan tuomat velvollisuudet ja haasteet.

Koulukontekstissa tehdyt tutkimukset oppilaiden monikielisyydestä tai monikielisten oppilaiden opettamisesta pohjaavat yleensä juuri perinteiseen näkemykseen monikielisyydestä. Useat tutkimukset käsittelevät esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen tai S2-opetukseen osallistuvan oppilaan opettamista, oppimista tai kielellisen esimerkiksi identiteetin rakentumista. (ks. esim. Tarnanen & Aalto, 2012; Talib, 2002). Maahanmuuttajataustaisia oppilaita on koulu yhteisöissä enenevässä määrin, ja suomi toisena kielenä on vahvistanut asemaansa oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen rinnalla. Opettajat voivat myös erikoistua siihen oppiaineena, ja monissa kouluissa opetusta antaakin juuri suomi toisena kielenä -oppiaineeseen erikoistunut opet-

taja. (Lehtonen, 2008, s. 103). Tämä selittää osaltaan sitä, että monikielisyyden tutkiminen koulukontekstissa on keskittynyt tarkastelemaan juuri tästä näkökulmasta monikielisiä oppilaita. Myös esimerkiksi kaksikielisten oppilaiden opetusta ja oppimista on tutkittu suomenruotsalaisien, suomea ja saamea tai suomea ja venäjää puhuvien oppilaiden keskuudessa. (Huhtala, 2012; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2012; Ullakonoja ym., 2012).

2.4.2 Tilanteinen monikielisuus ja heteroglossia

Kielen käsite on vuosien saatossa muuttunut joustavammaksi. Aikaisemmin sekä länsimaisessa kielentutkimuksessa että kielipedagogiikassa on nähty kieli yhtenäisenä ja autonomisena systeeminä (Mustonen & Honko, 2018 s. 120). Nykyään ymmärretään, että kielen ja kielellisen vuorovaikutuksen luonnollisia ominaisuuksia ovat sen vaihtelevuus ja moninaisuus (Mustonen & Honko, 2018, s. 120). Eri tilanteissa käytetään vaihtelevasti erilaista kieltä ja saman kielen sisällä on alueellista vaihtelua esimerkiksi murteen, yhteisöjen, ammattien ja alakulttuurien välillä (Mustonen & Honko, 2018, s. 120). Jotta tiede vastaisi reaali maailman käsitteeseen kielestä, ovat tutkijat sisällyttäneet monikielisyyden käsitteeseen näkökulman kielten moninaisuudesta ja kielen sisäisestä vaihtelevuudesta. Aikaisemmin tutkijoiden käytössä monikielisyyden käsite sisälsi määritelmän kielestä, virallisena, tarkoin rajattuna abstraktiona (Martin, 2016). Mayn mukaan nykyään kuitenkin sekä sosiolingvistiikan kentällä että kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa puhutaan jopa niin sanotusta monikielisestä käänteestä. Tämä käänne on tuonut mukanaan muuttuneita näkökulmia niin kielen käsitykseen, kuin kielitaitoon ja kielenoppimiseenkin. Näiden ohella myös ymmärrys siitä, kuka on monikielinen, on muuttunut. (May, 2013, s. 1–6). Kuitenkaan tilanteisen monikielisyyden näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia koulukontekstissa tai ylipäätään esimerkiksi lapsia käsitteleviä tutkimuksia ei juurikaan ole siitä huolimatta, että jopa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan jokaisen olevan monikielinen.

Martinin mukaan nykyisin ymmärretään, että monikielisyyden käsitettä muovaa yhteiskunnalliset muutokset, sekä abstraktien ja konkreettisten tekijöiden vuorovaikutus ja kohtaaminen. Kielestä muodostuu jatkuvasti uusia käsityksiä, sillä kielen ymmärretään olevan epätäydellinen ja jatkuvasti muutoksessa (Martin, 2016).

Kielen monimuotoisuuden on huomionnut myös tutkija Mikhail Bakhtin (2004), joka on luonut oman käsitteensä kuvaamaan tätä ilmiötä: heteroglossia. Heteroglossialla tarkoitetaan kielen samanaikaisia käyttötarkoituksia, muotoja ja eleitä. Käsitteenä se on ainutlaatuinen, sillä se sisältää samanaikaisesti käsityksen sekä yhden kielen sisäisestä, että useamman kielen keskinäisestä vaihtelusta. (Bailey, 2007, s. 257–258). Esimerkiksi suomen kielelle heteroglossia on ominaista, sillä suomen kielestä on hyvin paljon erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja muotoja; murteita, puhetapoja, diskursseja ja tekstejä (Pietikäinen ym. 2002, s.15). Alkuun Bakhtin ei kuitenkaan kutsunut sitä heteroglossiaksi, vaan hän käytti sen sijaan nimitystä kielen polyfonisuus. Kielen eri genret, tyylit ja ilmaukset, jotka nähdään luonteenomaiseksi ihmisten kaikessa kielenkäytössä, sisältyvät heteroglossian käsitteeseen (Bakhtin, 2004, s. 291). Pietikäisen ja Dufvan (2006) mukaan myös sosiaaliset ja historialliset kontekstit vaikuttavat yksilön tapaan puhua ja juuri puheen moniäänisyyttä eli polyfonisuutta voidaan pitää myös henkilökohtaisen identiteetin tärkeänä perustana. (Pietikäinen & Dufva, 2006, s. 209). Kielen kuvaukseen sisältyy kieliooppi sääntöineen, puheen ja tekstien sisältämä sanasto sekä itse kielenkäyttäjät ja kontekstisidonnaisuus: missä kieltä käytetään ja kenen toimesta. (Dufva, 2002, s. 37–44). Erilaisiin tilanteisiin eli kielen konteksteihin, valikoituu tietyn tyyppinen kielenkäyttö sen mukaan, minkä kielenkäyttäjä tulkitsee sopivan tilanteeseen. Henkilökohtaiset tekijät ohjaavat kielen käyttöä, vaikkakin eri tilanteisiin voi liittyä myös erilaisia sääntöjä ja käytänteitä, joiden mukaan kielen käyttöä valikoidaan. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 15.)

2.4.3 Monikielinen identiteetti

“Kieli on osa jokaisen ihmisen identiteettiä, sen perusta, ja jokainen kieliyhteisön jäsen vaikuttaa kielen muutoksiin. Siten myös jokaisen kieli – kieltä opettelevankin kielimuoto – on itsessään arvokas” (Kuukka & Rapatti, 2018, s. 7).

Yksinkertaistaen voisi sanoa, että identiteetti pyrkii muodostamaan määritelmään siitä, millä tavoin olemme samanlaisia tai erilaisia muiden kanssa (Pietikäinen ym., 2002, s. 9). Kielellinen identiteetti nähdään nykyisin monitahoisena muuntuvana systeeminä, joka rakentuu ja muuttuu ihmisen elämän ja kokemusten myötä (Piippo & Vaattovaara 2016, s. 237–239). Lisäksi kielellinen identiteetti ja sen rakentuminen ovat subjektiivisia kokemuksia, jolloin myös yksilön oma kokemus vaikuttaa määritelmään (Kuukka, 2020, s. 14–18). Kielellinen identiteetti ei heidän mukaansa muodostu ainoastaan yhden kielen ympärille vaan on ennemminkin sääntö kuin poikkeus, että kielellinen identiteetti pohjaa useisiin eri kieliin. Ajatus siitä, että kieli-identiteetti

muodostuisi ainoastaan yhden, vaikkapa vain äidinkielen ympärille on osa niin kutsuttua yksi-kielisyysvääristymää, johon monet aiemmat tutkimuksetkin ovat aikaisemmin teoriansa pohjanneet, vaikkei äidinkielisyys yksin takaa monipuolista tai ”täydellistä” kielitaitoa. (Piippo & Vaattovaara, 2016, s.237–239.) Pietikäisen ym. (2002, s.15) mukaan kielellinen identiteetti ei myöskään ole suoraan rinnastettavissa kansalliseen tai etniseen identiteettiin, sillä esimerkiksi saman maan kansalaisten keskuudessa on useita eri kieliä, tekstejä, murteita sekä puheta-
poja, minkä vuoksi myös kielellisiä identiteettejä on useita erilaisia.

Pietikäisen ym. (2002) mukaan identiteetit ovat moninaisia ja muuntuvia; moniäänisiä ja siksi voitaisiinkin yhden identiteetin sijaan puhua useista identiteeteistä. Heidän mukaansa identiteettien moniäänisyys on osoitus siitä, että käsitykset itsestä ja muista liittyvät aina aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, sekä kieliin ja kulttuuriin (Pietikäinen ym., 2002, s. 9–10). Marton (2016) toteaa artikkelissaan, että monikielisyys liittyy läheisesti ihmisen identiteettiin, sen muuttuessa väistämättä ihmisen kielellisten kokemusten vaikutuksesta. Hänen mukaansa aikaisempi tutkimus kieli-identiteetistä rajoittui lähinnä yksilön ja kielen suhteeseen ja kieli-identiteetin katsottiin olevan melko pysyvä (Marton, 2016). Nykyisin kieli-identiteetin ajatellaan olevan tilanteiden ja jatkuvasti muutoksessa oleva. Monikielisyys ja identiteetin suhdetta voi Martonin (2016) mukaan kuvata mutkikkaana ja häilyvänä. Monikielisyys sisältää mahdollisuuden käyttää eri kieliä ja kielen kautta osallistua yhteisön toimintaan ja päättää itsenäisesti kielellisestä identifioitumisestaan eri tilanteissa (Marton, 2016).

3 Kielitietoinen kouluyhteisö

Jos monikulttuurinen kouluyhteisö onkin kenties hieman vanhentunut käsite, joka kaipaisi jo päivitystä, on kielitietoinen kouluyhteisö puolestaan uusi mutta sitäkin tärkeämpi käsite. Kouluyhteisö pitää sisällään paljon erilaisia, eritasoisia ja eritaustaisia kielen käyttäjiä, mikä luo tietynlaisia tarpeita opetukseen, opetuskieleen ja sen käyttöön (Kuukka, 2009, s. 16). Kielitietoinen kouluyhteisö on monimuotoinen yhteisö, jossa toimivat yksilöt ymmärtävät kieleen ja sen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Koulussa kielitietoisuuden avulla oppilaiden kielellisiä resursseja ja kieli-identiteettejä voidaan tukea arvojen, asenteiden ja pedagogiikan kautta (ks. esim. Opetushallitus, 2014; Mustonen & Honko, 2018, s.131). Määrittelen seuraavaksi kielitietoisuutta yleisesti ja oman tutkimukseni kannalta tärkeistä näkökulmista.

3.1 Kielitietoisuus

Kielitietoisuus on käsitteenä moniulotteinen; se pitää sisällään ymmärryksen kielen luonteesta, kieleen liittyvistä ideologioista, arvoista sekä kielen tilanteisuudesta. Kielitietoisuutta voisi luonnehtia herkkyudeksi tunnistaa ja tiedostaa erilaisia tilanteita, joissa kielenkäytön tavat muuntuvat. (Honko & Mustonen, 2018, s. 4.) Kielitietoisuus sisältää ymmärryksen kielen sosiaalisista normeista, eri merkityksistä sekä kielen kautta rakentuvista sosiaalisista rakenteista kuten esimerkiksi vallasta, (sosiaalisista) suhteista ja hierarkioista (Honko & Mustonen, 2018, s. 4). Kielitietoisuus on myös ymmärrystä kielen jatkuvasti muuttuvasta ja kehittyvästä luonteesta ja kielen oppimisen monivaiheisuudesta. Kielitietoinen näkökulma kielen oppimiseen näkee oppimisen prosessina, johon sisältyy kielen sisäistystä, valikointia ja uusien näkökulmien ja tietojen mukauttamista jo olemassa olevaan tietoon ja koettuun sosiaaliseen todellisuuteen (Mustonen & Honko, 2018, s. 131). Myös kouluyhteisöissä on erilaisia kielenkäyttötapoja, tilanteita ja kielen merkityksiä, joita opettaja ja oppilaat koulun arjessa kohtaavat ja käsittelevät.

Kielitietoisuuden tärkeydestä niin yleisesti kuin koulukontekstissa on puhuttu jo aiemmin muualla maailmassa, kuten esimerkiksi Iso-Britanniassa, jossa kielitietoisuus-termiä (language awareness) on varhaisimmillaan käytetty jo 70-luvulla (van Lier, 1996, s. 78). Käsitettä on pyritty tuomaan tunnetuksi muun muassa erilaisten järjestöjen ja liikkeiden kautta (Svalberg, 2007, s. 288). Käsitteen juuret ovat Eric Hawkinsin 80-luvulla perustaman Language Awareness movement -liikkeessä (ks. esim. Hawkins, 1984; Hawkins, 1999). Tämä liike perustettiin

alun perin siksi, että haluttiin tukea heikommista sosiaalisista lähtökohdista tulevien oppilaiden osallistumismahdollisuuksia ja kielellisiä valmiuksia (Andersen, & Ruohotie-Lyhty, 2019).

3.2 Kielitietoisuus koulu yhteisössä

Kielitietoinen opettaja ymmärtää toimivansa oman oppiaineensa kielen opettajana ja pyrkii avaamaan kieltä ja sen merkitystä opetuksessaan niin, että jokaisella olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat oppia opetettavat sisällöt (Vaarala ym. 2016, s. 44). Kielitietoinen koulu yhteisö pyrkii varmistamaan sen, tasa-arvoisen oppimisen olisi todellisuudessa mahdollista toteutua (ks. Opetushallitus, 2015). Täysin tasa-arvoiseen oppimiseen ei varmaan toki koskaan päästä, sillä on totta, että eritasoinen kielen hallinta vaikuttaa myös opeteltavien aiheiden oppimiseen ja ymmärtämiseen. Siksi opettajan olisi tärkeää käyttää kaikki olemassa olevat keinot kaventaa näitä eroja ja tunnistaakseen tilanteita, joissa kielitietoisuutta todella tarvitaan. (Mustonen & Honko, 2018, s. 131–132). Jotta voidaan päästä lähemmäksi tätä tavoitetta kohti, tarvitaan myös koulutusta ja tutkimusta aiheesta lisää. Monikielisuuden näkökulmasta kielitietoisuus on paitsi tärkeää paitsi siksi, että oppilaiden joukkoon mahtuu monen tasoisia opetuskielen taitajia, myös siksi että monikielisuuden näkökulmasta eri oppiaineiden kielet voidaan nähdä osana monikielisyyttä (Vaarala ym. 2016, s. 84). Kieli täytyy ensin oppia jollain tasolla, jotta se voi olla osa omaa monikielisyyttä, ja tämä pätee myös ammatti-, harraste- ja oppiainesanoihin.

Koulutuksella on todettu olevan suuri vaikutus monikielisen identiteetin muotoutumisessa; kouluun ja koulutukseen liittyvät kokemukset voivat vaikuttaa negatiivisesti lannistaen, tai positiivisesti tukien oppilaan monikielistä identiteettiä (Ceginskas, 2010, s. 221). Heikkolan ym. (2016, s.3) mukaan opettajien tulee ymmärtää, miten kieli ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa, että joillakin kielillä on enemmän valtaa kuin toisilla tietyissä yhteyksissä, että kaikkia kieliä on vahvistettava ja että opettajien tulee ottaa julkisia kantaa kieltenoppijoidensa puolesta. Opettajat voivat siis vaikuttamalla edistää ja tukea kaikkien opiskelijoidensa tasa-arvoa. (Heikkola ym., 2016, s.3.) Katkaisemalla tarkoituksella keinotekoiset ja ideologiset kuilut alkuperäiskansojen ja maahanmuuttajien, enemmistön ja vähemmistön välillä sekä kohde- ja äidinkielisten kielten välillä käännöstyö vahvistaa sekä oppijaa että opettajaa, muuttaa valtasuhteita ja keskitää opetus- ja oppimisprosessin merkityksen tekemiseen, kokemuksen lisäämiseen ja identiteetin kehittämiseen (Wei, 2017, s.7). Dresslerin (2014) mukaan kielellisen identiteetin vahvistaminen ja ymmärtäminen hyödyttää pienten lasten emotionaalista, sosiaalista ja kasvatuksellista

kehitystä. Hänen mukaansa opettajat voivat avoimesti huomioida oppilaiden kielellisen identiteetin rohkaisemalla oppilaita tunnistamaan puhumansa kielet sekä tuomalla keskustelussa esiin useamman kuin yhden kielen osaamisen hyödyllisyyden. Näillä toimilla voidaan tunnustaa lasten luokkahuoneeseen tuomien monipuolisten kulttuuristen ja kielellisten resurssien arvo. Näiden kielellisten resurssien huomioiminen oppimisen aikana hyödyntää aikaisempaa tietoa ja voi auttaa lapsia näkemään vahvemmat yhteydet kotona ja koulussa tapahtuvan oppimisen välillä. (Dressler, 2014, s. 42).

3.3 Kielitietoinen pedagogiikka

Kielitietoinen pedagogiikka tukee jokaisen oppilaan kielitietoisuuden kasvua. (Mustonen, Honko, 2018, s. 131).

Kielitietoisuus on noussut viime vuosien aikana yhä tärkeämmäksi käsitteeksi suomalaisessa koulukontekstissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa se on esiintynyt ensimmäistä kertaa vuonna 2004 (Opetushallitus). Tuolloin sitä käytettiin yhteensä kolme kertaa viittomakielen, sekä 7.–9. luokkien äidinkielenomaisen suomen opetuksen tavoitteissa (ks. Opetushallitus, 2004). Nykyään käsite on jo paljon laajemmin tunnettu ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitettä käytetäänkin useassa kohdassa (Opetushallitus, 2015). Hakusanalla (kielitietois*) löytyy jo 105 osumaa. Kielitietoisuuden käsite ja sen merkitys kouluyhteisöissä on vahvistunut, ja sitä hyödynnetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa niin kielen oppimisen, kuin myös eri oppiaineiden sisältöjen avaamisen näkökulmasta. Kielitietoisuus on myös koko koulun toimintaa ohjaava periaate, ja koulusta puhutaankin *kielitietoisena kouluna*. Kielitietoisuus onkin nykyään tärkeä käsite, jonka toteuttamiseen pyritään osallistamaan koko koulun henkilökunta sekä oppilaat itse (Vaarala ym., 2016, s.44). Jotta asetetut tavoitteet voitaisiin täyttää, täytyy opettajien kuitenkin ensin ymmärtää ja omaksumaa tavoitteet ja käsitteen mukanaan tuomat vaatimukset liittyen heidän työhönsä. Aiheesta tutkimusta tehneet Skinnari ja Nikula (2017) toteavat, että ainakaan vielä kielen merkitystä opetussuunnitelmassa ei välttämättä ymmärretä, ja että opettajien välillä on eroja heidän henkilökohtaisessa kielitietoisuudessaan sekä käsitteen ymmärtämisessä ja sitä kautta kielitietoisuuden toteuttamisessa. (2017 s. 240–242).

Kielitietoinen pedagogiikka on koko koulun ja yhteisön asia. Mustosen ja Hongon (2018) mukaan se kiteytyy siihen, että oppilaan kielitietoisuuden kehitystä tuetaan ja hänen osaamistaan

arvostetaan: kunkin oppilaan monikielinen repertuaari pyritään tiedostamaan ja saamaan näkyviin. Tämä repertuaari voi sisältää sekä oppilaan hallitsevat kielet, luku- ja kirjoitustaidon eri kielillä, valmiudet toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, sosiaaliset verkostot, sekä esimerkiksi kulttuuriset, uskonnolliset tai poliittiset arvot, jotka vaikuttavat oppilaan toimintatavoihin (Mustonen & Honko, 2018, 131). Kielitietoinen pedagogiikka pyrkii myös ohjaamaan oppilasta niin, että tämä osaa itse tunnistaa, havaita ja käyttää eri ympäristöjen ja yhteisöjen tarjoamia aineksia (Mustonen & Honko, 2018, 131). Opettaja ei siis voi yksin toteuttaa kielitietoisuutta, vaan mukaan tarvitaan koulu yhteisö ja oppilaat. Kielitietoinen pedagogiikka ei siis ainoastaan huomioi näitä seikkoja opetuksessa, vaan aktivoi myös oppilaat toimimaan osana kielitietoista yhteisöä.

Kielitietoisuuden tukeminen ja toteuttaminen löytyvät niin perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista kuin sisällöistäkin liittyen kaikkiin kieliaineisiin: suomeen, muihin kotimaisiin ja vieraisiin kieliin sekä viittomakieleen. Käsite kielitietoisuus löytyy myös koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista sekä kaksikielisen opetuksen tavoitteista. (ks. Opetushallitus, 2015). Koska kielitietoisuus näkyy kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelman perusteissa, voitaneen todeta että koulun tavoitteena on olla kielitietoinen yhteisö. Opettajan tulee olla myös kielitietoinen opettamiensa aineiden erityispiirteistä, sanastosta ja oppilaidensa osaamista kielistä. Opetuksen tulisi tukea jokaisen oppilaan kehitystä yksilönä ja antaa valmiudet, joiden avulla oppilaat kykenevät sisäistämään opiskelemansa aineen oppisisällöt. Tästä syystä opettajan on hyvä osata ottaa huomioon kaikki eritaustaiset oppilaat. Opettaja voi ottaa oppilaittensa kielet ja kulttuurit huomioon konkreettisesti myös opetuksessaan. Oppilaiden omia äidinkieliä ja niiden sisältämää monimuotoisuutta voidaan integroida opetukseen samalla rohkaisten oppilaita hyödyntämään kaikkein eri kielten osaamista opiskelussa. Opettajan tulisi olla myös tietoinen kielen sisältämästä vaihtelusta; missä tilanteissa käytetään arkikieltä ja milloin koulun tai oppiaineen kieltä. (DivED, 2019). Tämä näkökulma tukee heteroglossian käsitystä siitä, että yksi kieli sisältää useita variaatioita kielestä, mikä itsessään on monikielisyyden yksi ilmentymä.

Yksi kielitietoiseen pedagogiikkaan liittyvä käsite on kielikasvatus. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on myös kirjattu tavoitteita kielikasvatuksen osalta. Kielikasvatuksen tavoitteena on, että jokaista oppilasta tuetaan kaikkien hänen puhumiensa kielten

osalta – myös niiden, joita ei opeteta koulussa. Lisäksi tavoitteena on rohkaista oppilasta käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri tilanteissa, vahvistaa monilukutaitoa ja kielitietoisuutta. (opetushallitus, 2015, s. 103). Kielikasvatus tähtää siihen, että oppilas tiedostaa oman kielellisen repertuaarinsa, rohkaistuu käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä ja saa valmiuksia hyödyntää omaa monikielistä osaamistaan. (Vaarala ym. 2016, s. 43.) Kielen oppiminen on sekä sosiaalinen että yksilöllinen prosessi ja kielen ymmärretään olevan syvästi osa inhimillisen olemuksen peruskäsitteitä (Kaikkonen & Kohonen, 2000, s. 7). Kielellinen suvaitsevaisuus on tärkeä kielikasvatuksen tavoite: eri kieliä äidinkielinään puhuvat oppilaat on tärkeä kasvattaa tulemaan toimeen keskenään ja suhtautumaan hyvin myös niihin oppilaisiin, jotka vasta opettelevat suomen kieltä (Vaarala ym. 2016, s. 43).

4 Tutkimuksen lähestymistavat

Tässä osiossa esittelen tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ja tutkimuskysymykset. Esittelen myös metodologiset menetelmät, aineiston keruun ja sen analysoinnin näkökulmasta. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja esittelen omaa lähestymistapaani tutkimuksen tekemiseen.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni käsittelevät luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia monikielisyydestä, sekä heidän omassa elämässään että koulukontekstissa. Tarkoituksena on siis kartoittaa, miten opiskelijat käsitteen ymmärtävät, ja millaisia kokemuksia heillä on siitä koulumaailmassa, niin omissa opinnoissaan kuin esimerkiksi harjoittelun kautta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajaopiskelijoilla on monikielisyydestä?
2. Millä tavoin luokanopettajaopiskelijat ovat opinnoissaan käsitelleet monikielisyyttä ja kielitietoisuutta ja minkälaiseksi opiskelijat kokevat oman kompetenssinsa monikielisyden tukemiseen opettajana?
3. Miten opettajaopiskelijoiden kokema käsitys monikielisyydestä vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitystä monikielisyydestä?

Mielestäni tutkimuksen tärkein tavoite on saada käsitys siitä, miten käsite monikielisyys ymmärretään ja koetaan opiskelijoiden keskuudessa ja miten tämä koettu käsitys vastaa sitä näkökulmaa, joka perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu. Opetussuunnitelma on tärkeä vertailukohde, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sitovat opettajia ja antavat raamit heidän työnsä. Olisi siis tärkeää, että opetussuunnitelman sisällöt myös ymmärretään niin, että opettajat kykenevät työssään toteuttamaan sisältöihin kirjattuja tavoitteita. Opettajankoulutuksen tulisi vastata tähän kysyntään niin, että opettajaopiskelijoilla olisi mahdollisimman hyvät pohjatiedot siitä, mitä heiltä opettajina odotetaan.

4.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen lähestymistapa

Tutkielmani on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiiviseen tutkimukseen päädyin siksi, että tarkoitukseni oli tutkia ja kuvata luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisydestä ja siihen liittyvistä teemoista. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan juuri kokemusten tutkimiseen laadullinen tutkimus sopii siksi, että laadullisella tutkimuksella on tarkoitus tuottaa yleistysten sijaan tutkimustuloksia, joiden avulla voidaan ymmärtää tai kuvata ilmiötä, tapahtumia ja toimintaa. Laadullisella tutkimuksella voidaan myös tuottaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavalle ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 73.) Hirsjärven ym. mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellinen elämä ja tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman tarkasti sekä moniulotteisesti. Tavoitteena ei ole todentaa valmiiksi tutkittuja teorioita vaan löytää ja tuoda ilmi tosiasiota.

Hirsjärven ym. (2009) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusjoukko ei yleensä ole sattunainen vaan se valitaan tutkimuskysymysten ja teeman perusteella, jotta saadaan merkityksellisiä vastauksia tutkittavan aiheen näkökulmasta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomaista on myös se, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, eikä sitä voi ennalta kovin tiukasti määrittellä. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164.) Olen valinnut tarkoin tutkimuksen tutkimusjoukon, ja rajannut sen niin että vastaukset olisivat mahdollisimman relevantteja tutkimuksen näkökulmasta. Kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein, on tämäkin tutkimus muuttanut muotoaan monta kertaa, suurin tutkimustani ohjaava tekijä onkin ollut aineisto ja sen muotoutuminen syvemmän tarkastelun ja redusoinnin myötä.

Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkimusaineiston koolla ei ole väliä. Laadullisin tutkimusmenetelmin ei tehdä otoksia, vaan tavoitteena on, että aineisto toimii tutkittavan asian tai ilmiön ymmärtämisessä. Oman tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisydestä, ja samaan aikaan tuoda julki monikielisyysden moniulotteisuutta ja monitulkinnallisuutta sekä tutkimusaineiston että lähdekirjallisuuden avulla. Tärkeämpää kuin se, kuinka suuri tutkimusaineisto on, on se, millaista tietoa aineisto tutkijalle antaa, ja kuinka kattava se on (Vilka, 2021, s. 121). Aineiston kattavuudella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka koostuu aineiston koon, aineiston analyysin sekä tulkinnan onnistuneisuudesta yhdessä tutkimustekstin kanssa (Eskola & Suoranta, 2000, s. 60). Pohdin myös sitä, onko aina tarpeen erotella, kumpi lähestymistapa on kyseessä. Eri tutkimusotteet ja lähestymistavat ovatkin usein päällekkäisiä, kuten esimerkiksi Heikkisen ym. (2005) artikkeli *Kartta kasvatus-*

tieteen maastosta esittää. Artikkelit käsittelee nimenomaan kasvatustieteiden kentän tutkimusmenetelmiä ja niiden päällekkäisyyksiä, ja pohtii laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkainasettelua (Heikkinen ym. 2005, s. 304–354). Olen itsekin esittänyt joitain tutkimuksia tulosluvuissa vastaajien määrien tai prosenttiosuuksien kanssa, sillä koen, että tutkimukseni kannalta on olennaista osoittaa myös tulosten määriä aineistosta.

Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää monikielisyyttä koulukontekstissa ja tarkemmin siihen liittyviä käsityksiä ja kokemuksia, joita luokanopettajaopiskelijoilla on, ja peilata näitä vallitsevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmiin. Siitä syystä fenomenografinen tutkimus on luonteva valinta. Fenomenografia tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta; ilmiöstä. Se on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on tutkitavan ilmiön kuvailu sekä analysointi, tutkittavien näkökulmista. Lisäksi sen tavoitteena on ymmärtää ilmiöön liittyviä käsityksiä ja niiden välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi, 2006, s.163) Itse käsitteen ja ilmiön tutkiminen on tärkeää, jotta voidaan saada tietoa siitä, kuinka ilmiö näyttäytyy koulukontekstissa, miten se ymmärretään ja millaisia näkökulmia on syytä ottaa huomioon aiheita tutkittaessa syvemmin. Huuskon ja Paloniemen (2006) artikkelissa kuvataan fenomenografisen tutkimuksen perustajana pidetyn Ference Martonin näkemyksiä. Martonin mukaan ilmiön kokemiseen ja ymmärtämiseen on olemassa vain rajallinen määrä tapoja, ja tutkimuksen tavoitteena onkin löytää ja kuvata juuri näitä tapoja ja niiden erilaisuutta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa omat kokemukset ja ennakkokäsitykset tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tutkijan täytyy ymmärtää, että omat tiedot ja ennako-odotukset saattavat vaikuttaa tutkimukseen ja läpinäkyvyys niiden suhteen on siksi tärkeää. Kirjaamalla omia ajatuksia aiheesta, ja tuomalla julki oman asennoitumisen tutkimusta kohtaan, voidaan antaa lukijalle mahdollisuus huomata niitä kohtia, missä tutkijan omat lähtökohdat ovat voineet vaikuttaa tutkimukseen (Aaltio & Puusa, 2020, s.176). Hallittu subjektiivisuus on yksi fenomenografisen tutkimuksen edellytyksistä (Marton, 1988; Larsson 1986) joten pyrin aktiivisesti myös huomioimaan ne tekijät, jotka voisivat vaikuttaa tutkimuksen tulkintaan. Olen kirjannut johdantoon omat lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen. Oma mielenkiintoni juontuu omista kokemuksistani ja olen myös itse opiskellut luokanopettajaopintojen myötä tutkimukseeni liittyviä käsitteitä. En ole kuitenkaan antanut omien käsitysteni vaikuttaa siihen, miten käsittelen omaa aineistoani, vaan olen todella tarkasti kirjannut tuloksia juuri siitä näkökulmasta, jonka kukin vastaaja on vastauksissaan ilmi tuonut. Minulle oli myös erityisen tärkeää, etteivät kyse-

lylomakkeen kysymykset johdattele vastaajaa tietyn näkökulman äärelle, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman rehellisiä kuvauksia opiskelijoiden käsityksistä. Tutkijan on tärkeää pyrkiä tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti, vaikka on väistämätöntä, että tutkijalla on jotakin omia ajatuksia ja kokemuksia, ja sitä myötä kenties odotuksiakin tutkimuksen suhteen. Pyrin itse tarkastelemaan aineistoa monesta eri perspektiivistä, ja katsomaan ilmiötä tutkimukseen vastanneiden silmin. Kiinnitin erityistä huomiota myös siihen, että tulosluku esittelee tutkimuksen tuloksia neutraalisti, ilman että oma asennoitumiseni suodattaisi vastauksia millään tavalla.

Tutkimukseni tarkoituksena on ilmentää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisydestä, ja kuvaamaan monikielisuuden kokemuksia mahdollisimman monipuolisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana on ymmärrys siitä, että maailmoja ja todellisuuksia on vain yksi, joskin kokemukset siitä vaihtelevat kokijan mukaan (Niikko, 2003, s. 14). Fenomenografian tarkoituksena on siis kuvata ilmiötä ja asioita juuri tutkittavan joukon näkökulmasta, eikä esimerkiksi tutkijan näkökulmasta sen vuoksi, että ihmisten kokemuksen ympäröivästä maailmasta, olivat ne sitten tieteellisiä tai eivät, ovat kaikki mitä on (Niikko, 2003, s. 16). Tämän vuoksi tutkimukseni ei arvota opiskelijoiden kokemuksia sen perusteella, vastaavatko ne vaikkapa sitä, kuinka paljon todellisuudessa yliopisto-opintoihin sisältyy monikielisuuden käsittelyä tai vaikkapa sitä, miten monikielisyyttä määritellään teoreettisesti. Jokaisen opiskelijan kokemus monikielisydestä ja sen ilmentymistä eri konteksteissa on aivan yhtä validi ja arvokas. Peilaan kuitenkin käsityksiä olemassa oleviin määritelmiin monikielisydestä siltä osin, että tutkin, onko käsityksistä tunnistettavia piirteitä olemassa olevista teorioista tai yhteneväisyyksiä esimerkiksi opetussuunnitelman näkökulmiin. Kuinkin on tärkeä huomioida se, ettei tutkimuksen näkökulmasta vastaajien tieteeseen yhtyvät näkökulmat ole yhtään sen oikeampia kuin ne, joilla ei ole yhtymäkohtia tieteeseen. Jokainen näkökulma on aivan yhtä oikea, sillä kaikki näkökulmat ovat todellisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta.

4.3 Aineiston hankinta ja käsittely

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu sekä varsinaisen kyselylomakkeen vastauksista että pilottikyselyn vastauksista. Olen kerännyt aineiston sähköisellä kyselylomakkeella. Valitsin tutkimuksen kohdejoukoksi maisterivaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat. Varsinaiseen kyselylomakkeeseen vastanneita opiskelijoita oli yhteensä 21 ja pilottikyselyyn vastanneita oli kuusi.

4.3.1 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Kyselylomakkeita pidetään usein määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, mutta niitä voidaan käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä on tärkeää kysyä vain perusteltuja, tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia tietoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Kyselylomake ei toki tiukasti ole sidoksissa määrälliseen tutkimukseen, vaan onnistunut kysymysten asettelu voi tuottaa laadullisesti merkittäviä vastauksia. Vallin (2001) mukaan juuri kysymysten asettelu on merkittävää kyselylomakkeen onnistumisen kannalta. Hänen mukaansa on tärkeää pohtia, miten kysymykset asetellaan, missä järjestyksessä kysymykset kysytään, ja kuinka pitkä kyselylomake on sillä jos lomake on liian pitkä, loppuu mielenkiinto helpommin ja vastaukset voivat jäädä puutteellisiksi. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja selkeitä, sillä jos tutkija ja vastaaja ymmärtävät kysymykset eri tavoin, tulokset vääristyvät. Myöskin ulkoasulla on merkitystä; selkeä ulkoasu, numeroidut kysymykset ja loogisuus vaikuttavat vastaamiskokemukseen ja sitä kautta tuottavat kenties selkeämpiä vastauksia (Valli, 2001, s. 100).

Korona-pandemian myötä aineistonkeruuseen on tullut uudenlaisia haasteita, jotka tutkijan on täytynyt ottaa huomioon. Omat aineistonkeruusuunnitelmani muuttuivat moneen otteeseen sekä vallitsevan tilanteen vuoksi, että gradun aiheen muotoutuessa uudelleen. Lopulta aineistonkeruumenetelmäkseni valikoitu kyselylomake, sillä koin, että tutkimustani varten oli hyvä saada mahdollisimman paljon vastauksia ja haastatteluihin olisi todennäköisesti ollut vaikeampaa löytää yhtä monta osallistujaa. Lisäksi kyselylomakkeen avulla vastaaminen on helppoa, eikä aikaan tai paikkaan sidottua, ja se onnistuu helposti aikana, jolloin ihmiskontaktien välttäminen on ollut suositeltavaa.

Pilottikyselyn aiheena oli luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja kokemukset monikielisyydestä, ja vaikka aineistoa kertyikin vain kuuden vastaajan verran ajan rajallisuuden vuoksi, oli aineisto niin kattava ja mielenkiintoinen sellaisenaan, että päätin hyödyntää aineistoa lopulta myös pro gradu -tutkielman pohjana. Pystyin hyödyntämään suurinta osaa pilottikyselyn kysymyksistä sellaisenaan varsinaisen kyselylomakkeeni pohjana, mutta lisäsin lomakkeeseen muutamia tietoja, joita jäin vastaajilta kaipaamaan pilottikyselyn tehtyäni. Lisäksi yhdistin pilottikyselyn kaksi samankaltaista kysymystä yhdeksi, vastausten samankaltaisuuksien vuoksi. Varsinaiseen kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 21 opiskelijaa.

Sen lisäksi, että pilottikyselyn vastaukset tuottivat ennakoitua enemmän monipuolisia vastauksia, heräsi kiinnostukseni tutkia monikielisyyttä ilmiönä laajemmin. Sen sijaan että olisin keskittynyt muutamaankin yksittäiseen kokemukseen ja tulkintaan monikielisyydestä, tavoitteena on laadullisen tutkimuksen puitteissa saada mahdollisimman laaja katsaus luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin aiheeseen liittyen.

4.3.2 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Google Forms -alustalla, kyselylomakkeen avulla. Google Forms valikoitui käytettäväksi alustaksi sen tuttuuden ja käytettävyyden vuoksi. Vastaaminen kyselyyn on helppoa ja kyselyn luominen ja vastausten käsittely selkää ja yksinkertaista. Vastaukset on mahdollista ryhmitellä yhden vastaajan lomakkeeksi, tai yhden kysymyksen kaikkien vastauksen koonniksi, mikä helpottaa analysointia. Kyselyn voi avata halutessaan myöhemmin uudelleen niin että sinne on mahdollista täyttää vastauksia jälleen, minkä avulla tutkimusaineistoa voitaisiin myös tarvittaessa kasvattaa tarpeen mukaan pyytämällä kyselyyn lisää vastaajia. Olin itse asettanut kyselyn sulkeutumiselle takarajan, jotta voisin ruveta työstämään aineistoa. Seurasin aineiston kehittymistä sitä mukaa kun sinne tuli uusia vastauksia, ja olin lopulta erittäin tyytyväinen aineiston kokoon. Google Formsin kautta on helppo lukea ja käsitellä aineistoa, ja aineisto on helposti saatavilla suoraan selaimessa. Oman kokemukseni mukaan, Google Forms toimi omiin tarkoituksiini varsin hyvin ja vaivattomasti.

Fenomenografinen tutkimusasetelma mahdollistaa ilmiön monipuolisen tutkimisen, ilman pakkoa rajata aihetta tiukasti. Haasteena olikin löytää sopiva kysymysten asettelu, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman kattavia tutkimuksen näkökulmasta, ja jotta aineistosta tulisi riittävän laaja ja kuitenkin teemaltaan yhtenäinen. Lopullinen kyselylomake sisälsi kokonaisuudessaan 12 kysymystä. Kysymyksistä yksi oli taustatietokysymys, jossa kysyttiin vastaajan yliopisto-opintojen aloitusvuotta, kahdeksan oli avoimia, pitkän vastauksen mahdollistavia kysymyksiä. Kyselyssä oli lisäksi kaksi monivalintakysymystä. Kyselylomakkeen teemoja olivat monikielisyys vastaajan omasta näkökulmasta, monikielisyys koulukontekstissa, johon sisältyivät perusopetuksen opetussuunnitelman mukainen tulkinta, kohdattu ja koettu monikielisyys koulukontekstissa esimerkiksi harjoittelussa tai työssä, sekä monikielisyyden ja kielitietoisuuden käsittely omissa yliopisto-opinnoissa ja monikielisyyden tukeminen opettajan roolissa. Taustatietoihin en pyytänyt opintojen aloitusvuoden lisäksi muuta, sillä koen, että aineiston analysoinnin

kannalta ei ollut relevanttia kerätä vastaajilta mitään henkilökohtaisia tietoja ja tietoturvasuussyistä oli tällöin parempi jättää ne kokonaan pois. Opintojen aloitusvuotta kysymällä pyrin kuitenkin varmistamaan, että vastaajat todella ovat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, joskin osa on voinut aloittaa opintonsa suoraan maisterivaiheesta, jolloin opintojen aloitusvuosi on myöhäisempi.

Kysymyksillä pyrin kartoittamaan vastaajan ajatuksia monikielisydestä kokonaisvaltaisesti. Oman monikielisuuden kuvailu antaa minulle myös käsityksen heti siitä, kokeeko vastaaja, että monikielisyys koskettaa häntä henkilökohtaisella tasolla, vai katsooko hän sijoittuvansa ilmiön ulkopuolelle. Tavoitteena on saada myös tietoa siitä, millä tavalla luokanopettajaopettajat ajattelevat monikielisuuden näkyvän kouluyhteisöissä ja keitä he ajattelevat sen koskettavan. Opettajan velvollisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan on kuitenkin tukea jokaisen oppilaan monikielisyyttä, ja tämän vuoksi peilaan vastaajien näkemyksiä opetussuunnitelman näkemykseen monikielisydestä. Lisäksi kyselyn avulla kartoitan sitä, millä tavoin vastaajat muistavat, että monikielisyyttä ja kielitietoisuutta on heidän omissa opinnoissaan käsitelty, kuinka tärkeäksi he aiheen kokevat ja mihin opintoihin tai opintokokonaisuuksiin he itse aiheiden käsittelyn sijoittaisivat. On vaikeaa kartoittaa täsmällisesti sitä, kuinka paljon aihetta on todellisuudessa käsitelty kurseilla ja kuinka monen kurssin puitteissa, monien erinäisten syiden vuoksi. Kyselyyn vastanneiden opintojen aloitusvuosista riippuen tutkintorakenteet ovat hieman muuttuneet, ja tutkintoihin sisältyviä kurseja on ja niiden sisältöjä voitu muokata. Kurssitarjonta on myös hieman muuttunut viime vuosien aikana, eivätkä tutkintorakenteeseen kuuluvat kurssit ole täysin samoja kuin aiemmin. Olen kuitenkin varmistanut yliopiston äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorilta, että aihe todella kuuluu opintokokonaisuuksiin ja on kuulunut opintoihin kaikkien aineistoon vastanneiden opintojen aikana. Monikielisydestä ja kielitietoisuudesta puhutaan monialaisissa opintokokonaisuuksissa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opintojen yhteydessä sekä kandidaatti- ja maisterivaiheen harjoitteluiden yhteydessä.

Opettajan kompetenssi tukea oppilaita erilaisten aiheiden ja ilmiöiden, kuten monikielisuuden saralla ei toki ole riippuvaista ainoastaan opettajankoulutuksessa käydyistä sisällöistä. Opettajan omat arvot, kokemukset ja kohtaamiset, oma kiinnostuneisuus ja harrastuneisuus vaikuttavat paljon siihen, miten hän työelämässään toimii (ks. esim. Jokikokko, 2010; Talib, 2002). Tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista verrata vastauksia siltä osin, kuinka paljon vastauksiin ja asennoitumiseen vaikuttaa se, onko vastaaja itse muutoin perehtynyt aiheeseen. Tutkimuskysymysten avulla pyrin saamaan selville, millaisia tiedonhankinnan väyliä tutkimukseen

osallistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla on opintojen lisäksi aktiivisesti käytössään ja mil-laiseksi he kokevat tämänhetkisen kompetenssinsa tukea työssään oppilaiden monikielisyttä työssään.

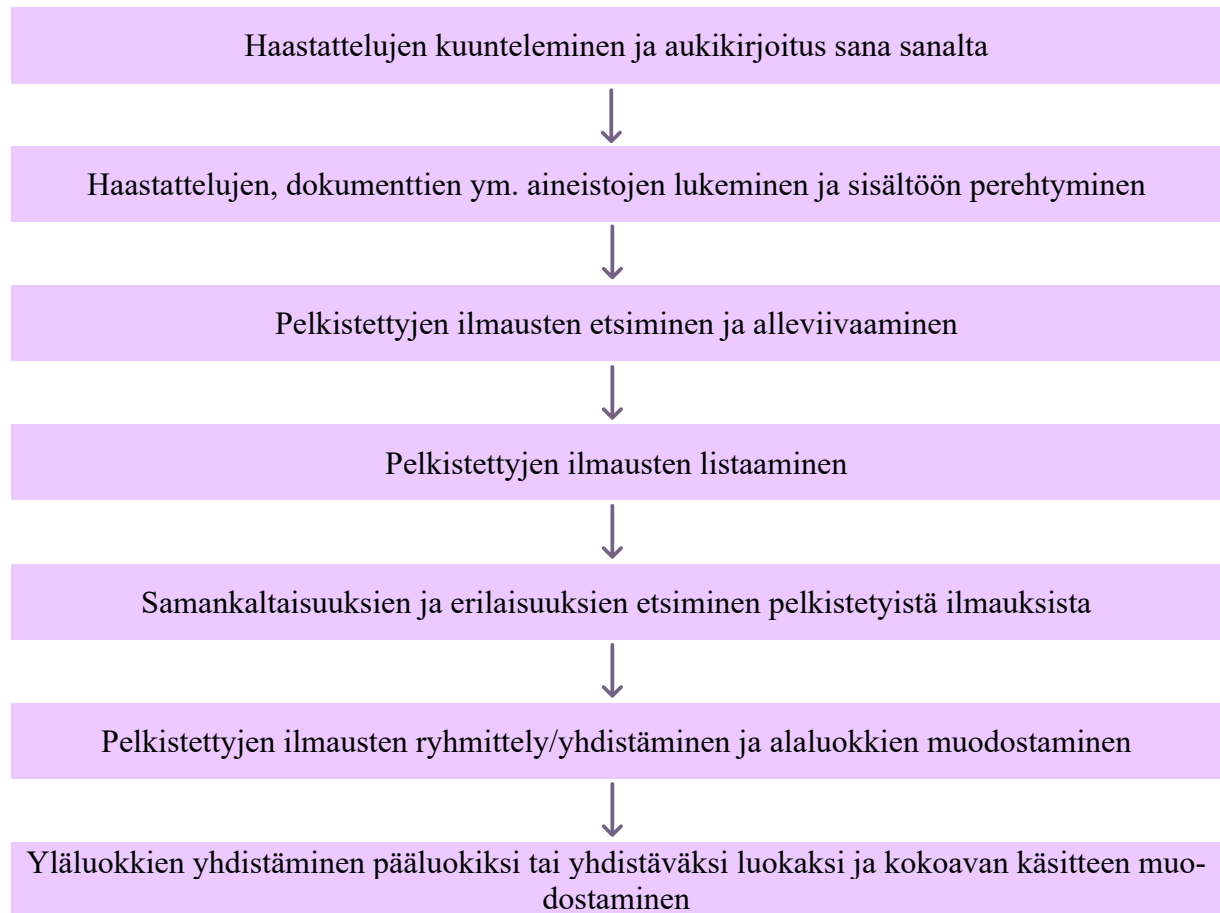
Käsittelin kyselylomakkeessa loppujen lopuksi siis hyvin tiivistetysti monia teemoja monikie-lisyyteen liittyen useasta eri näkökulmasta. Kyselyn laajuus ja moninäkökulmaisuus askarrutti minua ennen aineistonkeruuta, mutta tulin siihen tulokseen, että ymmärtääkseni ilmiönä moni-kielisuuden käsitystä ja kokemusta, minun täytyy ottaa huomioon luokanopettajaopiskelijoiden monet roolit henkilökohtaisessa elämässä, opinnoissa ja opettajana.

4.3.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Koin, että tämä menetelmä soveltuu parhaiten omaan tutkimusasetelmaani, tutkimuskysymyksiini sekä tutki-musaineistoni käsittelyyn, sillä aineistosta muodostui helposti ala- ja yläluokkia, ja se oli hel-posti redusoitavissa. Kuten fenomenografinen tutkimuskin, pohjaa tämä menetelmä aineistoon ennalta määrättyjen rakenteiden ja teorioiden sijaan ja rakentuu aineiston mukaan. Valitessani aineiston analyysimenetelmää, pohdin myös fenomenografista aineiston analyysiä. Fenomeno-grafinen aineiston analyysi vaikutti mielestäni monimutkaisemmalla ja työläämmältä kuin ai-neistolähtöinen sisällönanalyysi, joten päädyin lopulta valitsemaan menetelmäkseni aineisto-lähtöisen sisällönanalyysin, sen selkeyden vuoksi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet olivat helposti toteutettavissa omasta aineistostani.

Sisällönanalyysin kautta voidaan jäsentää aineistoa sen tulkintaa varten. Se ei ole niinkään tietty yksittäinen menetelmä, vaan oikeastaan viitekehys, joka mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun. (Aaltio & Puusa, 2020, s.176–177). Sisällönanalyysin avulla saadaan muunnettua kerätty aineisto sellaiseen muotoon, että siitä voidaan vetää johtopäätöksiä. Tämä kuitenkin tarkoittaa sitä, että tutkijan on kyettävä pohtimaan aineiston kannalta merkityksellisiä vastauk-sia, yhdistelemään teoriaa ja liittämään aineisto analyysivaiheen jälkeen kontekstiin, jotta ai-neistosta voidaan todella muodostaa johtopäätöksiä ja tuloksia. (Grönfors & Vilka, 2011, s. 94). Vaarana on, että mikäli aineiston vain esittelee analyysin jälkeen ryhmiteltynä ja pelkistet-tyinä, se ei oikeastaan anna uutta tietoa, vaan on vain jäsenneilty uuteen muotoon. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 86). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jaotella karkeasti kolmeen eri vaiheeseen: 1) redusointiin, eli aineiston pelkistämiseen, 2) klusterointiin, eli aineiston ryhmit-telyyn ja 3) abstrahointiin, eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.

123). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita kuvataan seuraavassa kuviossa 1, joka on muokattu Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) esityksen pohjalta.



Kuvio 1. *Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen* (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.)

Ennen varsinaista redusointia on tärkeää, että tutkija tuntee oman aineistonsa mahdollisimman hyvin. Tutkijan tulisi lukea aineistoa ilman ennakko-oletuksia ja ilman että tunnettu teoriapohja pääsee vaikuttamaan siihen, miten aineisto tutkijalle näyttäytyy. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 147–148.) Luin itse aineistoani useaan otteeseen ja jäsentelin sitä eri tavoin. Aineisto oli minulle jo todella tuttu siinä vaiheessa, kun ryhdyin redusoidaan sitä. Muodostin jokaisen kysymyksen osalta oman taulukon, johon sijoitin kaikkien vastanneiden opiskelijoiden vastaukset. Pelkistin, eli redusoin, jokaisen vastauksen ja värikoodasin näistä muodostuneet pelkistetyt ilmaisut ja lopulta niistä muodostuneita alaluokat. Taulukointi ja värikoodaus helpotti tulosten esittämistä,

sillä taulukoiden avulla oli laskettavissa samankaltaisten vastausten määriä, joista oli helppo muodostaa prosentuaalisia lukemia. Taulukoista pystyi helposti laskemaan, kuinka iso osa vastauksista noudatteli perinteisen tai tilanteisen monikielisuuden määritelmiä. Koen, että jokaisen vastauksen taulukoinnista ja redusoinnista oli suuri apu tulosten esittämisen suhteen, vaikka se olikin erittäin aikaa vievä työvaihe.

Seuraavassa taulukossa 1 annan esimerkin aineiston redusoinnista ja klusteroinnista. Alkuperäiset vastaukset on pelkistetty ja niiden ydin on tiivistetty eli redusoitu, ja tästä muodostuu alaluokka, jonka voi sijoittaa jommankumman yläluokan alle yhdessä muiden alaluokkien kanssa, eli klusteroida. Esimerkkinä tässä ilmaisuja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä siitä, kuka on monikielinen. Esimerkissäni on kaksi yläluokkaa, perinteinen monikielisyys ja tilanteinen monikielisyys.

Taulukko 1. *Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista.*

Alkuperäinen ilmaus	Redusoitu ilmaus	Klusterointi: Alaluokka	Klusterointi: Yläluokka
Ihminen, jolla on useampi kuin yksi äidinkieli tai jonka perheessä puhutaan useampaa kuin yhtä kieltä. V14	Useampi kuin yksi äidinkieli Perheen monikielisyys	Etnisyys	Perinteinen monikielisyys
Henkilöllä voi olla useampi kuin yksi kieli käytössä eri elämänalueille ja henkilö voi itse kokea olevansa monikielinen tässä suhteessa. Henkilöllä voi olla myös niin laaja tieto ja taito määrä joissakin asioissa, esim. musiikissa, että hän voi kokea sen osaksi omaa monikielisyyttä. V22	Kielen eri käyttötavat ja -tilanteet Ammatti- tai harrastussanasto	Kielen variaatiot/ Tilanteisuus Erikoiskielet	Tilanteinen monikielisyys

4.3.4 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Tutkielmaa tehdessä on aina tärkeää tiedostaa tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden arviointi. Hyvän tutkijan tulisi kyetä analysoimaan tutkimuksensa luotettavuutta myös kriittiseltä kannalta ja huomaamaan ne seikat, jotka luotettavuuteen mahdollisesti vaikuttavat (Aaltio & Puusa, 2020, s.169–170). Täsmällisyys raportoinnissa tutkimuksen eri vaiheissa parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, s.232; Aaltio & Puusa, 2020, s.172). Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan jatkuvasti hyvän tutkimuksen periaatteita: rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 6). Myös tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat sekä tieteellisen tutkimuksen kriteereitä noudattelevia sekä eettisesti kestäviä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 6).

Toisin kuin määrällisen tutkimuksen löydöksistä, laadullisen tutkimuksen löydöksistä ei voida johtaa yleistyksiä, jotka koskisivat vaikkapa kaikkia luokanopettajaopiskelijoita. Johtopäätökset ja yleistyksset koskevat siis pientä joukkoa kohderyhmän sisällä, ja on muistettava, että vaikka heidän joukossaan tuntuisi vallitsevan yhtenäinen mielipide tai kokemus tutkittavan asian suhteen, siitä ei voida päätellä paljoa yleisellä tasolla (Aaltio & Puusa, 2020, s.169). Pyrin kuitenkin tutkimuksessani siihen, että aineistoni olisi tarpeeksi laaja ja vastaajia tarpeeksi monta, jotta aineiston analysointi olisi mielekäästä ja jotta oman tutkimuskysymyksiini olisi mahdollista vastata. Olen erittäin tyytyväinen siihen, että vastaajia tutkimukseeni löytyi loppujen lopuksi runsaasti huolimatta siitä, että vallitseva pandemia tuntui vaikeuttavan tutkimusten tekemistä ylipäättään.

Tutkijan omat arvot ja asenteet voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, sillä ne voivat heijastua tapaan, jolla tutkija analysoi aineistoa, ja siihen, mitä asioita hän tutkimuksestaan esille nostaa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169–170). Olen pyrkinyt tiedostamaan omat lähtökohtani ja asenteeni tutkittavaa ilmiötä kohtaan jo siinä vaiheessa, kun ryhdyin suunnittelemaan tutkimustani ja tutkimuskysymyksiä sekä kyselylomaketta. Nämä lähtökohdat olen tuonut ilmi johdannossa. Pyrin rakentamaan kyselylomakkeen niin, että se olisi mahdollisimman vähän johdattelleva ja antaisi tilaa vastaajan omille ajatuksille ja kokemuksille. Tämä näkyy esimerkiksi kysymysten järjestyksessä: ensin kysytään vastaajan käsitystä siitä, millainen on monikielinen ihminen ja millaista vastaajan oma monikielisyys on. Vasta näiden kysymysten jälkeen tuodaan esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulma siitä, että jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen (Opetushallitus, 2015, s. 28) Pyrin muotoilemaan kysymykset

mahdollisimman neutraalisti niin, ettei niihin heijastuisi mitään omia ennakkoasenteitani tai ajatuksiani. Huolimaton kysymysten asettelu voisi johtaa vastauksiin, jotka eivät vastaa täysin vastaajan omia ajatuksia, mikäli häntä johdatellaan tietyn näkökulman ääreen. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä pyrin esittelemään kaikki tutkimukseeni liittyvät käsitteet mahdollisimman monipuolisesti pyrkien aktiivisesti siihen, etteivät käsitteet tulisi käsiteltyä vain omien näkökulmieni kautta. Käsitteitä määritellään juuri tämän tutkimuksen kannalta olennaisissa konteksteissa.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan läpinäkyvyys tutkimuksen tekemisen vaiheiden ja tulosten analysoinnin suhteen (Aaltio & Puusa, 2020, s.172). Olen havainnollistanut tutkimukseni eri vaiheissa millä tavoin olen käsitellyt aineistoani ja miten esitän tutkimukseni tuloksia. Olen pyrkinyt mahdollisimman selkään ja havainnollistavaan tapaan esittää tuloksia ja esittelen esiin nousseita teemoja kaikista näkökulmista, joita aineistostani oli havaittavissa. Jokainen näkökulma on aivan yhtä oikea ja tutkimuksen kannalta relevantti ja olen pyrkinyt huomioimaan tämän tulosluvussa. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa analyysivaiheen tarkka ja läpinäkyvä kuvaus ja tulosten perustelu aineiston avulla (Aaltio & Puusa, 2020, s.176). Sitaatit aineistosta antavat lukijalle kuvan siitä, minkälainen aineisto tutkimuksen pohjalla on (Hirsjärvi ym. 2009, s. 232–233). Aineiston analyysivaihetta kuvatessani olen pyrkinyt sisällyttämään kuvaukseen paljon otteita analyysistä tuodakseni selkeästi esille sen, mistä tulokset oikein koostuvat ja kuinka johtopäätökset ovat lopulta muodostuneet. Sitaatit havainnollistavat tutkimuksessani kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden ajatuksia tarkemmin.

Omaa tutkielmaa tehdessäni havaitsin sen, että aineistonkeruumenetelmänä kyselylomake asettaa tietynlaisia luotettavuuden haasteita itsessään. Kyselylomake on Internet-linkin takana, joka lähetetään esimerkiksi sähköpostitse kohderyhmälle, mikä mahdollistaa sen, että linkkiä voitaisiin teoriassa kopioida ja jakaa myös kohderyhmään kuulumattomille henkilöille. Ei voida siis olla täysin varmoja siitä, että jokainen vastaaja todellisuudessa kuuluu valittuun kohderyhmään. Toinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä, jota tulin aineistonkeruumenetelmän suhteen pohtineeksi, on se, ettei kyselylomakkeen avulla voida kontrolloida sitä, montako kertaa yksi henkilö käy lomakkeeseen vastaamassa, samaan aikaan pidän sitä epätodennäköisenä, että kukaan haluaisi tai jaksaisi vastata samaan kyselyyn montaa kertaa. Nämä seikat mielessä pitäen tarkastin vastaukset ennen kuin ryhdyin kokoamaan yksittäisistä vastauksista aineistoa. Tutkimukseni osalta kaikki vastaukset vaikuttivat asiallisilta, ja vastausten perusteella oletan, että vastaajat mitä todennäköisimmin kuuluivat kaikki kohderyhmään, luokanopettajaopiskelijoihin.

5 Tulosten tarkastelu

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia, jotka on ryhmitelty sen perusteella, mihin tutkimuskysymykseen ne vastaavat. Olen pyrkinyt jaottelemaan vastaukset niin, että tutkimuskysymysten vastaukset olisivat mahdollisimman selkeästi havaittavissa tutkimustuloksista. Yksistään aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ei vielä voida tuottaa varsinaisia johtopäätöksiä, (ks. esim. Grönfors & Vilkka, 2011, s. 94) ja tässä luvussa esittelenkin aineistosta esiin nousseita teemoja tiivistetyssä muodossa sekä havainnollistan, millä tavoin olen muodostanut ylä- ja alaluokkia aineistosta. Varsinaisia johtopäätöksiä esittelen seuraavassa pääluvussa. Ensimmäisessä alaluvussa käsitelen luokanopettajaopiskelijoiden omakohtaisia käsityksiä ja kokemuksia monikielisyydestä. Henkilökohtaisen näkökulman lisäksi käsitelen heidän työssään ja harjoitteluisaan kohtaamaansa monikielisyyttä ja sitä, millä tavoin he käsittävät monikielisyyden koulukontekstissa. Toisessa luvussa tarkastelen monikielisyyden ja kielitietoisuuden käsittelyä opettajaopinnoissa ja sitä, kuinka paljon ja minkä opintokokonaisuuksien yhteydessä opiskelijoiden mielestä olisi sopivaa aihetta käsitellä. Tässä yhteydessä tuon esiin myös sen, minkälaisena opiskelijat kokevat oman kompetenssinsa monikielisyyden tukemiseen opettajana. Viimeisessä alaluvussa esittelen millä tavoin opiskelijoiden monikielisyyden käsitykset ja kokemukset korreloivat opetussuunnitelmassa esitetyn monikielisyyden näkemyksen kanssa.

Olen numeroinut vastaukset luvuilla 1-27 ja koodannut aineistoesimerkit numeroitujen vastauksien mukaan seuraavasti: V1= vastaaja 1, ja niin edelleen. Esitän aineistoesimerkit alkuperäisessä muodossaan ilman, että olen korjannut niiden kirjoitusasua tai mahdollisia kielellisiä virheitä. Tutkimuksen liitteistä löytyvät sekä lopullisen kyselylomakkeen (liite 1) että pilottikyselyn (liite 2) kysymykset.

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyydestä

Ensimmäinen tutkimuskysymys on suhteellisen laaja. Sen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyydestä useasta eri näkökulmasta. Jaan vastaukset kahteen osioon; yksilön monikielisyyteen ja kouluyhteisön monikielisyyteen. Yksilön monikielisyyttä tarkasteltaessa esittelen vastauksia siihen, minkälaiset ihmiset opiskelijat yleisesti luokittelisivat monikieliseksi ja miten he kuvaavat omaa monikielisyyttään. Tar-

kastellessani koulu yhteisön monikielisyttä jaan vastaukset kahtia; miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat monikielisyttä koulu yhteisössä ja miten se heidän kuvaustensa perusteella konkreettisesti näyttäytyy koulu ympäristössä ja sen toimintatavoissa.

Seuraavissa alaluvuissa esitän taulukoiden avulla esiin nousseet teemat koskien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia monikielisydestä. Taulukoiden 2 ja 3 taulukon yläluokiksi muodostuivat kaksi selkeintä eri suuntausta monikielisydestä, *perinteinen monikielisyys* ja *tilanteinen monikielisyys*. Taulukko 4 tarjoaa konkreettisemmän näkökulman monikielisyteen: ensimmäinen yläluokka on *monikielinen koulu ympäristö ja sen toimintatavat* ja toinen *monikielisyttä tukevat opetusmenetelmät*. Olen jakanut vastausten teemat alaluokkiin, jotka ovat nähtävissä taulukosta 4.

5.1.1 Yksilön monikielisyys

Kyselylomakkeen avulla kartoitin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen ihminen on monikielinen. Tämä kysymys oli ainoastaan lopullisessa kyselylomakkeessa, joten vastauksia on tähän kysymykseen yhteensä 21. Vaikka monikielisyydelle on olemassa useita erilaisia määritelmiä, on tutkimuksistakin yleensä havaittavissa kaksi koulukuntaa: perinteinen ja uudempi, tilanteinen tai heteroglossinen monikielisyys. On syytä huomauttaa, että tilanteinen monikielisyys voi sisältää myös perinteisen monikielisyuden alle määriteltyjä alaluokkia, kun taas perinteinen monikielisyys ei pidä sisällään tilanteisen monikielisyuden piirteitä. Koska sama kahtiajako oli havaittavissa myös opiskelijoiden vastauksista, päädyin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessa luokitteluun, joka on nähtävissä taulukosta 2. Ensimmäisen tutkimuskysymykseen muodostin siis yläluokat perinteinen monikielisyys ja tilanteinen monikielisyys. Taulukosta on nähtävissä millä tavoin redusoidusta aineistosta muodostetut seitsemän alaluokkaa ja niiden tarkemmat sisällöt sijoittuvat näiden kahden yläluokan alle. Näitä samoja teemoja nousi esiin myöskin vastauksissa koskien opiskelijoiden omaa monikielisyttä.

Taulukko 2. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yksilön monikielisydestä.

1. Perinteinen monikielisyys	2. Tilanteinen monikielisyys
1A. Luonnolliset kielet	2A. Erikoiskielet
<ul style="list-style-type: none"> • Yksilön oma äidinkieli tai äidinkielet • Perinteinen kaksi- tai monikielisyys • Viittomakieli 	<ul style="list-style-type: none"> • Ammattikieli ja -sanasto • Harrastuskieli ja -sanasto
1B. Perimä	2B. Formaaliset kielet
<ul style="list-style-type: none"> • Etnisyys • Monikielinen perhe tai suku 	<ul style="list-style-type: none"> • Matematiikan kieli • Ohjelmointikielet • Musiikin teoria
1C. Opiskellut kielet	2C. Kehollinen ilmaisu
<ul style="list-style-type: none"> • Koulussa tai muuten opitut kielet, joita yksilö pystyy käyttämään • Suullinen kielitaito • Kirjallinen kielitaito 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilmeet • Eleet
	2D. Kielen variantit
	<ul style="list-style-type: none"> • Murteet • Slangit

Vastaajista suurin osa katsoi monikielisen henkilön olevan ihminen, joka hallitsee useamman kuin yhden kielen. Osassa vastauksista oli toki muitakin määritelmiä lisäksi, mutta tämä ilmaus nousi esiin kaikissa 21 vastauksessa tavalla tai toisella. Näissä vastauksissa kielellä tarkoitettiin puhuttuja eri kieliä.

Eroavaisuuksia oli kuitenkin siinä, kuinka hyvää kielitaitoa vastaajat pitivät monikielisuuden määritelmään sopivana. Vastaajista kolme on sitä mieltä, että monikielisuuden määritelmään sopii henkilö, joka hallitsee useamman kuin yhden kielen äidinkielenomaisesti. Ainoastaan yksi vastaaja on sitä mieltä, että monikielisuuden määritelmän täyttää ainoastaan sellainen henkilö, jolla on yksi tai useampi äidinkieli, tai joka tulee monikielisestä perheestä. Suurin osa vastaajista, jotka mainitsevat useamman kuin yhden kielen käytön käyttäviä ilmaisuja kuten *pystyy käyttämään, ymmärtää, kykenee kommunikimaan*, jolloin vaatimus kielitaidosta ei ole niin korkea. Tällöin monikielisuuden määritelmään sopii siis myös henkilö, joka on esimerkiksi opiskellut koulussa tai muuten vieraita kieliä. Vastauksista oli nähtävillä monenlaisia monikielisuuden määritelmiä niin itse kielen kuin sen hallinnan osalta:

Ihminen, joka osaa puhua tai ymmärtää useampaa kuin yhtä kieltä. Tällä tarkoitetaan, ettei henkilö välttämättä osaa kieltä kovin sujuvasti. Hän voi esim. osata sanoa jotakin lauseita vieraalla kielellä mutta ei välttämättä ymmärrä, mitä natiivikielenpuhujalle hänelle sanoo kyseisellä kielellä.” V16

Kuka tahansa joka osaa ilmaista itseään monin tavoin, esimerkiksi suullisesti, kirjallisesti tai kehollisesti eri kielillä kuten suomeksi ja englanniksi. V10

Henkilöllä voi olla useampi kuin yksi kieli käytössä eri elämäntilanteille ja henkilö voi itse kokea olevansa monikielinen tässä suhteessa. Henkilöllä voi myös olla niin laaja tieto ja taito määrä joissakin asioissa, esim. musiikissa, että hän voi kokea sen osaksi omaa monikielisyyttä. V22

Kieli itsessään on hyvin laaja käsite, joka pitää sisällään myös erilaiset murteet ja kielen eri variaatiot. V27

Monikielinen ihminen on henkilö, joka pystyy käyttämään ja ymmärtämään useampaa kuin yhtä kieltä. Tietyssä määrin tämä voisi tarkoittaa sitä, että esim. urheiluslangin tai ohjelmointikielten ymmärtäminen sisältyisi myös monikielisyyden määritelmään. En kuitenkaan osaa sanoa voiko näitä ”kieliä” hallitsevaa kutsua monikielisyys virallisten kielten osaamista. V19

Eri kielten osaamisen lisäksi vastauksissa oli mainintoja tilanteisen, heteroglossisen monikielisuuden piirteistä. Kuitenkaan tämä näkökulma ei ollut kovinkaan yleinen kyselyyn vastanneiden keskuudessa. Vastaajista neljä, eli 20 %, mainitsee puhuttujen kielten lisäksi erilaisia itseilmaisun keinoja osana monikielisyyttä. Kuten taulukosta 2 on nähtävissä, vastauksista esiin nousseita teemoja ovat kehollinen ilmaisu, murteet ja slangit sekä muut kielen variaatiot, erikoiskielet kuten ammatti- ja harrastusslangit sekä formaaliset kielet kuten esimerkiksi musiikin teoria tai matematiikan kieli. Kuitenkin näitä laajempia näkemyksiä monikielisyydestä oli suhteellisen pienellä osalla vastaajista verrattuna siihen, kuinka monen näkemys käsitteestä oli selvästi perinteisempi.

Kyselyssä kartoitin lisäksi opiskelijoiden omaa koettua monikielisyyttä. Vastauksista suurin osa noudatteli perinteisemmän määritelmän linjausta. Vastaajista 5/27, eli hieman alle 20 %, listasi tilanteisen monikielisuuden piirteitä osana omaa monikielisyyttään. Suurin osa vastaajista listasi opiskelemaansa tai osaamistaan vieraita kieliä oman monikielisyytensä määritelmäksi. Jotkut vastaajat käyttivät kouluarvosanoja tai kuvailemaan omaa monikielisyyttään:

Monikielisyteni sisältää tyydyttävän englannin, välttävän ruotsin ja lähes olemattoman saksan kielen taidon. V3

Kohtalainen englantia, välttävä ruotsi, saksan perusteet V7

Äidinkieli mainittiin joitain kertoja, kuitenkin harvemmin kuin vieraat kielet. Osa jätti kokonaan suomen kielen tai äidinkielen mainitsematta ja keskittyi ainoastaan vieraiden kielten lisäämiseen. Vieraista kielistä useimmin mainittu oli englannin kieli, jonka jälkeen toiseksi mainituin oli ruotsi. Englannin kielen taito ja englannin kielen hyödyntäminen tuli esiin 13 eri vastauksessa esiin ja ruotsin kieli mainittiin 11 vastauksessa. Suomen kieli tai äidinkieli mainittiin nimeltä 11 vastauksessa. Muita mainittuja vieraita kieliä olivat saksa, espanja, japani ja ranska.

Vastaukset omasta monikielisydestä noudattelivat pitkälti samoja teemoja kuin taulukossa 2 on esitetty. Kuitenkin omaa monikielisyyttä kuvattiin hieman monipuolisemmin ja laajemmin kuin monikielisyyttä yleisesti. Joitakin sellaisia monikielisyysilmentymiä nousi esiin pohdittaessa omaa koettua monikielisyyttä, joita ei mainittu määriteltäessä sitä millainen on monikielinen ihminen. Esimerkiksi erilaiset kulttuurit ja internet-kulttuuri mainittiin muutamassa eri vastauksessa, mutta näitä ei mainittu pohdittaessa monikielisyyttä ylipäätään. Vastaja kertoi hyödyntävänsä englantia arjessaan myös esimerkiksi musiikin kuunteluun, videoiden katseluun, uutisten lukemiseen, sosiaalisessa mediassa toimimiseen ja peliyhteisöissä toimimiseen. Näiden käyttö vaatii vastaajien mukaan englannin hyödyntämistä, usein päivittäin.

Erilaiset yhteisöt mainittiin myös osana monikielisyyttä; monikielisen perheen, monikielisten ystävien, peliyhteisön tai muun harrastustoiminnan on koettu vahvistavan myös omaa henkilökohtaista monikielisyyttä. Eräs vastaaja kuvasi omaa harrastuneisuuttaan kielten suhteen seuraavasti:

Olen myös kiinnostunut monikulttuurisuudesta ja sitä kautta vieraiden kielten puhuminen ja eri kielistä puhuminen kiehtoo minua. Kielten ja kulttuurien vertailu on hauskaa ja kuvailenkin itseäni joskus kielinörtiksi, sillä pohdin aina hyvin yksityiskohtaisia kielipillisiä tai sanastollisia eroavaisuuksia eri kielten välillä. V10

Kuitenkaan kaikki, jotka jollain tapaa kokevat kuuluvansa monikieliseen yhteisöön eivät koe olevansa monikielisiä:

En koe itseäni monikielisenä, sillä en puhu muita kuin äidinkieltäni päivittäin. Toisaalta etenkin mediassa luen ja kuulen englantia päivittäin. Sukuun kuuluu myös jäseniä, jotka eivät puhu suomea, mutta heitä tapaan vähemmän. V20

Yhteensä kolme vastaajaa ilmoitti, etteivät he koe olevansa monikielisiä lainkaan, kielitaidoistaan tai kielten käytöstään huolimatta.

5.1.2 Koulu yhteisön ja -ympäristön monikielisyys

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toinen näkökulma tarkastelee sitä, millaista monikielisyttä on ollut nähtävissä kouluissa, joissa luokanopettajaopiskelijat ovat työskennelleet tai ovat olleet harjoittelussa ja kuinka se on konkreettisesti ollut nähtävillä kouluympäristöissä ja koulujen toiminnassa. Olen jakanut tätä näkökulmaa ilmentävät vastaukset kahteen taulukkoon. Taulukon 3 yläluokiksi muodostuivat kaksi selkeintä eri suuntausta monikielisydestä, *perinteinen monikielisyys* ja *tilanteinen monikielisyys*, jotka ovat käytössä myös taulukossa 2. Taulukko 4 tarjoaa puolestaan konkreettisemmän näkökulman monikielisyteen: ensimmäinen yläluokka on *monikielinen kouluympäristö ja sen toimintatavat* ja toinen *monikielisyttä tukevat opetusmenetelmät*. Näiden yläluokkien alle muodostui yhteensä 10 eri alaluokkaa, joiden tarkemmat sisällöt on myös esitetty taulukossa 4.

Taulukko 3. *Luokanopettajaopiskelijoiden havaintoja koulu yhteisöön kuuluvien yksilöiden monikielisydestä.*

1. Perinteinen monikielisyys	2. Tilanteinen monikielisyys
1A. Luonnolliset kielet	2A. Erikoiskielet
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan oma äidinkieli tai äidinkielet • Henkilökunnan oma äidinkieli tai äidinkielet • Perinteinen kaksi- tai monikielisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajien ammattikieli ja -sanasto • Eri oppiaineiden sanasto • Harrastuskieli ja -sanasto
1B. Perimä	2B. Formaaliset kielet
<ul style="list-style-type: none"> • Etnisyys • Monikielinen perhe tai suku • Maahanmuuttajaoppilaat 	<ul style="list-style-type: none"> • Matematiikan kieli • Ohjelmointikieli
1C. Koulussa opiskeltavat kielet	2C. Kehollinen ilmaisu
<ul style="list-style-type: none"> • Äidinkieli oppiaineena • Suomi toisena kielenä • Vieraat kielet • Suullinen kielitaito • Kirjallinen kielitaito 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilmeet • Eleet
	2D. Kielen variantit
	<ul style="list-style-type: none"> • Murteet • Slangit • Nuorten oma sanasto
	2E. Muu itseilmaisu
	<ul style="list-style-type: none"> • Draaman keinot itseilmaisussa • Kuvallinen viestintä

Kaikkien 27 vastaajan vastauksista löytyy maininta maahanmuuttajataustaisista, eri etnisistä taustoista tulevista oppilaista, oppilaista joiden toinen vanhempi on muualta kuin Suomesta ko-toisin, S2-opetusta saavista oppilaista tai ylipäättään oppilaista, jotka puhuvat äidinkielenään useampaa kieltä tai jotakin muuta kieltä kuin suomea.

Myöskin tilanteinen monikielisyys ja uudempi näkökulma monikielisuuden määritelmiin mainittiin joitain kertoja, joskin se oli jälleen vähemmän edustettuna kuin perinteinen näkökulma. Vastauksista 70 % noudatteli perinteistä näkökulmaa; näitä vastauksia oli yhteensä 19. Näistä neljä tarjosi hieman laajemman näkökulman: näissä vastauksissa nostettiin oppilaiden tai henkilökunnan puhumien kielten tai äidinkielten ja etnisyyden rinnalle koulussa opiskeltavat kielet. Suurin teema, joka nousee esiin jokaisen vastaajan vastauksissa, on suomen kielen opiskelu, joko äidinkielenä tai toisena kielenä. Suomen jälkeen suurin monikielisuuden muoto, on selkeästi kouluissa opiskellut vieraat kielet. Vieraiden kielten opiskelu mainitaan kaikkiaan kahdeksassa eri vastauksessa osana koulun monikielisyyttä tai sen tukemisen keinoina. Monen vastaajan mukaan se, että kouluissa opiskellaan useampaa vierasta kieltä tekevät koulu yhteisöistä monikielisiä, vaikkei oppilaissa olisi muita kieliä äidinkielenään puhuvia. Vastaajista kahdeksan, eli 30 % mainitsi myös tilanteisen monikielisuuden piirteitä osana koulu yhteisössä näkyvää monikielisyyttä:

Kouluissa monikielisyys on näkynyt eri kulttuuripiireistä peräisin olevien yksilöiden kohtaamisena. Tällä en tarkoita ainoastaan eri etnisyyksien ja kielten kohtaamista, vaan näen monikielisyyttä myös eri murrealueilta tulleiden yksilöiden kohtaamisessa. Oppituntitasolla monikielisyyttä hyödynnetään luonnollisesti kielten opiskelussa, mutta myös muissa oppiaineissa olisi mahdollista hyödyntää monikielistä osaamista. V19

Esimerkiksi oppilaiden murteet, slangi ja harrastussanasto osana koulu yhteisön monikielisyyttä mainittiin 9 vastauksessa. Myöskin opettajien oma sanasto ja eri tavat ilmaista itseään opetus tilanteissa mainittiin.

Eräs vastaaja kertoi myös havainneensa eroja koulujen välillä:

Harkassa opetin s2:sta joten monikielisyys oli läsnä paljonkin. Nyt olen töissä kyläkoulussa jossa monikielisyys ei juurikaan näy. V14

Osa vastaajista nosti esille lisäksi haasteita, joita he kokivat, että monikielisyys tai -kulttuurisuus on tuonut mukanaan koulu yhteisöihin:

Erityisesti maisterivaiheen harjoittelussa luokassani oli useampi, joiden äidinkieli ei ollut suomi. Kaikki kuitenkin osasivat puhua suomea, joten siinä mielessä ongelmia ei syntynyt. Jokaisella oli kuitenkin hyvin erilainen tapa ilmaista itseään. Eniten haasteita aiheutti monikulttuurisuus, sillä eri taustoista olevat oppilaat olivat oppineet erilaisia toimintatapoja. Lapset olivat kuitenkin hyvin joustavia, ja sopeutuivat koulussa vallitsevaan suomalaiseen kulttuuriin. Opetin kuitenkin myös englantia ja siinä erot olivat valtavia. V10

Oppilaiden oma äidinkieli tunnustetaan ja tunnustetaan eikä suomen kielen ole tarkoitus opetuksen kautta sitä korvata. Toisaalta oppilailta vaaditaan esimerkiksi suomen kielen kohdalla jatkuvasti vähemmän, mikä ei mielestäni ole oikein. Monikielisyttä tukevaa oppimisympäristöä ei saisi rakentaa suomen kielen kustannuksella, vaan sen ohella. V6

Mielestäni vaikka monikielisyys onkin näkynyt kouluyhteisöissä, ei sitä ole niin nostettu esille tai ehkä edes osattu ajatella positiivisuuden kautta. Siinä missä kielimuurit usein nähdään esteenä, pitäisi minun mielestä ne nähdä ennemmin mahdollisuutena - oppia uutta ja tuoda myös oppilaille mielekästä tekemistä. V11

Toinen kyselylomakkeen kysymysten näkökulma monikielisyteen kouluyhteisössä oli monikielisyden näkyminen konkreettisesti. Taulukosta 4 voi nähdä, että vastaajat kokevat monikielisyden näkyvän monipuolisesti kouluyhteisöjen rakenteissa, ympäristöissä, toimintatavoissa sekä opetusmenetelmissä. Vastaukset olivat keskenään hyvin erilaisia muutoin, paitsi siltä osin, että jokaisen vastauksessa mainittiin joko etnisyys, maahanmuuttajaoppilaat tai suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat. Koulun ulkoisen ilmeen mainitsi yhteensä neljä vastaajaa. Opiskelijoiden mukaan monikielisyys voi näkyvä visuaalisesti julisteissa ja teksteissä koulun seinillä, luokan ovissa, tai kuvissa, joita koulussa on esillä:

Osa kouluista joissa olen sijaistanut ja ollut harjoittelussa, ovat olleet hyvin monikulttuurisia ja oppilaiden itsensä kautta monet eri kielet ovat näkyneet luokassa esim. tervehdyksinä. Osassa kouluista, joissa lapset ovat suurin osa kantasuomalaisia, monikielisyys on tuotu esiin erityisesti luokan visuaalisessa ilmeessä ja arjen rutiineissa, kuten päiväjärjestyksen ohessa. V20

Oppilailta on muutakin kielellistä taustaa kuin suomi äidinkielenään ja se näkyy heidän olemuksessaan ja puheessaan. Tietysti monikielisyys näkyy myös

luokan seinillä eri kielisinä (monesti luokan puhuttujen kielten) tervehdyksinä yms. V26

Muutama vastaaja kertoo monikielisuuden näkyvän luokissa esimerkiksi niin, että luokalla saattaa olla oppilas, joka ei puhu lainkaan suomea, tai puhuu heikosti suomea, eli niin, että maahanmuuttajaoppilaita on integroitu luokille. Koulutuspoliittisista seikoista ainoastaan inklusio mainitaan, ja sekin vain yhdessä vastauksessa. Valo-luokat, eli valmistava opetus mainitaan kahdessa vastauksessa. Valmistavalla opetuksella tarkoitetaan opetusta, joka on tarkoitettu maahanmuuttajaoppilaille, jotka eivät vielä osaa puhua suomea. Myös moniammatillinen näkökulma monikielisyyteen mainitaan:

Voimakkaimmin monikielisyys saattaa näkyä koulun ja kodin yhteistyössä, jos yhteistä kieltä ei löydy ja joudutaan käyttämään esimerkiksi tulkkia. V15

Valmistava opetus toki pitää sisällään laajan moniammatillisen toimintaverkoston: tulkit, maahanmuuttovirasto, sosiaalihojajat vastaanottokeskuksissa ja asumisyksiyöissä, koulunkäynnin ohjaajat ja monet muut eri tahot liittyvät valmistavan luokan toimintaan olennaisesti luokanopettajan lisäksi. (ks. esim. Lankinen, 2019). Näitä ei kuitenkaan eritellä vastauksissa, vaan valo-luokat mainitaan nimellisesti. Koulun koko henkilökunta mainitaan ainoastaan kahdesti ja opettajat kolmesti osana kouluyhteisön monikielisyyttä ja sen ilmenemistä, kun taas oppilaat mainitaan jokaisessa vastauksessa.

Vastauksista ilmenee, että monikielisyyttä tukevat opetusmenetelmät ovat toinen konkreettinen monikielisuuden ilmentymä, johon opiskelijat ovat kiinnittäneet huomiota. Monikielisyyttä tukevia opetusmenetelmiä, joita vastauksista nousee esiin ovat esimerkiksi kielitietoinen pedagogiikka ja erilaiset apuvälineet kuten kuvat, kuvakommunikointimenetelmät, yksinkertaistettu kieli ja niin edelleen. Lisäksi opiskelijat nostivat esiin oppilaiden monipuolisen itseilmaisun mahdollisuuden sekä osana koulun monikielisyyttä, että sen tukemista. Esimerkiksi eri itseilmaisu eri kielten, kuvien tai draaman keinoin nähtiin monikielisuuden ilmenemisenä kouluyhteisöissä. Lisäksi kaksi- tai monikielinen opetus mainitaan osana monikielisyyttä tukevia opetusmenetelmiä. Myös oppilaiden omien äidinkielten ja muiden oppilaiden osaamien kielten hyödyntäminen opetuksessa mainitaan.

Lisäksi vastaajista neljä mainitsee monikielisuuden näkyvän oppilaiden eritasoisena suomen kielen taitona, joka edellyttää opettajalta entistä kielitietoisempaa työskentelyotetta. Opettajan puhe ja tietoiset valinnat kielenkäytössä ja ohjeistuksissa nähtiin myös osana kouluyhteisön

monikielisyttä. Eriyttäminen mainittiin yhdessä vastauksessa tukikeinona sellaisessa luokassa toimimiseen, jossa suomen kielen tasot vaihtelevat oppilaiden välillä.

Taulukko 4. *Monikielisuuden ilmentymiä kouluympäristössä, koulun toimintatavoissa ja opetusmenetelmissä.*

1. Monikielinen kouluympäristö ja toimintatavat	2. Monikielisyttä tukevat opetusmenetelmät
1A. Koulu yhteisön kulttuurit	2A. Kielitietoinen opetus
<ul style="list-style-type: none"> • Yksilön kulttuurit • Yhteisön kulttuurit • Monikulttuurisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Kielenkäyttö opetustilanteissa • Vertaisoppiminen • Oppilaiden monipuolisen itseilmaisun mahdollistaminen • Oppimista tukevien apuvälineiden (ks. 2E) hyödyntäminen opetuksessa
1B. Koulutuspoliittiset seikat	2B. Suomen kielen opetus
<ul style="list-style-type: none"> • Inklusio 	<ul style="list-style-type: none"> • Äidinkielen opetus • Suomi toisena kielenä, eli S2-opetus
1C. Erikoisluokat	2C. Monikielinen opetus
<ul style="list-style-type: none"> • Valmistavan opetuksen luokat eli VALO-luokat 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaksikielinen opetus • Monikielinen opetus • Eri kielten (oppilaiden omat äidinkielet, koulussa opiskellut kielet) hyödyntäminen opetuksessa
1D. Visuaalinen oppimisympäristö	2D. Oppilaiden tukeminen
<ul style="list-style-type: none"> • Julisteet ja tekstit koulun seinillä • Luokkien sisustuksessa monet kulttuurit ja kielet edustettuna 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan äidinkielen tukeminen • Oppilaan monikielisuuden tukeminen • Kielten käyttöön rohkaisu
1E. Moniammatillinen kouluympäristö	2E. Apuvälineet ja -keinot
<ul style="list-style-type: none"> • Tulkit • Koulun henkilökunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Kuvakommunikointimenetelmät • Kuvat • Yksinkertaistettu kieli • Elekieli • Eriyttäminen

Vaikka taulukko 4 antaakin todella laajan katsauksen siihen, mitä kaikkea monikielisyys vastaajien mukaan voi koulu yhteisöissä olla, ja miten se ilmenee, on syytä huomioida, että useat taulukossa esitetyistä vastauksista on mainittu vastauksissa vain kerran tai kaksi. Pääpaino on selkeästi perinteisen näkökulman puolella: puhutut, opiskellut ja osatut kielet mainitaan selvästi

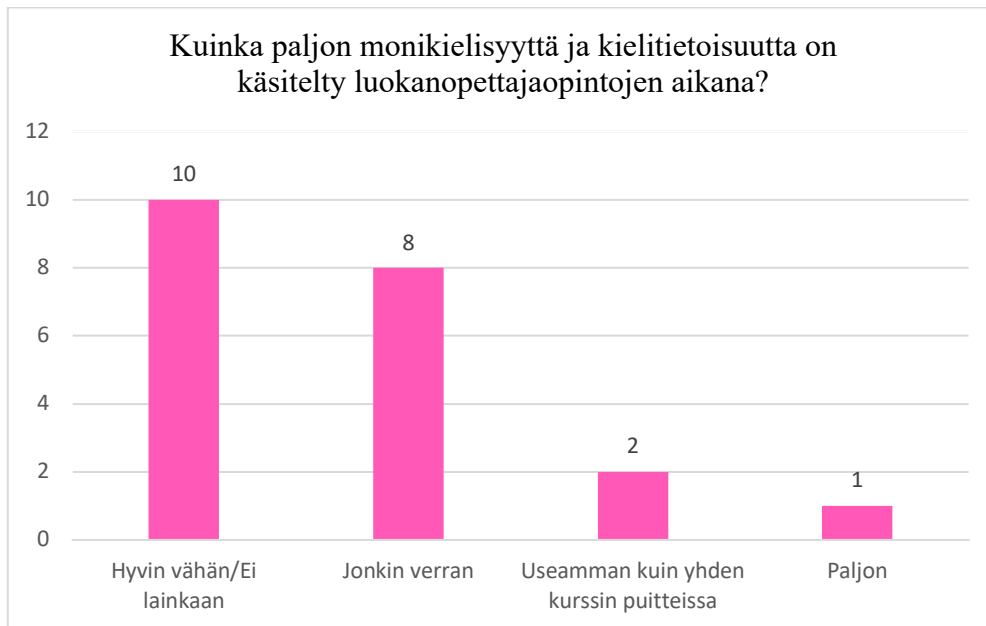
useimmin, ja monikielisyys nähdään vahvimmin juuri näiden kouluyhteisöissä olevien eri kielten yhteiselona.

5.2 Monikielisyys ja kielitietoisuus luokanopettajakoulutuksessa

Tässä luvussa esittelen vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni. Toinen tutkimuskysymykseeni on moniosainen ja se käsittelee monikielisyyden ja kielitietoisuuden osuutta luokanopettajakoulutuksessa sekä omaa koettua kompetenssia oppilaiden monikielisyyden tukemisesta. Tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyyden ja kielitietoisuuden käsitteilystä luokanopettajaopinnoissa. Lisäksi esittelen opiskelijoiden ajatuksia siitä, miten ja minkä verran monikielisyyttä ja kielitietoisuutta olisi vastaajien mielestä tarpeen käsitellä opettajakoulutuksessa ja minkä opintojen yhteyteen he itse sisällyttäisivät näiden käsitteiden käsitteilyn.

5.2.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyyden ja kielitietoisuuden käsittelystä yliopisto-opinnoissa

Lomakkeessa kysyin luokanopettajaopiskelijoilta, miten he ovat opinnoissaan perehtyneet monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen. Kuten kuviosta 1 on nähtävissä, vastaajista kymmenen vastasi, että aiheita on käsitelty hyvin vähän tai ei juuri ollenkaan, kahdeksan vastasi, että aihetta on käsitelty jonkin verran ja kaksi mainitsi useampia kursseja, joihin nämä aiheet ovat opinnoissa sisältyneet. Ainoastaan yksi opiskelija kertoi, että aiheita on käsitelty runsaasti ja että ne ovat kuuluneet isoon osaan opintoja. Kyseinen vastaaja tarkensi kuitenkin opiskelevansa luokanopettajaksi kansainvälisellä ITE-linjalla, jossa opetussuunnitelma poikkeaa suomenkielisen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta.



Kuvio 1. *Opiskelijoiden kokemus monikielisyyden käsittelystä luokanopettajaopinnoissa.*

Sen lisäksi, kuinka paljon monikielisyyden ja kielitietoisuuden teemoja olisi sisällytetty opintoihin, kysyin opiskelijoilta minkä opintojen ohessa sitä on heidän mukaansa käsitelty. Seuraavassa taulukossa esittelen vastauksista esiin nousseita opintoja, joiden puitteissa opiskelijat itse muistavat, että aihetta on käsitelty. Vastauksia lukiessa on kuitenkin syytä huomioida, että vastaukset ovat muistinvaraisia, joten vastaukset eivät välttämättä ole linjassa luokanopettajaksi opiskelevien todellisten kurssisisältöjen kanssa. Tutkimusaiheen näkökulmasta on kuitenkin merkittävää, kuinka opiskelijat aiheet muistavat (tai eivät muista) ja minkä verran monikielisyyttä ja kielitietoisuutta on heidän näkemyksensä mukaan käsitelty, sillä aiheet kuuluvat joka tapauksessa opintoihin. Yksin se, että käsitteet kuuluvat kurssien sisältöihin ei tietenkään takaa sitä, että aiheita olisi käsitelty välttämättä siinä määrin kuin on suunniteltu.

Taulukko 5. *Opinnot joiden ohessa opiskelijoiden mukaan monikielisyyttä ja kielitietoisuutta on käsitelty.*

Luokanopettajaopintoihin kuuluvat opinnot	Vastausten määrä kyselyssä
Kandidaatin tutkielma tai pro gradu -tutkielma	3
Kielitietoisuuden kurssilla	2
S2-kurssilla (vapaavalintainen)	2
Harjoitteluissa	2
Äidinkielen kursseilla	1
Aineopinnoissa	1
Maisterivaiheen opinnoissa	1
Määrittelemättömillä kursseilla	6

Luokanopettajan opintoihin kuuluvien opintojen lisäksi kolmen vastaajan vastauksista nousi esiin aineenopettajanopinnot tai sivuaineopinnot. Kaksi vastaajaa mainitsi erikseen englannin sivuaineopinnot, joiden myötä käsitteitä on käsitelty:

Toisaalta mitään ylimääräisiä kielitietoisuuteen liittyviä kursseja en ole käynyt, vaikka englannin sivuaineopintojen kautta kielenoppimiseen ja monikielisyyteen olenkin pelkkiä luokanopettajaopintoja useammin törmännytkin. V15

Olen opinnoissani perehtynyt kielitietoisuuteen sivuaineeni (englanti) ja kandidaatintutkielmani kautta, joka käsitteli osittain englannin kielen fonologiaa. Monikielisyyteen olen tällä hetkellä osittain perehtymässä pro gradu -tutkielmani kautta, jossa tutkin maahanmuuttajataustaisten lukemaanopettamista. Voin siis sanoa, että pääosin olen perehtynyt aiheisiin opinnoissani opinnäytetöiden kautta eli oman mielenkiinnon takia. V16

Molemmat vastaajat ovat siis perehtyneet opinnoissaan aiheisiin oman mielenkiintonsa ansiosta sivuainevalinnan kautta tai omien opinnäytetöiden myötä. Näiden vastaajien mukaan luokanopettajaopinnoissa monikielisyyttä ja kielitietoisuutta ei ole käsitelty juurikaan tai ainakin vähemmän kuin esimerkiksi sivuaineopinnoissa.

Kartoitin kyselyssä myös sitä, mihin opintojaksoihin tai opintoihin opiskelijat itse sijoittaisivat näiden käsitteiden käsittelyn ja sitä, kuinka tärkeänä he aihetta pitävät opettajan ammatillisesta näkökulmasta. Vastajaista suurin osa oli sitä mieltä, että monikielisyyttä ja kielitietoisuutta tulisi käsitellä paljon tai vähintäänkin nykyistä enemmän:

Paljon. Se on niin suuri osa opettajien arkea kouluissa, että siihen on syytä perehdyttää tulevat opettajat. V15

Näitä olisi tärkeä sisällyttää opettajankoulutukseen, sillä Suomen koulut ovat tulevaisuudessa yhä monimuotoisempia. Jotta lasten tarpeet voidaan huomioida, on ehdottoman tärkeää hallita edes perusteet monikielisuuden ymmärtämisestä. V19

Saisi käsitellä enemmän. Voisi olla oma kurssinsa tähän aiheeseen tai isompi-kin kokonaisuus, koska s2-oppilaita on yhä enemmän. V14

Minusta aihetta olisi hyvä käsitellä enemmän luokanopettajakoulutuksessa, sillä varmasti useampi opettajaopiskelija havahtuu näihin aiheisiin vasta harjoittelussa tai töihin menemisen kautta. Koen, etten hirveästi itse tietäisi näistä aiheista ilman omaa mielenkiintoani aihetta kohtaan. V16

Ottaen huomioon, että koko termi on minulle sekava, niin mielestäni enemmän olisi parempi. V21

Ainoastaan yksi vastaaja oli sitä mieltä, että käsitteiden käsitteleminen opettajankoulutuksessa ei ole niin tarpeellista. Hän myös koki kielitietoisuuden käsittelyn ongelmalliseksi:

Monikielisyyttä ei niin paljon: suhteuttakaa tilastokeskuksen + tutkimusten perusteella, että miten paljon ei-suomea-äidinkielenä-puhuvia, mikä on opettajien osaamistaso asiassa ja perustelkaa tarve sen mukaan. Kielitietoisuus on ehkä hieman tarpeellisempi, mutta siinä ammutaan aivan liian helposti ohi maalitaulun sellaiselle linjaukselle, että tiettyjä sanoja ei tulisi saada käyttää eikä tiettyjä asioita ajatella jne. V23

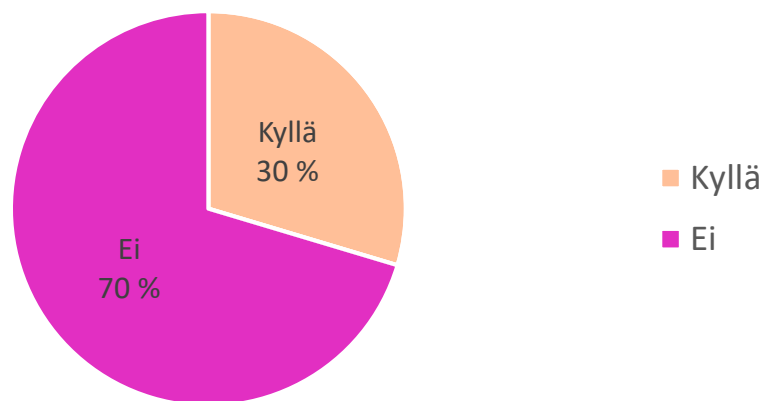
Kysymykseen vastanneita opiskelijoita oli 21, joista 14 sijoittaisi aiheen käsittelyn joko äidinkielen ja kirjallisuuden opintoihin tai ylipäättään kielten opintoihin, esimerkiksi englannin opintoihin. Kieliopinnot lisäksi useampi mainitsi monikulttuurisuutta tai interkulttuurisuutta käsittelevät kurssit aiheiden käsittelylle sopiviksi kohteiksi. Kolme opiskelijaa toivoi,

että aiheita käsiteltäisiin kaikilla tai useimmilla monialaisiin opintoihin kuuluvilla kursseilla. Muita oppikokonaisuuksia tai opintoja, jotka mainittiin yhden tai kahden opiskelijan vastauksissa olivat kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevä kurssi, draamakasvatus, viestinnän opinnot, alkuopetukseen liittyvät opinnot ja erityispedagogiikkaa käsittelevä kurssi sekä opetusharjoittelut. Näiden lisäksi yksi vastaaja toivoi, että aiheista voitaisiin koostaa täysin oma kurssinsa.

5.2.2 Luokanopettajaopiskelijoiden oma perehtyneisyys ja koettu monikielinen kompetenssi ammatillisesta näkökulmasta

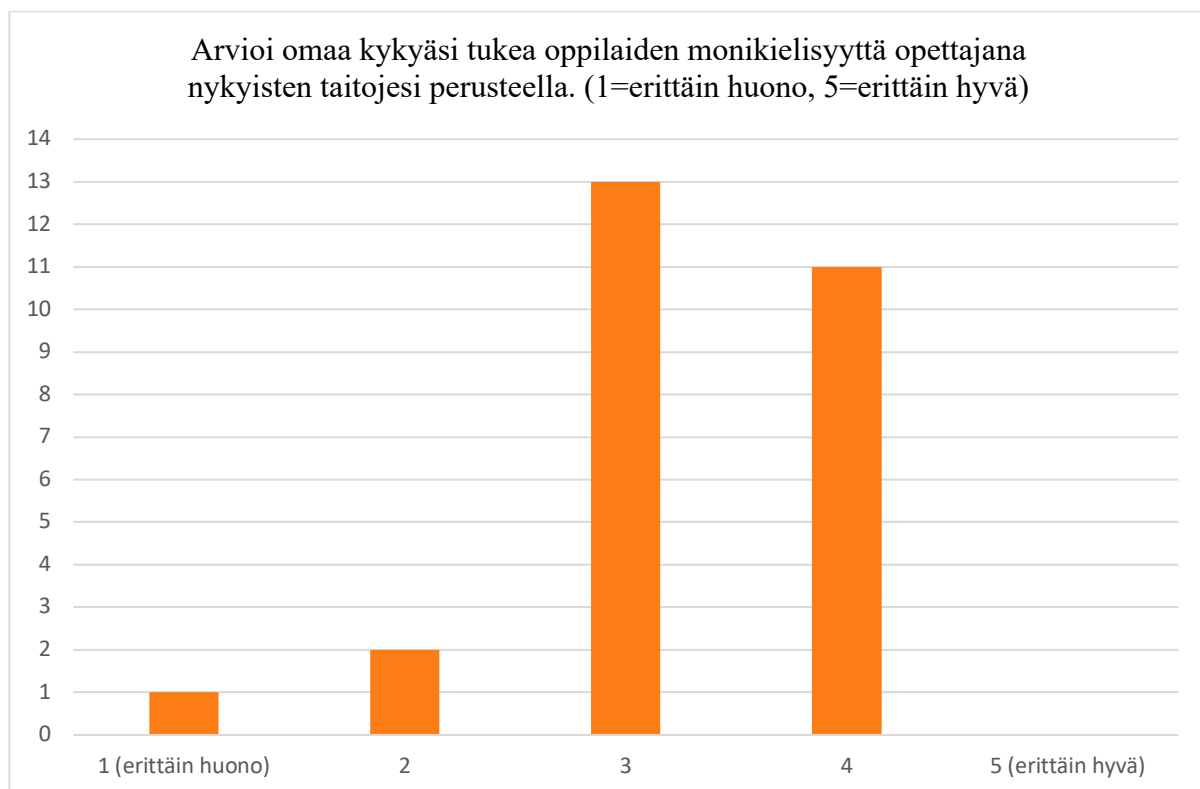
Sen lisäksi, että kyselyssä kartoitettiin perehtyneisyyttä opintojen avulla, kysyttiin opiskelijoiden omaa perehtyneisyyttä aiheeseen opintojen ulkopuolella. Kuten kuviosta 2 on nähtävillä, vastasi vastaajista 8 perehtyneensä muutoin monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen, kun taas 19 vastaajaa vastasi kieltävästi. Vastaajat jotka vastasivat myöntävästi kertoivat perehtyneensä aiheisiin joko lukemalla, käymällä keskusteluita aiheesta tai luokkatoverinsa kautta.

Oletko perehtynyt monikielisyyteen tai kielitietoisuuteen muutoin kuin opintojesi kautta?



Kuvio 2. Luokanopettajaopiskelijoiden oma perehtyneisyys monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan omaa kykyään tukea oppilaiden monikielisyyttä numeerisesti asteikolla 1-5. Huomionarvoista on opiskelijoiden suhteellisen hyvää arvio omasta kompetenssistaan suhteutettuna siihen, kuinka paljon opiskelijat muistavat aihetta käsiteltäneen opinnoissa tai kuinka suuri osa vastaajista on oma-alotteisesti aiheisiin perehtynyt. Kuten kuvio 3 näkyy, on heikkoja arvioita on ainoastaan kolme, 13 vastaajaa arvioi tasokseen 3 ja 11 vastaajaa 4. Kukaan vastaajista ei kokenut taitojensa kuitenkaan olevan erittäin hyvä.



Kuvio 3. Luokanopettajien arvio omasta kompetenssistaan tukea oppilaiden monikielisyyttä.

Opettajan ammattiin on mahdotonta valmistautua täydellisesti pelkkien opintojen kautta, ja suuri osa opettajan valmiuksista, kompetenssista ja taidoista kehittyy ammatillisen kehityksen kautta työelämässä ja omien henkilökohtaisten kokemusten kautta. Sisällytin kyselyyn lisäksi kysymyksen liittyen oman kompetenssin parantamiseen. Tarkoituksena oli selvittää millä tavoin opiskelijat kokevat, että kompetenssia on mahdollista kehittää vai onko ollenkaan. Seuraavassa taulukossa 6 on esiteltyä tarkemmin erilaiset keinot, jotka nousivat esiin vastauksista. Keinojen lisäksi taulukosta 6 on nähtävillä se, kuinka moni vastaaja nimesi kyseisen keinon.

Taulukko 6. *Keinot joilla, opiskelijat kokevat voivansa parantaa omaa kompetenssiaan tukea oppilaiden monikielisyttä*

Keinot, joilla parantaa omaa kompetenssia tukea oppilaiden monikielisyttä	Vastausten määrä
Kokemuksen kautta	8
Oppilaslähtöisesti	4
Lukemalla aiheesta	3
Koulutuksilla tai opinnoilla	10
Oman kielitaidon parantamisella	3
Selvittämällä mitä monikielisyys on	6
Harrastuneisuus tai oma mielenkiinto	4
Oppimateriaalien kautta	2
En osaa sanoa/tyhjä vastaus	4

Selvästi suosituin keino oli koulutukset, lisäopinnot ja kurssit aiheeseen liittyen. Toiseksi suosituin keino oli kokemusten kautta hankittu kompetenssi. Lisäksi vastauksista voidaan kenties päätellä, mitä väyliä opiskelijat suosisivat halutessaan aiheesta lisää tietoa. Myös oma mielenkiinto ja harrastuneisuus sekä oppilaiden kanssa keskusteleminen ja oppilaslähtöinen lähestymistapa mainitaan useammassa eri vastauksessa:

Jatkuvan oppimisen asenteella, laajentamalla ymmärrystä aiheeseen liittyvistä ilmiöistä, keskustelemalla kollegojen kanssa, kouluttautumalla, kuuntelemalla oppilaita ja heidän ajatuksiaan. V4

Kokemus monikielisessä ympäristössä tietenkin auttaa aina. Mielestäni opettajan tulee olla rohkea ja mennä mukaan tilanteisiin ja näin oppia aiheesta lisää. Lisäksi esimerkiksi opsin lukeminen tietenkin auttaa ymmärtämään, mitä monikielisyydellä ja kielitietoisuudella tarkoitetaan koulun kontekstissa. V10

Tekemällä yhteistyötä oppilaiden kanssa ja kysyä heiltä, mikä on heidän mielipide asiaan; miten opettajan tulisi toimia monikielisyuden ja kielten oppimisen suhteen? Perehtymällä asiaan myös kirjallisuuden kautta. V27

Kaikki eivät koe tuntevansa käsitettä vielä tarpeeksi hyvin, ja vastaajista jopa kuusi toteaaakin, että alkuun täytyisi ottaa selvää mitä monikielisyys ylipäätään on ja mitä se pitää sisällään. Tyhjiä vastauksia oli neljä, joka on enemmän kuin minkään muun kysymyksen vastauksissa. Tästä voidaan tulkita, että aihe ei ole kovinkaan selkeä tai tarpeeksi tunnettu ja kompetenssi paranisi, kun käsitteen ymmärtäisi edes perustasolla. Tätä kuvattiin vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

Voisin ottaa selvää mitä se on ja lähteä rakentamaan tietämystäni siitä. V21

Pitäsi ehkä vielä perehtyä käsitteen sisältöön, jotta saisin laajemman kuvan siitä, mitä kaikkea monikielisyydellä tarkoitetaan. Muuten uskon, että pystyn kyllä tukemaan monikielisyyttä, kunhan saan ensin selvyyden käsitteestä. V25

Siitä huolimatta, että vastaajat kertovat, etteivät täysin ymmärrä käsitettä on heidän arvionsa omasta kompetenssistaan melko hyvä. Molempien yllä mainittujen vastaajien numeerinen arvio tämänhetkisestä kyvystään tukea oppilaiden monikielisyyttä on 3.

5.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemys monikielisydestä

Kolmas tutkimuskysymykseni käsittelee sitä, kuinka hyvin opiskelijoiden omat käsitykset vastaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitystä monikielisydestä. Koen, että tämä on relevantti kysymys, sillä opetussuunnitelma ohjaa opettajan työskentelyä, ja siitä näkökulmasta olisi tärkeää, että opettaja tuntisi opetussuunnitelmaan sisällytetyt käsitteet hyvin. Vaikka monikielisyyttä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjattu selkeästi näkökulma jokaisen yksilön monikielisydestä. Tätä tutkimuskysymystä varten en luonut erikseen taulukointia, sillä vastaukset ovat muutoin helposti esitettävissä.

5.3.1 Opiskelijoiden ajatuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemyksestä monikielisyyteen

Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sitaattiin liittyvä kysymys aiheutti hajontaa vastauksiin, sillä osalle vastaajista tämä kohta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista oli uusi tai sen merkitystä ei tunnettu. Vastaajista kuusi oli ainakin osittain eri mieltä, tai kyseenalaisti lainauksen relevanttiuden opetussuunnitelman osana. Osa vastaajista mainitsi olevansa eri mieltä, tai ei ymmärtänyt millä tavalla jokainen yhteisö

olisi monikielinen muutoin, kuin lainsäädännön kautta. Nämä vastaajat olivat sitä mieltä, että lainaus vaikutti myös osan mielestä yleistävältä, tai todella kaukaa haetulta, eikä ote vastannut heidän käsitystään monikielisydestä:

Suomen lainsäädännössä ruotsi on toinen virallinen kieli. En keksi muuta vastausta, jos väitetään kaikkien yhteisöjen olevan monikielisiä. V3

On hankalaa kuvitella yhteisöä, jossa monikielisyys ei olisi jollain tapaa läsnä. Toisaalta se on melko omituinen toteamus. Mitä se oikeastaan tarkoittaa ja miksi se on kirjattu opetussuunnitelmaan? V15

Mitä paskaa xD:D nyt on opetushallituksella taas ollut visiotötterö päässä. Yhteisöt ovat tietenkin monikielisiä, mutta vain suomea puhuva Kalle 8v ei ole monikielinen, ellei olla valmiita pelaamaan jotain aivan käsittämättömiä terminologiapelejä siitä että mitä monikielisyys tarkoittaa. Silloin keskustelu on ihan eri. Onko esim. elekieli monikielisyttä? V23

No jos opetushallituksen mielestä monikielisyys on sitä, että osaan ruotsiksi kiroilla ja tilata lihapullia niin ok. V24

Ymmärrän mitä tällä tarkoitetaan, mutta itse näen asian vähän eri tavalla. V18

Eräs vastaaja pohti myös sitä, voiko tämän näkökulman tulkita jopa toiseuttavana:

Lainaus vaikuttaa vastaavan käsitystäni monikielisydestä, mutta tekee melko rohkean yleistyksen. En tiedä, ottaako määritelmä huomioon kaikki erilaiset oppijat ja ihmiset (tehostetun tuen tarpeessa olevat oppilaat jne.) vai onko se toiseuttava. On tietenkin hyvä asia, että monikielisyys pyritään normalisoimaan ja esittämään myönteisenä, tavoiteltavana asiana. V12

Kuitenkin tilanteisen monikielisyden näkökulmasta monikielisyys ei vaadi useamman eri kielen taitoa, ja myös esimerkiksi erityisen tuen tarpeessa olevilla oppilailla on usein erilaisia itseilmaisun keinoja kuten kirjallinen, suullinen tai vaikka kehollinen kielen ilmaisu, jotka voidaan lukea osaksi heidän monikielisyyttään.

Osa vastaajista myös mainitsi, että on ajatellut monikielisyttä eri näkökulmasta, mutta kykenee näkemään mihin otteella viitataan. Suurin osa vastaajista löysi lainauksesta yhtäläisyyksiä omaan ajatuksiinsa monikielisyyteen liittyen. Vastaajista viisi pohti opettajan velvollisuuksia

huomioida oppilaiden monikielisyys ja samanarvoisuus työssään. Vastaaajista kymmenen pohti otetta myös oppilaan näkökulmasta; oppilaan oikeudet, oppilaiden opiskelemat kielet, oppilaiden kielitaito ja oppilaan omat kiinnostukset ja taidot osana monikielisyttä nousivat esille vastaajien ajatuksissa. Näitä sanallistettiin vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

Opettajalla on velvollisuus tukea jokaisen oppilaansa äidinkieltä parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisön jäsenenä jokainen henkilö on osa yhteisöä ja heidän pitää kyetä kommunikoimaan muiden kanssa, minkä myötä jokainen yksilö on monikielinen. V1

Jokaiseen yhteisöön kuuluu ihmisiä, jotka puhuvat eri kieliä, mutta myös eri kulttuurit voidaan nähdä monikielisytenä. Koska yhteisöt ovat monikielisiä, myös yhteisöissä tapahtuva toiminta tulisi olla sitä. V8

Vastauksista esiin nousseita teemoja, joilla opiskelijat pyrkivät selittämään sitaattia ja sitä että kaikki olisivat monikielisiä, olivat esimerkiksi monikielisyyden eri ilmentymät; murteet, ammatti- tai harrastussanasto, opiskeltavat kielet, puhutut kielet, yhteisön ja yksilön monikielisyys ja esimerkiksi oppilaan oikeudet tai opettajan velvollisuuden monikielisyyden suhteen.

5.3.2 Opiskelijoiden näkemykset verrattuna opetussuunnitelman näkemykseen

Mielestäni ei ole tärkeää, miten joku on monikielinen vaan se, että siihen kannustetaan. V27

Kuten taulukoista 2 ja 3 voidaan todeta, nousi opiskelijoiden käsityksistä esiin myös tilanteisen, heteroglossisen monikielisyyden piirteitä, jotka korreloivat opetussuunnitelman näkemysten kanssa. Kuitenkin kun tarkastellaan prosentuaalista määrää vastauksista, joiden voitaisiin sanoa olevan samoilla linjoilla opetussuunnitelman näkemyksen kanssa, on osuus melko pieni, ja noin 70 % vastauksista eroaa opetussuunnitelman näkökulmasta. Kun opiskelijoille tuotiin kysymyksissä julki opetussuunnitelman käsitys monikielisydestä, löytyi sille kuitenkin enemmän ymmärrystä ja samansuuntaisia mielipiteitä. Se, että kysymys on johdatteleva, on kuitenkin otettava huomioon ja siksi en perusta vastausta ainoastaan opetussuunnitelman näkökulman sisältävään kysymykseen annettujen vastausten perusteella, vaan tutkimuskysymyksen vastaukset muodostuvat monikielisyyden käsityksistä kokonaisuudessaan.

Vaikka vastauksista ilmeni opetussuunnitelman näkökulmalle vastakkaisia mielipiteitä, suhtautui suurin osa vastaajista positiivisesti opetussuunnitelman otteeseen monikielisydestä, huolimatta siitä koettiin se yhteneväksi oman näkemyksen kanssa. Yhdeksän vastaajaa 27:stä oli eri mieltä, tai ei ymmärtänyt mitä otteella tarkoitetaan tai miksi se löytyy opetussuunnitelmasta. Vastaajista 18 puolestaan ymmärsi mitä tällä voitaisiin tarkoittaa ja pystyi nimeämään asioita, jotka tukevat tätä näkökulmaa koulukontekstissa:

Minusta se kuulostaa kauniilta ja tasavertaiselta, sillä jokainen pystyy olemaan osa sitä. V5

Monikielisyys tulee nähdä rikkautena. V14

Jokainen on samanarvoinen ja samalla opettajina meidän pitää vahvistaa jokaisen monikielisyyttä ja kannustaa siihen. Mielestäni ei ole tärkeää, miten joku on monikielinen vaan se, että siihen kannustetaan. V27

Osa vastaajista havahtui tässä kohtaa pohtimaan myös omaa näkemystään ja totesi että ehkä monikielisyyttä voisikin katsoa myös hieman eri kannalta kuin mitä aiempien vastausten näkökulmat omissa vastauksissa ovat olleet:

Edellä mainittuun määritelmään tämä ei kovin hyvin sovi. Mutta tämän voinee ymmärtää ihmisten tapana tulkita puhutun kielen lisäksi myös ruumiin kieltä, eleitä ja ilmeitä, jotka omalla tavallaan luovat osan keskustelusta. Näiden lisäksi kuvat puhuvat enemmän kuin tuhat sanaa. Opettajana eleiden ja ilmeiden merkitys on suuri, sillä Suomessakin on paljon oppilaita joiden kielitaitoa kotimaisella ei välttämättä ole äidinkielen tasolla, joten opettajan velvollisuus on ottaa kaikenlaiset kielenkäyttäjät huomioon puhumalla selkeästi ja tukemalla puhettaan myös kehollaan, kuvilla ja ympäristöllä. V17

Tässä yhteydessä monikielisyys käsitetään laajemmin kuin mittavana kielitaitona. Monikielisyyteen voi kaikesta katsoa kuuluvan myös esimerkiksi viestinnän eri keinot tai muodot tai sitten sosiaaliset taidot erilaisissa ympäristöissä. V25

Yksinkertaisuudessaan voidaan todeta, että opiskelijoiden näkemykset eivät korreloineet kovin hyvin opetussuunnitelman näkemyksen kanssa. Tätä voidaan kuitenkin tutkia useamman

näkökulman kautta, jolloin vastaukset hieman vaihtelevat. Mikäli opetussuunnitelman käsitkseen verrataan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, on korrelaatio hieman heikompi kuin jos otetaan huomioon opiskelijoiden ajatukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lainatusta sitaatista, jossa jokaisen yhteisön ja yksilön todetaan olevan monikielinen.

6 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli saada vastaukset kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia monikielisyydestä. Näihin käsityksiin lukeutuu mukaan sekä yleinen näkökulma monikielisyydestä että henkilökohtainen käsitys, kun taas kokemuksia selvittäessäni käsittelin monikielisyyttä koulukontekstissa.

Analyysin tuloksista on nähtävissä, että luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä monikielisyydestä on variaatiota. Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajien käsityksistä monikielisyydestä on vaihtelua (esim. Alisaari ym. 2019, s. 55–56). Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että tutkimusjoukon käsitykset noudattelevat kuitenkin pääosin perinteisen monikielisyyden näkökulmia. Tärkeimmäksi monikielisyyden piirteeksi, nousee selkeästi useamman eri kielen hallitseminen, joka mainittiin lähes jokaisen vastauksissa sekä omaan monikielisyteen, että monikielisyteen koulukontekstissa. Tämä toki sisältyy myös uudempaan, tilanteeseen näkökulmaan monikielisyydestä (ks. Mustonen & Honko, 2018, s. 120) mutta vielä tiiviimmin se liittyy perinteisen monikielisyyden määritelmään (ks. Grosjean, 2010, s.4). Tulkinallisia eroja on siinä, mitä tässä yhteydessä kielen hallitsemisella tarkoitetaan, vastausten mukaan kielitaito voi olla puhuttua, kirjoitettua, vähäistä tai äidinkielenomaista kielen hallintaa, tai useamman äidinkielen omaamista. Tämä näkökulma noudattelee usean tutkimuksen näkökulmaa monikielisyteen, ja vanhempaa, perinteistä tulkintaa (Honko & Mustonen, 2018, s. 120; Martin, 2016). Mielenkiintoista on se, että eri kysymyksiin vastatessa opiskelijat määrittelivät monikielisyyttä hieman eri tavalla. Esimerkiksi kysyttäessä yleisesti millainen ihminen on monikielinen, vastaukset sisälsivät paljon vähemmän hajontaa ja olivat niukempia kuin omaa monikielisyyttä tai kouluyhteisössä kohdattua monikielisyyttä määriteltäessä. Vaikka vastanneista opiskelijoista 20 % kokee omaan monikielisyteensä kuuluvan selvästi myös tilanteisen ja heteroglossisen monikielisyyden piirteitä (ks. Bakhtin, 2004, s. 291; Mustonen & Honko, 2018, s. 120) on yleiskäsitys yhä erittäin perinteinen. Perinteinen näkökulma korostui selvästi kaikkien tutkimuskysymysten vastauksissa. Omaa monikielisyyttä kuvattiin pääosin listaamalla vieraita kieliä, joita vastaaja on joko opiskellut tai hallitsee muutoin. Kiintoisaa oli, että kaksi vastaajaa käytti kuvailussaan kouluarvosanojen kuvailuun käytettyjä adjektiiveja *tyydyttävä* ja *välttävä*, lisäksi mainittiin myös muita negatiivisia adjektiiveja kuten *olematon*. Näiden perusteella vastaajan käsitys omasta monikielisyydestä ja siihen sisältyvästä kielitaidosta ei ole kovin positiivinen.

Kun monikielisyys liitettiin koulukontekstiin, esiintyi vastauksissa hieman useammin tilanteisen monikielisuuden piirteitä. Ero on kuitenkin prosentuaalisesti hyvin pieni, ja enimmilläänkin vastauksista tilanteiseksi voidaan luokitella vain 30 %. Usea vastaaja ymmärtää, että kuullessaan erilaisiin yhteisöihin ja ryhmiin, puhuu jokainen kieltä erilaisissa tilanteissa eri tavalla ja käyttää erilaista sanastoa. Oppilaiden oma kieli, sanasto ja murteet nostettiin suurimpana tilanteisen monikielisuuden ilmentymänä esiin.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia monikielisuuden ja kielitietoisuuden käsittelystä yliopisto-opinnoissa, sekä näkemyksiä siitä, kuinka paljon ja millä tavoin näitä aiheita olisi heidän mielestään hyvä käsitellä opinnoissa. Sen lisäksi tavoitteena oli selvittää millaisena opiskelijat kokevat oman kompetenssinsa tukea oppilaiden monikielisyyttä opettajana. Monikielisuuden tukemisen tavoite löytyy niin uusimmasta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Opetushallitus, 2015) kuin esimerkiksi vaikkapa Euroopan unionin (2014) tavoitteista. Tutkimuksen tuloksista nähdään, että opiskelijat kokevat monikielisuuden ja kielitietoisuuden käsittelyn olleen vähäistä yliopisto-opinnoissaan. Ainoastaan yksi vastaaja oli sitä mieltä, että opinnoissa oli käsitelty kyseisiä aiheita paljon, mutta hänen vastauksestaan käy ilmi, että hän opiskelee luokanopettajaksi kansainvälisellä, international teacher education -linjalla, eli ITE:llä. Vastaajista kymmenen eli jopa 47 % koki, että monikielisyyttä oli heidän opinnoissaan käyty hyvin vähän tai ei lainkaan, kahdeksan eli 38 % vastasi aiheita käsiteltäneen jonkin verran. Vastaajista kaikki paitsi yksi pitivät aiheita tärkeinä ja suurin osa oli sitä mieltä, että näiden aiheiden käsittelyä tulisi sisällyttää opettajankoulutukseen paljon tai ainakin nykyistä enemmän. Vastaajista noin puolet oli sitä mieltä, että aiheiden käsittelyä voisi sisällyttää useisiin eri opintojaksoihin ja kursseihin. Vastauksissa oli monia ehdotuksia opinnoista, joiden yhteyteen näiden käsitteiden opiskelua voisi sisällyttää. Näistä tärkeimpinä mainintoina nousivat äidinkielen ja kirjallisuuden opinnot, vieraiden kielten opinnot sekä moni- tai interkulttuurisuutta käsittelevät opinnot.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla kartoitin sitä, kuinka opiskelijoiden näkemykset korreloivat opetussuunnitelman näkemyksen kanssa. Samalla kartoitin sitä, minkälaisia ajatuksia opetussuunnitelman linjaus monikielisyydestä opiskelijoissa herättää. Vaikka suurin osa vastaajista pyrki ymmärtämään mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lainattu ote tarkoittaa ja mihin sillä pyritään, oli osa vastauksista asenteellisia ja vahvasti sitä vastaan. Tilanteinen näkökulma sekä opetussuunnitelman ajatus siitä, että kaikki olisivat monikielisiä, sai aikaan vastareaktioita ja sitä pidettiin jopa naurettavana, kuten joistain vastauksista

voidaan nähdä. Vähäistä kielitaitoa ja yksikielisen, kantaväestöön kuuluvan oppilaan monikielisyttä ei näiden vastausten perusteella luettu mukaan monikielisuuden kirjoon, ja näkemys on siis vastakkainen opetussuunnitelman näkemyksen kanssa.

Näkökulmat jakaantuivat selvästi kahtia niihin, jotka eivät ymmärtäneet, halunneet ymmärtää tai pitäneet näkökulmaa relevanttina, ja niihin, jotka olivat samaa mieltä, ja pyrkivät katsomaan monikielisyttä myös tästä näkökulmasta huolimatta siitä, miten olivat aiemmissa vastauksissaan monikielisuuden määritelleet. Aikaisemmissakin tutkimuksissa on havaittu ristiriitoja opetussuunnitelman kieliä koskettavia uudistuksia kohtaan. Esimerkiksi Repo on tutkimuksessaan todennut, ristiriitojen osoittavan, että nykyään kielitietoisista opetussuunnitelmista huolimatta opettajien puheissa näyttää olevan ääniä, jotka rakentavat vastustusta aktiiviselle kotoutumisen edistämiseksi ja luokittelevat oppilaat ryhmiin ”me” ja ”he” ja vastustavat siirtymistä pois, siitä, mitä suomalaisessa koulussa ennen oli. Toisaalta taas näyttää olevan myös ääniä, jotka ovat yhdenmukaisia uudistettujen opetussuunnitelmien kanssa. (Repo, 2020, s. 12). Tämä voidaan tulkita myös niin, ettei uudistuneita käsitteitä vielä ymmärretä, vaikka ne ovatkin suurimmalle osalle tuttuja. Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat esittäneet esimerkiksi Skinnari ja Nikula (2017, s. 240) tutkiessaan opettajien näkemyksiä kielen muuttuvasta roolista opetussuunnitelmassa.

Verrattaessa vastaajien koettua kompetenssia tukea oppilaiden monikielisyttä heidän vastauksiinsa siitä, kuinka paljon he muistavat asiaa käsiteltäneen opinnoissa tai millä tavalla he kertovat perehtyneensä aihealueeseen voidaan todeta, ettei näiden seikkojen välillä ole juurikaan sellaista korrelaatiota kuin voisi olettaa. Se, kuinka paljon opiskelijat kertovat opinnoissaan tai muuten perehtyneensä aiheeseen ei näytä vaikuttavan juurikaan heidän arvioonsa omasta kompetenssistaan. Arviot ovat verrattaen optimistisia siihen nähden, kuinka heikosti opiskelijat kertovat, että aiheita olisi yliopistossa käsitelty ja siihen nähden, että vain noin 30 % vastaajista on perehtynyt aiheeseen omalla ajallaan. Mielestäni oli mielenkiintoista huomata, että useat vastaajat, jotka kertoivat, ettei aihetta ole juuri käsitelty opinnoissa tai eivät muista siitä paljoa ja jotka eivät ole perehtyneet aiheeseen oma-aloitteisesti, arvioivat taitonsa kaikesta huolimatta hyväksi (3 tai 4). Esimerkiksi eräs vastaaja, joka kyseenalaistaa opetushallituksen näkökulman monikielisyyteen kokee, että kielitietoisuutta on täytynyt opiskella lähinnä suomea heikosti osaavan oppilaan näkökulmasta. Hänen mukaansa monikielisyttä ole hänen mielestään tarpeen sisällyttää opintoihin kovinkaan paljon perustuen siihen, että muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita on vähän, arvioi kompetenssinsa olevan tasolla 4. Kielitietoisuu-

desta hänellä on myös hyvin voimakas mielipide siihen nähden, mistä näkökulmasta hänen kokemuksensa mukaan aiheita on opinnoissa käsitelty. Kenties käsite ei ole täysin selkeä, mikä tukisi taas päinvastaista näkökulmaa aiheen käsittelyn tarpeellisuuteen kuin mitä vastaaja itse esittää.

Kompetenssin kehittämistä koskeva kysymys puolestaan noudatteli juuri esimerkiksi samoja linjoja kuin Jokikokon (2010) tutkimus opettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittymisestä. Usea vastaaja uskoi, että kompetenssi paranee omien kokemusten myötä, yhteistyössä monikielisten oppilaiden kanssa. Jokikokon tutkimuksesta ilmenee, että kompetenssi kehittyy yksilöllisesti henkilön omien kokemusten ja kohtaamisten kautta ja siihen vaikuttavat monet eri tekijät (Jokikokko, 2010, s. 5). Myös esimerkiksi Alisaaren ym. (2019) tutkimuksen mukaan merkittävin monikielisiä ideologioita tukeviin uskomuksiin liittyvä tekijä oli omakohtainen kokemus maahanmuuttajien opettamisesta, kun taas kokonaiskokemus opettamisesta ylipäättään ei ollut merkittävä tekijä. Alisaaren ym. tutkimuksessa todetaan, että varsinkin esiopettajat tarvitsevat mahdollisuuksia harjoittaa opetusta kielellisesti monipuolisissa yhteyksissä. (Alisaari ym., 2019, s. 56). Vaikka edellä mainitussa tutkimuksessa tutkittiinkin maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen vaikutusta monikielisen kompetenssin kehittymiseen ja puhutaan etenkin esiopettajista, voidaan tutkimuksesta kuitenkin nähdä, että juuri kokemuksilla kielellisesti monipuolisissa yhteyksissä on suuri vaikutus opettajan ajatuksiin monikielisyudesta, ja sitä kautta myös kompetenssiin toimia näissä tilanteissa.

Tutkimuksen tulosten yhteenvetona voidaan todeta, että vaikka monikielisuuden käsite on murroksessa ja laajentunut viime aikoina, ei tämä muutos ainakaan toistaiseksi ole juurikaan heijastunut kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden käsitykseen monikielisyudesta. Siitä huolimatta, että uudempi näkökulma monikielisyudesta on otettu huomioon vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, eivät tutkimukseen vastanneet opiskelijat ole omaksuneet samaa näkökulmaa monikielisyyteen. Suurin osa vastaajista kuvailee monikielisyyttä perinteisestä näkökulmasta. Pieni osa vastaajista kuitenkin kuvailee monikielisyyttä myös tilanteisen monikielisuuden määritelmien mukaan, joten täysin tuntematon ei tämä näkökulma kuitenkaan ole. Suuri osa vastaajista pyrki löytämään keinoja ymmärtää opetussuunnitelman näkökulmaa monikielisyudesta, joten voidaan todeta, että opiskelijat olivat avoimia tällekin näkökulmalle.

Tuloksista käy ilmi myös se, että opiskelijoiden kokemus koetusta kompetenssista monikielisuuden tukemiseen opettajana on keskimäärin hyvä. Vastausten perusteella korrelaatiota koetun kompetenssin ja aiheeseen perehtyneisyyden välillä ei ole nähtävissä. Opiskelijat kokivat, että

omaan kompetenssiin on mahdollista myös vaikuttaa. Mielenkiintoinen havainto tutkimuksen tuloksista on se, että vaikka kaikkien vastanneiden opintoihin on todellisuudessa kuulunut sekä monikielisuuden että kielitietoisuuden käsittelyä useamman opintojakson myötä, opiskelijoiden kokemusten mukaan käsittely ollut todella vähäistä tai jopa olematonta. Ne opintojaksot, joihin opiskelijat itse sijoittaisivat aiheiden käsittelyn, olivat pitkälti samoja opintojaksoja, joiden sisältöihin käsitteet jo valmiiksi kuuluvat. Suurin osa vastaajista lisäisi aiheiden käsittelyä opinnoissa ja lähes jokainen piti monikielisuuden ja kielitietoisuuden käsittelyä tärkeänä osana opintoja. Syitä siihen, miksi opiskelijat kokevat monikielisuuden ja kielitietoisuuden käsittelyn vähäiseksi tai eivät muista aiheita opinnoistaan ollenkaan voi olla monia. Yliopistossa opettavat voivat toteuttaa samoja kursseja eri painopistein ja henkilökohtaiset preferenssit voivat ohjata kurssien sisältöjen muotoutumista. Lisäksi opiskelijoiden vastauksiin voi vaikuttaa esimerkiksi se, onko opiskelija ollut sairaana tai muusta syystä poissa kurssien yksittäisiltä, aiheita käsiteltyiltä kerroilta, tai suorittanut joitakin opintoja itsenäisinä suorituksina esimerkiksi tenttimällä. Täytynee myös huomioida se, että etäopiskelu on voinut tuoda tähän oman lisänsä, sillä normaalisti lähiopetuksena toteutettavia kursseja on jouduttu siirtämään nopealla aikataululla sähköisiin oppiympäristöihin.

7 Pohdintaa

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että monikielisyys on laaja käsite olemassa olevan tutkimuksen, teorioiden ja opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Uskon, tai ainakin toivon, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat saivat edes hieman uusia näkökulmia siihen, mitä kaikkea monikielisyys voi olla. Tutkimuksen myötä onnistuin myös itse tarkastelemaan käsitteitä useista eri näkökulmista pyrkien jättämään huomiotta omat ennakkotietoni ja niiden tuomat ennakko-oletukset ja -asenteet. Olen itse pitänyt aihetta aina tärkeänä ja siitä syystä tein sekä kandidaatin tutkielmani että nyt pro gradu -tutkielman juuri tästä aiheesta. Ilokseni huomasin, että suurin osa kyselyyn osallistuneista opiskelijoista piti aihetta myös vähintäänkin ammatillisesta näkökulmasta tärkeänä ja toivoi näiden teemojen runsaampaa käsittelyä opettajankoulutuksessa.

Pilottikyselyn teettäminen ennen varsinaista aineistonkeruuta oli tärkeä vaihe tutkimuksen näkökulman muotoutumisen kannalta. Pilottikyselyn myötä varsinaisen tutkimukseni kohdejoukko tarkentui ja tutkimuksen tekemisestä tuli selkeämpää itselleni. Sen sijaan, että arvosteltaisiin kouluarvosanoin oppilaiden eri kielten osaamista, olisi tärkeää valjastaa oppilaiden kaikki kielellinen potentiaali heidän käyttöönsä sekä rohkaista ja kannustaa käyttämään kieliä hyödyksi arjessa ja elämässä. Monilla arvosanoilla on negatiivinen kaiku, ja kuten tutkimuksestani käy ilmi, monet arvostelussa käytetyt termit kuten *tyydyttävä* ja *välttävä* seuraavat pitkälle, mahdollisesti lannistaen oman halukkuuden käyttää osattuja tai opiskeltuja kieliä hyödyksi. Uskon siis, että monikielisyyttä ja sen tukemista koskeva tutkimus juuri laajemmasta näkökulmasta on yhä tärkeämpää kaikenlaisen monikielisyyden yleistyessä niin yhteiskunnassa kuin koulu yhteisöissäkin.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävillä, että opiskelijat määrittivät monikielisyyttä hieman eri tavoin riippuen kysymyksen asettamasta näkökulmasta. Näkökulmat olivat kuitenkin valtaosin perinteisen monikielisyyden määritelmää noudattelevia. Perinteisesti tutkimuksissa ja tilastoissa monikielisistä henkilöistä puhuttaessa kyse onkin juuri äidinkielenään useampaa kieltä puhuvasta tai äidinkielenomaisesti kieliä puhuvasta henkilöstä (esim. Mustonen & Honko, 2018, s. 118). Tilanteinen näkökulma monikielisyyteen on tuoreempi kuin edellä mainittu, puhuttuihin (äidin)kieliin perustuvan monikielisyyden määritelmä. Kenties tällä voi olla vaikutusta opiskelijoiden käsityksiin monikielisyydestä. Pohdin myös sitä, kuinka suuri merkitys kysymysten asettelulla oli vastauksiin. Pyrin kuitenkin tietoisesti kysymyksiä pohtiessani välttämään johdattelevia kysymyksiä, ja koen, että onnistuin siinä kohtuullisen hyvin. Haastattelua

tehdessä voisi kenties pyytää tarkemmin vastauksia siihen, kokevatko vastaajat monikielisyyden todella olevan erilaista koulukontekstissa kuin ylipäätään, vai vaikuttiko vastauksiin esimerkiksi se, että ensimmäistä vastausta ei palattu enää täydentämään, vaikka myöhemmin mieleen olisikin tullut lisää ajatuksia ja käsityksiä monikielisyydestä.

Koin, että laadullinen, fenomenografinen lähestymistapa oli sopiva tähän tutkimukseen. Tarkoituksena oli kartoittaa nimenomaan käsityksiä ja kokemuksia ja koen, että saavutin tavoitteet valittujen menetelmien avulla. Kyselylomake toimi aineistonkeruumenetelmänä hyvin, ottaen huomioon erityisesti pandemiatilanteen aiheuttamat haasteet. Koin, että kyselylomakkeen kysymysten asettelu oli onnistunut, ja sain kysymysten avulla laajan ja kattavan aineiston, josta oli helppo muodostaa luokittelua ja löytää tutkimuksen kannalta merkityksellisiä tuloksia. Tutkimusta tästä aiheesta voisi tehdä myös esimerkiksi narratiivisen tutkimuksen menetelmin. Haastatteluiden avulla olisi voinut toki tarkentaa kysymyksiä ja näin saada kenties laajempia vastauksia. Myöskin käsitteiden muuttumista ja kehittymistä voisi kuvata esimerkiksi haastatteleamalla samaa joukkoa uudelleen tietyn ajan kuluttua. Olisikin mielenkiintoista nähdä, miten oman kohdejoukkoni käsitykset muuttuvat ajan saatossa.

Pohtiessani mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita palasin aiempaan huomiooni siitä, että opettajat keskimäärin arvioivat kompetenssinsa monikielisyyden tukemiseen hyväksi huolimatta siitä, kuinka paljon aiheeseen opinnoissa tai muuten oli perehdytty. Tämä kiinnostaa minua kovasti, sillä käydessäni läpi tutkimuksen tuloksia, pisti tämä vinouma silmään erityisesti. Voisikin olla mielenkiintoista tutkia opettajaopiskelijoiden tai opettajien minäpystyvyyden tunnetta ja ammatillisen kompetenssin kokemista sekä sitä mitkä tekijät vaikuttavat omaan arvioon niiden. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia kentällä työskentelevillä opettajilla on monikielisyydestä ja kuinka suuri ero vastauksissa olisi verrattuna opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin. Olisi myös kiintoisaa saada tutkimustuloksia siitä, miten opetussuunnitelman käsitys monikielisyydestä ymmärretään, ja mitä ajatuksia se herättää erityisesti opettajissa, jotka ovat toimineet jo pitkään kentällä. Tällöin voitaisiin kenties tutkia myös sitä, mitkä tekijät auttavat ymmärtämään monikielisyyttä laajemmasta näkökulmasta, ja mitä konkreettisia keinoja opettajat ovat käyttäneet hankkiakseen tietoa, ymmärtääkseen monikielisyyttä ja tukeakseen sitä työssään.

Tästä tutkimuksesta voi olla hyötyä niin opettajaksi opiskeleville opiskelijoille, kyselyyn vastanneille, kentällä työskenteleville opettajille ja muille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville, sekä kenelle tahansa, joka haluaa laajentaa omaa käsitystään siitä, mitä kaikkea monikielisyys

voi pitää sisällään. Tutkimus tarjoaa käsityksen siitä, millä tavoin monikielisyys näkyy koulu- maailmassa ja mitä keinoja monikielisyyden kanssa toimimiseen ja tukemiseen kouluissa on käytössä. Kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat kyselyyn vastatessaan reflektoineet omia käsit- tyksiään ja kokemuksiaan monikielisyydestä, ja sen lisäksi mahdollisesti saaneet uusia näkö- kulmia näiden tarkasteluun. Lisäksi tutkimuksesta voi olla hyötyä opettajankoulutuksen kehi- tystyössä, sillä vaikka monikielisyys ja kielitietoisuus onkin sisällytetty oppikokonaisuuksiin, antoi tutkimukseni viitteitä siitä, että aihe oli joko unohdettu tai sitä oli käsitelty niin vähän, että käsitteet eivät olleet kovin selkeitä suurelle osalle opiskelijoista. Suurin osa kyselyyn vastan- neista opiskelijoista oli sitä mieltä, että olisi tärkeää sisällyttää aiheet aiempaa useampiin opin- tokokonaisuuksiin ja niitä olisi tarpeen käsitellä nykyistä enemmän.

Tutkimuksen tekeminen sekä vahvisti että toisaalta avasi omaa käsitystäni monikielisyydestä. Sain paljon uutta ajateltavaa monikielisyydestä, kielitietoisuudesta sekä opettajan työstä ja opinnoista. Tutkimukseni tulokset vahvistivat olettamustani siitä, ettei tilanteinen monikieli- syyden näkökulma ole vielä kovin laajasti tunnettu ja että tutkimusta siitä tarvitaan lisää paitsi yleisesti mutta erityisesti suomalaisessa koulukontekstissa. Monikielisyys ja kielitietoisuus ovat tärkeässä roolissa opetussuunnitelmassa ja tämä rooli tuskin tulee tulevaisuudessa pienen- tymään. Jotta voidaan valjastaa opettajat ja opettajaksi opiskelevat todella vastaamaan opetus- suunnitelman asettamiin tavoitteisiin monikielisyyden ja kielitietoisuuden tukemisesta tarvi- taan tutkimusta ja koulutusta vielä lisää. Lopuksi todettakoon, että monikielisyys ja siihen liit- tyvät käsitteet ovat niin moniulotteisia, että niiden ymmärtäminen kuten myös monikielisen ja -kulttuurisen kompetenssin laajentaminen ovat elämänmittaisia prosesseja. Koulumaail- massa ollaan vasta matkalla kohti monikielisyyden tukemisen vakiintumista koulun toiminta- kulttuuriin. Kenties monikielisyyden käsitteen täydellistä ymmärtämistä tärkeämpää on kuiten- kin se, miten siihen asennoidutaan:

Mielestäni ei ole tärkeää, miten joku on monikielinen vaan se, että siihen kannustetaan. V27

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 169–180). Gaudeamus.
- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education*, 80, (s. 48–58). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Auer, P & Wei, L. (2009). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter.
- Bailey, B. (2007). *Heteroglossia and boundaries*. Teoksessa Heller, M. *Bilingualism. A social approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ceginskas, V. (2010). Being 'the strange one' or 'like everybody else': School education and the negotiation of multilingual identity. *International journal of multilingualism*, 7(3), (s. 211-224). <https://doi.org/10.1080/14790711003660476>
- DivEd. (2019). *Kielitietoisia käytänteitä opettajille*. Haettu 5.4.2022 osoitteesta: <https://dived.fi/kielitietoisia-kaytanteita-opettajille/>
- Dressler, R. (2014). Exploring linguistic identity in young multilingual learners.(In the Classroom). *TESL Canada journal*, 32(1), (s. 42-52.)
- Dufva, H. (2002). Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) *Moniääninen Suomi – Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 21–38). Jyväskylän yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan Komissio. (2007). *Report. High level group on multilingualism*. Office for Official Publications of the European Commission. Haettu 27.3.2022 osoitteesta: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/High_level_report.pdf
- Euroopan unioni. (2022). *Languages*. Euroopan unionin verkkojulkaisu virallisilla verkkosivuilla. Haettu 17.2.2022 osoitteesta: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en

- Euroopan unioni. (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Monikielisyyttä ja kielitaidon kehittämistä koskevat EU:n neuvoston päätelmät. Haettu 17.2.2022 osoitteesta: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätöyömenetelmät*. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.
- Grönholm, P. (2015). *Tutkimus: Lapset oppivat mediasta kieliä ja sanoja*. Helsingin sanomien verkkojulkaisu 8.5.2015. Haettu 16.4.2022 osoitteesta: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002822424.html>
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1999). *Foreign language study and language awareness*. *Language Awareness* 8. 3/4, (s. 124–142).
- Heikkinen, H. L. T., Hilpelä, J., Tynjälä, P., Huttunen, R., Syrjälä, L., Pitkäniemi H., . . . Niglas, K. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36 (5), (s. 340–354).
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hofstede, G. & Liljamo, R. (1993). *Kulttuurit ja organisaatiot: Mielen ohjelmointi*. WSOY.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa Honko, M & Mustonen, S. (toim) *Tunne kieli – Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. s. 18–31. Oy Finn Lectura Ab.
- Huhtala, A. (2012). Merta edemmäs kalaan? – Ruotsista inspiraatiota ruotsin opiskeluun. Teoksessa Meriläinen, L., Kolehmainen, L. & Nieminen, T. (toim.) *Monikielinen arki*. s. 11–33. AFinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70.
- Huusko, M. & Mustonen, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), (s. 162–173).
- Johansson, M. & Pyykkö, R. (2005). *Monikielinen Eurooppa: Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society* 25(1), (s. 15–29). <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Kauppinen, A. (2020). *Mistä kieli meihin tulee*. Tampere: Vastapaino.
- Kuukka, I. (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässän*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa Rapatti, K. & Aalto, E. *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. (s. 13–24) Äidinkielen opettajain liitto.
- Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) (2009). *Yhteistä kieltä luomassa: Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Lankinen, N. (2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). Haettu 7.4.2022 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.
- Lauranto, Y. (2018). Kielten kirjoja, suomen sävyjä. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.) *Tunne kieli – Matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen*. (s. 32–93). Oy Finn Lectura Ab.
- Laurén, C. & Hovila, A. (2008). *Varhain monikieliseksi: Kielenoppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Finn Lectura.
- Lehtonen, H. (2008). Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa Routarinne, S., Uusi-Hallila, T. & Karjalainen, M. (toim.) *Nuoret kielikuvassa: Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. (s. 103–124). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, S. (2006). Teoksessa Martikainen, T. (toim.) *Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. (s. 9–41). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martin, M. (2016). *Monikielisyys muutoksessa*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). Haettu 11.2.2022 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and methods*. (s. 141–161). The Falmer Press,
- May, S. (2013). Introducing the “multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. (s. 1–6). Routledge.
- Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. (s. 7–24). Opetushallitus. Haettu 15.4.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kieli-koulun-ytimessa-nakokulmia-kielikasvatukseen>
- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.) *Tunne kieli – Matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen*. (s. 118–141). Oy Finn Lectura Ab.
- Ojutkangas, K., Larjavaara, M., Miestamo, M., & Ylikoski, J. (2009). *Johdatus kielitieteeseen*. Helsinki: Sanoma Pro.

- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022a). *Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa*. Opetushallituksen verkkosivut. Haettu 7.4.2022 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oikeudet-ja-velvollisuudet-perusopetuksessa>
- Opetushallitus. (2022b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Opetushallituksen verkkosivut. Haettu 7.4.2022 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. PS-kustannus.
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. (2002). Teoksessa Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) *Moniääninen Suomi – Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. (s. 9–18). Jyväskylän yliopistopaino.
- Pietikäinen, S. & Dufva, H. (2006). Voices in discourses: Dialogism, Critical Discourse Analysis and ethnic identity. *Journal of sociolinguistics*, 10(2), 205-224. <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2006.00325.x>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Piippo, I & Vaattovaara, J. (2016). Oppia ikä kaikki. Teoksessa Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E. (toim.) *Kielen taju: Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. (s. 227–240). Art House.
- Pitkänen-Huhta, A. & Pietikäinen. (2002). Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. Teoksessa Meriläinen, L., Kolehmainen, L. & Nieminen, T. (toim.) *Monikielinen arki*. s. 67–89. AFinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70.
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and education*, 60, (s.1–15). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa: Monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. (s. 1–20). Joensuun yliopisto.
- Saukkonen, P. (2007). Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. *Cuporen* verkkojulkaisuja 1/2007. Haettu 26.9.2021 osoitteesta: https://www.cupore.fi/images/tiedostot/2007/monikulttuurisuus_tautatietoja.pdf
- Skinnari, K., & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), (s. 223–244). doi:10.1515/eujal-2017-0005
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language teaching*, 40(4), (s. 287-308). <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>

- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja Oy.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Tarnanen, M. & Aalto, E. (2012). Oppimisen resurssina heikko kirjoittamisen taito. Teoksessa Meriläinen, L., Kolehmainen, L. & Nieminen, T. (toim.) *Monikielinen arki*. (s. 91–112). AFinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70.
- Tieteen termipankki. (2022a.). *Terminologiaoppi:erikoiskieli*. Haettu 5.4.2022 osoitteesta: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Terminologiaoppi:erikoiskieli>.
- Tieteen termipankki. (2022b.). *Kielitiede:formaalinen kieli*. Haettu 5.4.2022 osoitteesta [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:formaalinen kieli](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:formaalinen_kieli).
- Tieteen termipankki. (2022c.). *Kielitiede:murre*. Haettu 5.4.2022 osoitteesta: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:murre>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu painos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 15.4.2022 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi –forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundation of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography – toward a methodology*. (s. 105–130). Göteborg University.
- Ullankonoja, R., Nieminen, L., Haapakangas, E-L., Huhta, A. & Alderson, J.C. (2012). Kaksi-kieliset oppilaat venäjää kirjoittamassa: Minun rakkaus väri – valeasininen ja violetti. Teoksessa Meriläinen, L., Kolehmainen, L. & Nieminen, T. (toim.) (2012). *Monikielinen arki*. (s. 113–134). AFinLAN vuosikirja 2012. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70.
- Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R., Aarnos, E., Grönfors, M., Eskola, J., Hakala, J. T., . . . Åhlberg, M. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J., & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä!: Näkökulmia S2opetukseen*. Opetushallitus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.

- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. (s. 1159–234). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39. (s. 1–23). doi:10.1093/applin/amx039

Liite 1: Kyselylomakkeen kysymykset

1. Minä vuonna aloitit luokanopettajaopintosi yliopistossa?
2. Millainen ihminen on mielestäsi monikielinen?
3. Kuvaile itseäsi monikielisenä ihmisenä. Mitä sinun monikielisyytesi sisältää?
4. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan: *Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen.* (Opetushallitus, 2015, 28). Mitä ajatuksia tämä herättää sinussa (opettajana)?
5. Millaista monikielisyyttä olet kohdannut kouluissa ja kouluyhteisöissä, joissa olet ollut harjoittelussa tai työskennellyt, ja miten se on näkynyt?
6. Miten olet opinnoissasi perehtynyt monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen?
7. Miten ja minkä verran monikielisyyttä ja kielitietoisuutta olisi mielestäsi tarpeen käsitellä opettajankoulutuksessa?
8. Minkä opintojen tai opintojakson yhteydessä monikielisyyden ja kielitietoisuuden käsitteleminen olisi mielestäsi tarpeellista?
9. Oletko perehtynyt monikielisyyteen tai kielitietoisuuteen muutoin kuin opintojesi kautta? (Kyllä/Ei)
10. Jos vastasit edelliseen kyllä, miten olet perehtynyt monikielisyyteen tai kielitietoisuuteen muutoin?
11. Arvioi omaa kykyäsi tukea oppilaiden monikielisyyttä opettajana nykyisten taitojesi perusteella. (Asteikko 1-5, jossa 1=erittäin huono ja 5=erittäin hyvä)
12. Miten koet, että voisit parantaa kykyäsi tukea monikielisyyttä opettajana?

Liite 2: Pilottikyselylomakkeen kysymykset

1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan: *Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen.* (Opetushallitus, 2015, 28). Mitä ajatuksia tämä herättää sinussa (opettajana)?
2. Kuvaile itseäsi monikielisenä ihmisenä. Mitä sinun monikielisyytesi sisältää
3. Millaista monikielisyyttä olet kohdannut kouluissa, joissa olet ollut harjoittelussa tai työskennellyt?
4. Miten monikielisyys on näkynyt kouluissa ja kouluyhteisöissä, joissa olet harjoitellut tai työskennellyt?
5. Oletko perehtynyt monikielisyyteen tai kielitietoisuuteen muuten kuin opintojesi kautta?
6. Jos vastasit edelliseen kyllä, miten olet perehtynyt monikielisyyteen tai kielitietoisuuteen muutoin?
7. Arvioi omaa kykyäsi tukea oppilaiden monikielisyyttä opettajana nykyisten taitojesi perusteella. (Asteikko 1-5, jossa 1=erittäin huono ja 5=erittäin hyvä)
8. Miten koet, että voisit parantaa kykyäsi tukea monikielisyyttä opettajana?