Lahti Josefiina & Matikainen Camilla

# Monikielisten oppilaiden asema koulussa: Rakenteellisen syrjinnän muodot ja opettajan mahdollisuudet yhdenvertaisuuden tukemiseen

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2025

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Monikielisten oppilaiden asema koulussa: Rakenteellisen syrjinnän muodot ja opettajan mahdollisuudet yhdenvertaisuuden tukemiseen (Josefiina Lahti ja Camilla Matikainen)
Kandidaatin tutkielma, 38 sivua
Joulukuu 2025

---

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on monikielisyys ja monikieliset oppilaat. Tutkielman tarkoituksena on tarkastella, miten suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteet syrjivät monikielisiä oppilaita, sekä sitä, miten opettajat voivat tukea omalla toiminnallaan monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta opetuksessa. Tutkielmassa tarkastelemme tarkemmin koulun rakenteita, kuten kielipolitiikkaa, opetussuunnitelmaa, lainsäädäntöä, resursseja, tukitoimia ja menetelmiä. Opettajan näkökulmasta tarkastelemme opettajien asenteita ja pedagogisia valintoja, kuten opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, sillä tarkoituksena on muodostaa laaja kokonaiskuva aiheestamme. Aineistona on käytetty suomalaisia sekä kansainvälisiä vertaisarvioituja lähteitä, kuten tutkimusartikkeleita ja väitöskirjoja.

Tutkielman aiheen ajankohtaisuutta voidaan perustella monikielisyyden lisääntymisellä. Suomalainen koulutusjärjestelmä muuttuu koko ajan yhä moninaisemmaksi ja monikielisemmäksi. Myös nykyinen opetussuunnitelma painottaa kielitietoisuutta ja monikielisyys nähdään oppilaiden voimavarana. Lisäksi aihe on myös yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä yhdenvertaisuus on yksi perusoikeuksista.

Tutkielman tulokset osoittavat, että vaikka koulun rakenteet, kuten opetussuunnitelma, lainsäädäntö ja opetuksen järjestäminen tunnistaa monikielisyyden, ei tavoite toteudu aina luokkahuonetasolla. Opetussuunnitelma määrittelee monikielisyyden osaksi koulun toimintakulttuuria, mutta jättää ulkopuolelle käytännön ohjeet ja keinot monikielisyyden tukemiseen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien asenteet ja koulujen kielipolitiikka on muuttunut positiivisempaan suuntaan, mutta suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu edelleen osittain yksikielisyyden normiin. Myös esimerkiksi oppimateriaalit lisäävät yksikielisyysajattelua. Opettajien asenteilla on merkittävä vaikutus monikielisyyden toteutumisessa luokkahuoneessa, mutta koska koulun rakenteet antavat opettajalle mahdollisuuden ja vapauden toteuttaa opetusta ja kielipolitiikkaa parhaalla katsomallaan tavalla, on luokka- ja aluekohtaisia eroja monikielisyyden toteutumisesta paljon. Vaikka yksikielisyyden normia kouluissa on pyritty murtamaan, eivät kielitietoiset menetelmät tai myönteinen asenne saavuta tasavertaisesti kaikkia kouluja ja niiden monikielisiä oppilaita.

Avainsanat: monikielisyys, syrjintä, yhdenvertaisuus, kielipolitiikka, koulun rakenteet.

# Sisältö

**Johdanto** ..... **4**

**Tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmä** ..... **6**

**Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat** ..... **9**

2.1 Monikulttuurisuus ..... 9
2.2 Monikielisyys ..... 10
2.3 Yhdenvertaisuus ja syrjintä ..... 12
2.4 Koulun kielipolitiikka ..... 13
2.5 Koulun rakenteet ..... 15
*2.5.1 Opetussuunnitelma ja perustuslaki ..... 15*
*2.5.2 Oman äidinkielen opetus ja valmistava opetus ..... 18*
*2.5.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ..... 19*
*2.5.4 Opetusmenetelmät ja käytännöt ..... 21*

**Tutkimustulokset** ..... **25**

3.1 Millaisia monikielisiä oppilaita syrjiviä rakenteita koulussa esiintyy? ..... 25
3.2 Miten opettaja voi edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta luokassa? ..... 27

**Johtopäätökset ja pohdintaa** ..... **30**

4.1 Johtopäätöksiä tutkielman aiheesta ..... 30
4.2 Pohdintaa tutkielman aiheesta ..... 31
4.3 Jatkotutkimuksen tarve ..... 32
4.4 Tutkielman eettisyys ..... 33

**Lähteet** ..... **35**

# Johdanto

Monikielistyminen on yksi nykyajan keskeisimpiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja sen vaikutukset näkyvät myös kouluissa (Suuriniemi, 2023). Tilastokeskuksen mukaan suomalaisessa peruskoulussa opiskelevista oppilaista 10 % eli 60 700 oppilaan äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, kun taas vastaava luku vuonna 2013 oli 28 000 oppilasta (Tilastokeskus, 2022). Monikielisyys on siis lisääntynyt merkittävästi ja on osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Vaikka monikielisyys tunnistetaan esimerkiksi opetussuunnitelmassa myönteisenä, luontevana ja arvokkaana ilmiönä (Opetushallitus, 2014), koulun rakenteet ja käytännöt eivät välttämättä tue oppilaiden monikielisyyttä.

Ylen (2022) artikkeli tuo esiin tapauksia, jossa oppilaita on ohjeistettu olemaan puhumatta omaa äidinkieltään koulussa, ja osa oppilaista on jopa kokenut kiusaamista oman äidinkielen puhumisen takia. Tällaiset esimerkit näyttävät, että vaikka opetussuunnitelma korostaa monikielisyyttä, kentällä oppilaiden kielen käyttöä voidaan kuitenkin rajoittaa. Artikkelin kokemuksien perusteella monikielisyys liitetään häiriöön ja ongelmiin, ei oppilaan vahvuuteen ja voimavaraan. Tämä herättää laajemman kysymyksen siitä ylläpitävätkö koulun rakenteet, kielipolitiikka ja normit yhä yksikielistä toimintakulttuuria.

Tilastot ja Ylen artikkeli osoittavat konkreettisesti, kuinka monikielisyys on osa arkipäivää ja koulutusjärjestelmää. Tämä näkyy myös aikaisemmissa tutkimuksissa, sillä monikielisyyteen liittyviä tutkimuksia on tehty paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Suomalaista tutkimusta on tehty etenkin kielitietoisuuden ja kielikasvatuksen näkökulmasta (esim. Suuriniemi 2024; Ahlholm 2021). Näissä tutkimuksissa on tuotu esille, että vaikka opetussuunnitelma korostaa kielitietoisuutta ja monikielisyyttä, rakentuu koulu pitkälti yksikielisen ja valtakielen normin varaan (Piippo, 2021).

Artikkeli ja aiemmat tutkimukset korostavat tarvetta tarkastella monikielisyyttä ja kielellistä yhdenvertaisuutta erityisesti koulun rakenteiden näkökulmasta, mutta myös sitä, miten nämä kysymykset näkyvät käytännöissä luokkahuoneen tasolla. Soudon (2011) mukaan kasvatustieteellisien tutkimusten lähestymistavoissa korostuu opettajien asenteet (esim. Lahti ym, 2024; Suuriniemi ym. 2021) ja maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyvät haasteet ja erityispedagogiset kysymykset. Myös oppilaiden, vanhempien kokemukset painottuvat osassa tutkimuksissa (esim. Klemelä ym. 2011). Tutkimuksia yleisesti monikielistyvästä ja kielitietoisesta koulusta löytyy paljon, mutta tutkimuksia koulun

rakenteisiin liittyen vähän. Monikielisen opetuksen toteutumiseen vaikuttaa opettajien pedagogisten ratkaisujen lisäksi koulun rakenteelliset tekijät, kuten johtajuus, toimintakulttuuri ja osaaminen (Kirss ym., 2021). Tämä toimii lähtökohtana myös tämän kandidaatin tutkielman tavoitteissa.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa hyödynnetään aikaisempaa tutkimustietoa. Monikielisyys ja tutkielmaan liittyvät keskeiset käsitteet ovat hyvin laaja-alaisia, joten kirjallisuuskatsauksen avulla pystymme luomaan laajan kokonaiskuvan aiheesta (Salminen, 2023). Lisäksi, koska tutkielman kohteena ovat peruskoulun rakenteet ja opettajan rooli, kirjallisuuskatsaus mahdollistaa eri tutkimuksien vertailun, tulkinnan ja analysoinnin ilman, että aineisto rajautuu yhteen kouluun tai opettajaryhmään.

Tutkielman tavoitteena on tarkastella tarkemmin koulun kielipolitiikkaa ja rakenteita, kuten opetussuunnitelmaa, lainsäädäntöä, menetelmiä ja käytäntöjä oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta. Lisäksi tulevina luokanopettajina haluamme tarkastella opettajien asenteita ja pedagogisia valintoja, erityisesti monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuden tukemisen näkökulmasta. Tutkielma keskittyy monikielisyyteen laajana ilmiönä, eikä rajaa monikielisyyttä tiettyihin ryhmiin. Tarkastelemme näitä aiheita kahden tutkimuskysymyksen kautta: Millaisia monikielisiä oppilaita syrjiviä rakenteita koulussa esiintyy sekä miten opettaja voi edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta koulussa?

## Tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmä

Suomalainen koulutusjärjestelmä kohtaa nykypäivänä yhä moninaisempia ja monikielisimpiä oppilasryhmiä. Kielellisen ympäristön muutosta moninaisemmaksi selittää yleistyvä maahanmuutto sekä globalisaatio (Palojärvi, 2024). Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Suomessa koulutuksen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat siis keskeisiä arvoja, mutta silti monikielisten oppilaiden kokemuksista on edelleen rajallisesti tutkimustietoa.

Tutkimuskysymystä pohtiessamme keskustelimme paljon siitä, mistä näkökulmasta haluamme aihetta lähestyä. Tutkimuskysymyksen avulla voidaan ratkaista ongelma, tuottaa uutta tutkimusta tai lisätä tietoa ja oppimista (Metsämuuronen, 2005). Valitsimme tutkimuskysymyksemme, koska halusimme tarkastella, miten koulun rakenteet, kuten käytännöt, arviointikäytännöt, resurssien kohdentaminen, kielipolitiikka, opetussuunnitelma, aineryhmittelyt ja vapaamuotoiset “sosiaalitilat” vaikuttavat monikielisten oppilaiden oppimismahdollisuuksiin ja kokemuksiin syrjinnän ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Lisäksi tulevina luokanopettajina haluamme tarkastella, miten opettaja voi omalla toiminnallaan ja opetuksella edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia. Tutkimuskysymyksemme ovat siis:

1. Millaisia monikielisiä oppilaita syrjiviä rakenteita koulussa esiintyy?
2. Miten opettaja voi edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta koulussa?

Toteutimme kandidaatin tutkielman kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, koska tutkimuksemme tavoitteena on muodostaa laaja-alainen kokonaiskuva monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuteen liittyvistä kysymyksistä. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus soveltuu tähän hyvin, koska se ei rajoitu tiukkoihin metodisiin sääntöihin vaan mahdollistaa laajojen aineistojen käytön (Salminen, 2023), sekä pyrkii ymmärtämään aiheita sen sijaan, että laskisi tai tilastoisi niitä (Metsämuuronen, 2005). Kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmä, jonka avulla kootaan, arvioidaan ja tiivistetään jo olemassa olevaa tutkimustietoa (Salminen, 2023). Tavoitteena on siis muodostaa kokonaiskuva siitä, mitä aiheesta tiedetään ja vastata sen pohjalta mahdollisimman kattavasti tutkimuskysymyksiin (Vilkka, 2025).

Monikulttuurisuutta ja monikielisyyttä koulukontekstissa on tutkittu paljon, mutta suoraa tutkimustietoa koulun rakenteisiin liittyen löytyi vähemmän. Aineiston keruu tuntui aluksi haastavalta, koska suoraa tutkimustietoa aiheeseemme liittyen ei löytynyt. Haimme ainestoa Suomeksi ja Englanniksi hyödyntäen kotimaisia ja kansainvälisiä tietokantoja. Tutkimustietoa monikielisyydestä koulukontekstissa löytyi enemmän Englanniksi, mutta koska suomalainen koulutusjärjestelmä eroaa paljon muiden maiden koulutusjärjestelmistä, emme valinneet kaikkia niitä osaksi aineistoa. Tutkimuksen aineistoksi valittiin siis ensisijaisesti vain suomenkielisiä aineistoja, jotta tiedot ovat oleellisia ja tarkastelu kohdistuu suomalaiseen koulukontekstiin.

Kirjallisuuskatsaukseen liittyvän hakuprosessin tavoitteena on löytää tutkimuskysymykseen liittyvät keskeisimmät tutkimukset, rajaten ja laajentaen hakua systemaattisesti tarkempaa analyysia varten (Vilkka, 2025). Tutkimuksen kannalta olennaisten aineistojen löytäminen edellytti monipuolisia, mutta tarkkoja hakusanoja- ja tapoja. Myös Puusan ja Juutin (2020) mukaan jo tiedonhakuvaiheessa käsitteiden merkitys havaintojen muodostumiseen on tunnistettava. Tutkimuskysymyksien pohjalta rajasimme hakuprosessin kannalta hyödyllisimmät ja tärkeimmät käsitteet: monikielisyys, maahanmuutto, monikulttuurisuus, kaksikielisyys, kielitietoisuus, syrjintä, yhdenvertaisuus, kiusaaminen, peruskoulu ja alakoulu. Kirjallisuuskatsauksessa tutkimusaineistona ovat tyypillisesti aiemmat tutkimukset, vertaisarvioidut tieteelliset artikkelit sekä monografiat, kuten väitöskirjat (Vilkka, 2025). Tutkimuksia ja aineistoa löytyi paljon liittyen esimerkiksi suomi toisena kielenä -oppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksiin ja koulumenestykseen, mutta haluamme käsitellä monikielisyyttä laajana ilmiönä, eikä rajata sitä tiettyihin yksittäisiin ryhmiin. Käytimme kuitenkin myös näitä aineistoja poimien sieltä laajemmin monikielisyyteen liittyviä tietoja.

Kuten mainittu, lähteenä käytämme vertaisarvioituja teoksia, jotta tutkielmamme pohjautuu luotettavaan tietoon. Aineiston tulkintaan ja siten tutkimuksen luotettavuuteen voivat vaikuttaa tutkijan omat ennakkokäsitykset, tiedot ja mielipiteet. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen kautta ei ole mahdollista saada täysin yleistettävää totuutta, aineiston ollessa ihmisten tulkintaa, ja tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella siltä kantilta, sekä tutkijoiden tulkinnan erojen näkökulmasta. Tutkielma on tehty kahden tekijän toimesta, mikä on mahdollistanut ilmiön tarkastelun useammasta näkökulmasta. Tulkintamme aineistosta ovat olleet samansuuntaisia, mikä on tukenut analyysiprosessia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta analysoidessa on merkittävää myös tutkimuspolun läpinäkyvyys ja arvio siitä, voisiko samankaltaisia tuloksia saada myös muualla (Puusa & Juuti, 2020). Kirjallisuuskatsauksessa samankaltaisten tuloksien saaminen on todennäköistä, sillä aineistojen sisältö on sama, huolimatta sen tarkastelijasta. Tulkinnassa voi siis olla pieniä eroja, mutta kokonaiskuva säilyy todennäköisesti samana. Aiemman tutkimuksen tarkastelu osoitti, että tuloksemme ovat monilta osin samansuuntaisia, mutta se auttoi myös havaitsemaan mihin näkökulmiin tutkimus on painottunut ja millaisia teemoja on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tutkielman luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyy myös tutkimusaiheen eettiset kysymykset. Teoreettisessa viitekehyksessä tehty pohdinta monikielisyyden käyttämisestä käsitteenä maahanmuuttajan tai vieraskielisen oppilaan sijasta luo neutraalimpaa kuvaa ilmiöstä ja siihen liittyvistä oppilaista, ja on siten ilmaisuna yleistävämpi ja huomioi myös oppilaiden laajemmat kielelliset resurssit, kuten suomen kielen taidot. Tutkielman eettisyyttä käymme läpi vielä tarkemmin pohdintaluvussa.

# Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Monikulttuurisuuden ja monikielisyyden lisääntyessä kouluyhteisöt toimivat yhä moninaisemmassa ympäristössä, minkä seurauksena tarve ymmärtää koulun toimintaa yhdenvertaisuuden kannalta korostuu. Tutkimuksemme keskiössä on erityisesti se, millaisia monikielisiä oppilaita syrjiviä rakenteita koulussa esiintyy, sekä miten opettaja voi aktiivisesti edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta. Näitä teemoja lähestymme keskeisten käsitteiden avulla. Tarkastelemme monikulttuurisuutta, monikielisyyttä, syrjintää ja yhdenvertaisuutta sekä koulun kielipolitiikkaa ja -rakenteita. Seuraavissa alaotsikoissa avaamme nämä käsitteet ja niiden merkityksen tutkielmalle.

## 2.1 Monikulttuurisuus

Peruskoulu oppivana yhteisönä on osa monikulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa (Opetushallitus, 2014). Monikulttuurisuus ei ole uusi ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa tai koulukulttuurissa, vaan oppilaat ja opettajat ovat aina edustaneet erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia lähtökohtia (Talib, 2002). Monikulttuurisuus lisääntyi merkittävästi Suomessa 1990-luvulla, kun Suomeen saapuvien maahanmuuttajien määrä kasvoi. Lisääntyvän maahanmuuton keskeisinä syinä olivat konfliktit ulkomailla, muutokset suomalaisessa ulkomaalaispolitiikassa sekä suomalaisten ja ulkomaalaisten välisten avioliittojen ja kansainvälisten adoption lisääntyminen (Klemelä ym., 2011). Monikulttuurisuus on laaja käsite ja se voidaan määritellä useilla tavoilla.

Koska monikulttuurisuus ja monikielisyys liittyvät vahvasti toisiinsa, on tutkielman kannalta tärkeä avata myös käsite monikulttuurisuus lyhyesti. Lisäksi tutkielman keskiössä oleva koulun rakenteellinen syrjintä liittyy niin kielellisiin kuin kulttuurisiin normeihin ja odotuksiin. Klemelän ja kumppaneiden (2011) mukaan monikulttuurisuutta käytetään sekä kuvailevana että ideologisena käsitteenä. Kuvailevan käsitteenä se tarkoittaa useiden toisistaan kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmittymien rinnakkaiseloa jossakin tietyssä tilassa, kuten esimerkiksi valtiossa. Ideologisena eli poliittisena käsitteenä se puolestaan tarkoittaa ihannetta tai tavoiteltavaa tilaa.

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa vähemmistöryhmät omaksuvat yhteiskunnan perusarvot sekä normit ja yhteiskunta muuttaa instituutioita vastaamaan myös vähemmistöryhmien tarpeisiin (Klemelä ym., 2011). Ei siis riitä, että vain vähemmistöryhmät mukautuvat

enemmistön normeihin, vaan myös yhteiskunnan ja sen instituutioiden pitää muuttua vastaamaan moninaisuutta ja sen tarpeita.

Kun määritellään kulttuurista samankaltaisuutta, määritellään samalla erilaisuutta. Määrittely on aina sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, sosiaaliseen asemaan ja henkilökohtaisiin ajatusmalleihin. Toinen määritellään aina henkilöksi, joka ei edusta valtakulttuuria, ja ne henkilöt, jotka poikkeavat valtakulttuurista ja yleisistä normeista, joutuvat helposti tarkastelun ja syrjäytymisen kohteeksi (Talib, 2002). Koulukontekstissa tämä voi näkyä siten, että ne oppilaat, jotka eivät edusta valtakulttuurin oletuksia esimerkiksi kielen, ulkonäön tai tapojen suhteen, leimataan maahanmuuttajataustaisiksi tai suomi toisena kielenä -oppilaaksi. Tämä voi johtaa syrjäytymisen riskiin, jos oppilas ei voi kokea kuuluvansa kouluyhteisöön.

Monikielisyys on yksi monikulttuurisuuden osa-alueista ja tässä tutkielmassa haluamme tarkastella syrjintää koulukontekstissa nimenomaan monikielisyyden kannalta. Tutkielma tarkastelee peruskoulun rakenteita ja toimintamalleja, sekä niiden vaikutuksia monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuudelle. Tutkielma kohdistuu perusopetukseen, koska se muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen kannalta keskeisen elämänvaiheen. Lisäksi peruskoulu on lapsille merkittävin yhteiskunnallinen instituutio, ja sen arvot ja käytännöt heijastavat laajemmin yhteiskunnallisia merkityksiä ja normeja (Suuriniemi, 2023).

## 2.2 Monikielisyys

Monikielistymistä voidaan pitää yhtenä keskeisimpänä ilmiönä, joka muokkaa ja muuttaa suomalaista yhteiskuntaa ja koulutusta. Yhä useampi Suomessa kasvava ja opiskeleva lapsi käyttää arjessaan monia eri kieliä ja kuuluu moninaisiin kielellisiin ryhmiin (Suuriniemi, 2023). Kielentutkimuksen kentällä monikielisyyteen liittyvät näkökulmat ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana ja samalla monikielisyyteen on liitetty useita uusia käsitteitä, joilla kuvataan monikielisyyttä ja siihen liittyviä käytänteitä. Kaksikielisyyden sijasta nykyään käytetään käsitettä monikielisyys, ja monikielisyyden rinnalle on noussut uusia termejä, kuten limittäiskieleily ja plurilinguaalisuus (Piippo, 2021).

Monikielisyydellä voidaan tarkoittaa sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista monikielisyyttä. Yksilöllinen monikielisyys tarkoittaa kahden tai useamman kielen osaamisen ja käytön yksilön toimesta (Aronin, 2019). Se tuo esiin, että yksilön kielitaito voi muodostua erilaisten ja erivahvuisien kielitaitojen kokonaisuudesta, jotka yhdessä rakentavat kielellistä repertuaaria.

Yhteiskunnallinen monikielisyys viittaa puolestaan niihin konteksteihin, olosuhteisiin ja käytäntöihin, joissa useita kieliä käytetään yhteiskunnan eri tasoilla (Aronin, 2019). Yhteiskunnan eri tasoja voivat olla esimerkiksi koulut, työpaikat ja julkiset instituutiot. Monikielisyyttä käsitellessä on siis tärkeä ymmärtää, että monikielisyys ei liity vain yksilön eri kielten hallintaan, vaan myös siihen, miten kielet toimivat rinnakkain yhteiskunnassa.

Käsitteenä monikielisyys on yleistynyt myös kasvatuksen kentällä, sillä halutaan välttää leimaavat ilmaukset, kuten vieraskielinen, maahanmuuttotaustainen tai suomi toisena kielenä oppilas (Suuriniemi, 2023). Myös Opetushallituksen (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* määrittelevät, että jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Monikielisyys liitetään siis jokaiseen oppilaaseen, niin koulun opetuskieltä äidinkielenään puhuviin kuin muun kielitaustan omaaviin oppilaisiin (Lahti, 2024). Käsitteenä monikielisyys ja monikielinen oppilas on hyvä, sillä se luo neutraalimpaa kuvaa oppilaasta ja hänen kielitaidostaan. Käsitteessä on kuitenkin ongelmallinen puoli, sillä se on määritelmänä laaja ja voi viitata kehen tahansa oppilaaseen, joka osaa monia kieliä (Suuriniemi, 2023). Esimerkiksi oppilaan äidinkieli voi olla koulun opetuskieli, mutta hän osaa useita muita kieliä, oppilaan äidinkieli voi poiketa koulun opetuskielestä ja/tai oppilas voi kasvaa kaksikielisessä perheessä.

Oppilaan monikielisyyden kokemukseen voi liittyä myös oppilaan kielellinen identiteetti ja kulttuurinen tausta. Monikielisyyden muodot vaihtelevat, eikä yksiselitteistä määritelmää ole. Keskeistä on, että oppilas toimii säännöllisesti useammassa kieliyhteydessä, mikä voi vaikuttaa hänen oppimiseensa ja osallisuuteensa koulussa. Lisäksi monikielisyys ja monikielistyminen näkyy eri alueilla ja kouluissa eri tavoin (Ahlholm ym., 2023b) ja myös voimakkaimmin tietyissä maakunnissa, kaupungeissa ja alueilla (Suuriniemi, 2023). Suuriniemen (2023) mukaan monikielisten oppilaiden määrä voi myös vaihdella eri koulujen välillä samassa kunnassa. Hänen mukaansa kouluyhteisön monikielisyyttä ja siihen liittyvää yhdenvertaisuutta ja syrjintää tarkastellessa on lisäksi tärkeä ymmärtää, että kielellinen moninaisuus kytkeytyy usein myös etniseen, uskonnolliseen ja muuhun kulttuuriseen moninaisuuteen. Kieleen liittyvät kysymykset eivät siis aina ole vain kielikysymyksiä, vaan kytkeytyvät myös laajempiin monikulttuurisiin ilmiöihin.

Tutkielmassa haluamme tarkastella peruskoulun rakenteita ja opettajien pedagogisia valintoja ja ratkaisuja monikielisten oppilaiden näkökulmasta, emmekä rajata monikielisyyttä ja sen määritelmää johonkin tiettyihin kieli- tai oppilasryhmiin. Kielet ja siihen liittyvät käsitteet

saattavat heijastaa tietynlaista ajattelua tai asenteita oppilaita kohtaan. Myös Suuriniemi (2023) korostaa, että erilaisten ilmausten ja käsitteiden käyttöä on harkittava kontekstissaan ja eroja oppilaiden välillä ei tule käsitteellisillä valinnoilla korostaa. Tutkielmassa käytämme siis käsitteitä monikielisyys ja monikielinen oppilas, koska se kuvaa oppilaiden kielellistä moninaisuutta ilman erojen ja puutteiden korostamista.

## 2.3 Yhdenvertaisuus ja syrjintä

Yhdenvertaisuus on käsitteenä monitulkintainen ja se voidaan ymmärtää periaatteena, joka liittyy sekä samanarvoisuuteen, että yhtäläisiin oikeuksiin ja mahdollisuuksiin. Yhdenvertaisuus käsitteenä ei viittaa välttämättä siihen, että kaikkia tulisi kohdella täysin samalla tavalla, vaan siihen, että yksilöillä tulisi olla samanarvoiset mahdollisuudet osallistua omista lähtökohdistaan (Domunco, 2021). Koulutuksessa yhdenvertaisuus tarkoittaa sitä, että kaikilla oppilailla on oikeus yhdenvertaisiin oppimisen edellytyksiin, kuten tukeen ja kohteluun. Oppilaiden yksilölliset tarpeet tulisi huomioida oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Syrjinnällä tarkoitetaan eriarvoista kohtelua, joka perustuu johonkin yksilöön liitettävään ominaisuuteen (Domunco, 2021). Yhdenvertaisuuslain (1325/2014, 8 §) mukaan syrjintä on eriarvoista kohtelua yksilön ominaisuuden, kuten iän, alkuperän, sukupuolen, uskonnon tai kielen perusteella. Tutkielmassa tarkastelemme koulutusjärjestelmän rakenteita monikielisten oppilaiden eli kielellisten ominaisuuksien näkökulmasta. Syrjintää voi esiintyä laajemmin koulun rakenteissa, kielipolitiikassa ja käytännöissä, mutta myös yksilötasolla opettajan asenteissa tai luokkakavereiden käytöksessä. Syrjintä vaikuttaa oppilaan turvallisuuden tunteeseen, itsensä tiedostamiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen, jotka ovat itsetunnon tärkeitä osa-alueita (Talib, 2002).

Koska tutkielmassa tarkastellaan peruskoulun rakenteita, on myös käsite institutionaalinen syrjintä tutkielman kannalta olennainen. Institutionaalinen syrjintä kuvaa järjestelmän eli tutkimuksen tapauksessa peruskoulun rakenteita ja käytäntöjä, jotka järjestelmällisesti asettavat tietyt oppilasryhmät epätasa-arvoon. Tällainen syrjintä ei aina ole näkyvää, mutta sen seurauksena esimerkiksi monikieliset voivat kohdata esteitä oppimisessa, osallisuudessa tai yhdenvertaisen kohtelun toteutumisessa. Talibin (2002) mukaan turvallisuus kouluympäristössä on perusedellytys luottamukselle, joka on pohjana kasvuprosessille ja oppimiselle. Syrjintä koulussa on siis vahingollista oppilaan yhdenvertaisuuden ja

tasavertaisten mahdollisuuksien kannalta, tapahtui se institutionaalisesti tai sosiaalisten ulottuvuuksien kautta.

## 2.4 Koulun kielipolitiikka

Perusopetuksessa on läsnä useita eri kieliä ja kielenkäytön variaatioita, sillä jokainen oppilas ja kouluyhteisön jäsen tuo oman kielellisen taustansa osaksi koulukulttuuria (Harju-Autti, 2022). Tämä kouluyhteisöissä lisääntynyt monikielisyys asettaa koulun kielipolitiikalle uusia vaatimuksia (Suuriniemi, 2023). Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) mukaan koulun kielipolitiikalla tarkoitetaan kouluyhteisön ja esimerkiksi opettajien arkisia, kielten käyttöä koskevia valintoja ja ohjeita. Heidän mukaansa kielipolitiikka heijastuu kielellisissä tilanteissa, kuten tervehdyksissä, tehtävänannoissa, puhutteluissa ja työrauhapyynnöissä. Opettajat ovat isossa roolissa mallintamassa kielellisiä toimintatapoja oppilaille. Kielipolitiikka heijastaa myös aina uskomuksia, arvoja ja asenteita, jotka liittyvät kielenkäyttöön (Suuriniemi, 2019) ja se koostuu kielenohjailun lisäksi kieli-ideologioista ja kielellisistä käytänteistä (Ahlholm ym., 2021).

Monikielisyys haastaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pitkään ollutta yksikielisyyden normia, joka on ristiriidassa arjen todellisen monikielisyyden kanssa. Yksikielisyyden normi pohjautuu ajatukseen kaksikielisestä Suomesta ja siitä, että kaksikielisyyttä ja ruotsin kieltä voidaan suojella vain ylläpitämällä yksikielisiä instituutioita eli esimerkiksi kouluja (Suuriniemi, 2023). Kouluyhteisöjen monikielistyessä ei voida enää sivuuttaa totuutta siitä, että eri kieliryhmät kasvavat muuttaen koulujen kielipoliittista perustaa. Kuitenkin yksikielisyyden normi kuuluu edelleen keskusteluissa ja kielitaito nähdään usein koulun opetuskielen ja vieraiden kielten osaamisena (Suuriniemi, 2023).

Keskeisimpiä koulun kielipolitiikkaa ohjaavia tekijöitä ovat opetussuunnitelma ja lait. Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) mukaan opetussuunnitelmaa, peruslakia ja muita asetuksia voidaan pitää kielenohjailuna, sillä niissä määritellään kielen käyttöön liittyviä sääntöjä ja ohjeita. Heidän mukaansa kielenohjailua tapahtuu kuitenkin myös arkisissa tilanteissa, kun opettaja käskee esimerkiksi vastaamaan suomeksi. Lisäksi suomalaisissa kouluissa opettajilla on vapautta soveltaa opetussuunnitelmaa ja kielipolitiikkaa parhaalla katsomallaan tavalla, jonka seurauksena opettajien ja koulujen välillä voi olla kielipoliittisia eroja (Suuriniemi, 2023). Palviaisen (2023) mukaan monikielisyys tunnistetaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja opetussuunnitelmissa, mutta virallisten tahojen tahto tukea ja toteuttaa monikielisyyttä ei

kuitenkaan aina näy luokkahuonekäytänteissä tarkoituksenmukaisesti ja systemaattisesti. Virallisten kielipoliittisten linjausten lisäksi opettajien kokemuksilla ja asenteilla on vaikutusta kielipoliittisissa päätöksissä.

Kielikäsityksiin vaikuttavat myös koulussa vallitsevat sosiaaliset asenteet, niin oppilaiden kuin opettajien ja oppilaiden välillä (Ahlholm ym., 2021). Monikielisessä koulussa opettajan asenteilla ja toimintatavoilla kieliin ja kielenkäyttöön liittyen on erityisesti paljon merkitystä koulun kielipolitiikan tekijänä (Suuriniemi, 2023). Asenteet vaikuttavat siihen, miten oppilaan monikielisyyttä pystytään tukemaan opetuksessa. Keskeistä monikielisyyden kannalta on se, miten kielet elävät koulussa; sekoittuvatko vai elävätkö ne rinnakkain oppitunneilla, välitunneilla, oppilaiden ja opettajien keskuudessa sekä oppimisympäristössä ylipäätään (Ahlholm ym., 2021). Opettajan kielipoliittisia päätöksiä säätelee asenteiden lisäksi myös esimerkiksi jo mainittu opetussuunnitelma, oppimateriaalit, tuntijako ja lukujärjestys (Suuriniemi, 2023). Opettaja pystyy kuitenkin omilla pedagogisilla valinnoillaan vaikuttamaan siihen, millaista kielipolitiikkaa luokassa harjoitetaan (Ahlholm ym., 2021).

Oppimateriaalit perustuvat opetussuunnitelman perusteisiin, jossa on määritelty opetuksen tavoitteita ja päämääriä (Satokangas ym., 2023). Karvosen (2019) mukaan opettajalla on kuitenkin vapaus päättää opetuksissa käytettävistä materiaaleista. Oppikirjat ovat teoksia, jotka käsittelevät tiettyä tiedonalaa. Opetuksessa käytetään tyypillisesti opettajanoppaita, tehtävä- tai harjoituskirjoja sekä erilaisia painettuja ja sähköisiä lisämateriaaleja tukemaan opetusta, eriyttämistä ja arviointia (Karvonen, 2019). Oppikirjat ja -materiaalit ovat keskeisiä moninaisuuden tunnistajia ja välittäjiä (Dufva ym., 2024) ja näin edustavat myös koulun kielipolitiikkaa.

Oppimateriaalit pohjautuvat suurelta osin yksikielisyysajatteluun (Suuriniemi ym., 2021). Tiettyyn kieliryhmään kuuluvat kuvataan usein yksikielisiksi tai kaksikieliseksi niin, että muut kuin yksi äidinkieli nähdään vieraina kielinä. Lisäksi Satokankaan ja kumppaneiden (2023) mukaan oppimateriaalit kuvaavat usein yhteiskunnan yksikielisinä, jolloin yksikielisyys esitetään normaalimpana kuin monikielisyys. Heidän mukaansa oppimateriaaleille olennaista on se, että niitä käytetään erilaisissa kouluissa ja ympäristöissä, ja monikielisyyden ja moninaisuuden vaihtelevuus on suomen sisällä suurta. Nykypäivänä oppimateriaalien tulisikin valmistaa oppilasta maailmaan, joka on monimuotoistunut ja jossa vaikuttavat erilaiset kielelliset repertuaarit (Satokangas ym. 2023).

## 2.5 Koulun rakenteet

Peruskoulun rakenteilla tarkoitetaan käytäntöjä, järjestelmiä ja sääntöjä, joiden perusteella opetus toteutuu. Tähän sisältyy esimerkiksi opetussuunnitelma, resurssit, lainsäädäntö sekä erilaiset tukimuodot, jotka vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin osallistua opetukseen tasavertaisesti. Näiden käytäntöjen avulla voidaan havainnollistaa, miten koulun rakenteet sekä tukevat että eriarvoistavat monikielisten oppilaiden osallistumista ja oppimista, ja miten ne liittyvät laajemmin koulun yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Lisäksi koulun rakenteisiin liittyvät opettajan pedagogiset ratkaisut, kuten opetusmenetelmät ja -materiaalit sekä arviointimenetelmät. Kouluyhteisön piilevillä ja näkyvillä asenteilla, uskomuksilla ja normeilla on merkitys siihen, millaiset mahdollisuudet monikielisillä oppilailla on osallistua ryhmän toimintaan ja tulla nähdyksi tasavertaisina (Lundqvist ym., 2025).

Koulun rakenteisissa ilmenevä syrjintä ilmenee koko koulujärjestelmän tasolta myös yksittäiseen luokkahuoneeseen asti. 1800-luvulta alkaen Suomessa koulutukseen on vaikuttanut ideologia, joka on pyrkinyt yksikielistämään koulua, jopa siten, että kouluinstituutio on jakanut kummankin kansalliskielen omiin laitoksiinsa niiden vaalimiseksi (Piippo ym. 2021). Tältä pohjalta monikulttuurillistumisen ja monikielisyyden yleistyessä myös järjestelmä on joutunut muuttumaan. Koulu on tärkeä väylä maahanmuuttajien kotoutumiseen tiedollisten ja kielellisten valmiuksien saamiseksi (Souto, 2011), mutta myös muiden monikielisten oppilaiden valmiuksien kannalta koulun monikielisyys on merkittävää. Oppilaiden monikielisyys tunnistetaankin nykypäivänä paremmin kuin ennen, mutta kehitettävää on vielä (Piippo ym. 2021).

### 2.5.1 Opetussuunnitelma ja perustuslaki

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista rakenteista, sillä se toimii opetuksen arvopohjan, tavoitteiden ja sisältöjen pohjana. Opetussuunnitelma rakentuu perustuslain, perusopetuslain ja valtioneuvoston asetusten pohjalta (Opetushallitus, 2014). Suomen perustus- ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eriarvoiseen asemaan esimerkiksi kielen perusteella (Perustuslaki 731/1999, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 8 §). Opetussuunnitelman avulla perusopetus rakentuu koko Suomessa yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta. Opetussuunnitelmassa monikielisyys ja kielitietoisuus on koulun toimintakulttuuria koskeva keskeinen periaate (Suuriniemi, 2023). Opetussuunnitelma korostaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus omaan

kieleensä ja kulttuuriinsa ja, että koulujen tulisi tukea oppilaiden kielellistä identiteettiä sekä eri kielten käyttöä oppimisen voimavarana (Opetushallitus, 2014). Lehtosen (2021) mukaan opetussuunnitelma ei kuitenkaan tarjoa opettajille käytännön ohjeita siihen, miten monikielisyyttä tulisi tukea ja huomioida koululuokassa.

Opetussuunnitelmassa koulu esitetään kielitietoisena yhteisönä, jossa useiden eri kielten käyttö rinnakkain nähdään luontevana ja arvokkaana. Opetussuunnitelman mukaan kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys esimerkiksi oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä, sekä identiteettien rakentumisessa (Opetushallitus, 2014). Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) mukaan monikielisyyttä ei pelkästään tunnusteta opetussuunnitelmassa, vaan se otetaan osaksi koulun toimintaa tutustumalla eri kulttuureihin, kieliin sekä keskustelemalla kulttuuritraditioista ja niiden merkityksestä. Opetussuunnitelmassa on nähtävillä vahva monikielisyyden diskurssi, jonka tavoitteena on sisällyttää monikielinen ja kielitietoinen toiminta osaksi koulun toimintakulttuuria (Satokangas ym., 2023).

Suuriniemen (2023) mukaan tietyt institutionaaliset rakenteet, kuten lait ja opetussuunnitelma, kuitenkin kategorisoivat kieliä ja asettavat ne eriarvoiseen asemaan. Myös Harju-Autin (2022) mukaan koulujärjestelmät ylläpitävät tietynlaisia kielihierarkioita, kuten kieltenopetusta koskevat ratkaisut. Hänen mukaansa tämä asettaa sellaiset oppilaiden puhumat kielet, joita koulussa ei opeteta, tietynlaiseen arvojärjestykseen. Esimerkiksi opetussuunnitelma ottaa huomioon vain perustuslaissa mainitut kielet: suomi, ruotsi, saame, romanikieli ja viittomakieli siten, että niiden puhujilla on oikeus suorittaa koko koulutus tai osa opetuksesta kyseisellä kielellä (Palviainen ym., 2020). Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksessa käytettävä kieli on suomi tai ruotsi, mutta tietyissä tapauksissa opetuskieli voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Esimerkiksi saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamea puhuvien oppilaiden opetus tulee olla pääosin saamenkielistä. Lisäksi muut kielet voidaan ottaa huomioon opetuskielessä, jos se ei vaaranna opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden saavuttamista. (Opetushallitus, 2014) Tilastoja monikielisten oppilaiden määrästä vääristää se, että tällä hetkellä on mahdollista ilmoittaa väestötietojärjestelmään vain yksi äidinkieli, eli järjestelmä on rakennettu vahvan yksikielisyyden oletuksen perustalle (Suuriniemi, 2023). Todellisuudessa siis monikielisten oppilaiden määrä kouluissa on tilastoja suurempi.

Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon vain perustuslaissa määritellyt kielet: kansalliskielet suomi ja ruotsi sekä saame, romanikieli ja viittomakieli. Näiden kielien puhujilla on oikeus

saada opetusta kyseisellä kielellä. Muiden kuin perustuslaissa mainittujen kielten osalta opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä, identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Näille oppilaille pyritään järjestämään oman äidinkielen opetusta, mutta se järjestetään perusopetusta täydentävänä opetuksena kouluajan ulkopuolella (Palviainen, 2023). Lehtosen (2021) mukaan on harvinaista, että suomalaisessa koululuokassa kaikkien oppilaiden äidinkieli olisi koulun opetuskieli. Koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän sijasta monikielisille oppilaille voidaan tarjota suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän mukaista opetusta, ja suomi tai ruotsi toisena kielenä opetusta tarjotaan, mikäli oppilaan opetuskielen perustaidoissa on puutteita ja/tai hänen kielen osaamisensa ei ole riittävää yhdenvertaisen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä koulun vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä (Opetushallitus, 2014).

Koulun opetus voidaan järjestää kaksikielisenä opetuksena, joka jaetaan opetussuunnitelmassa kotimaisten kielten kielikylpyyn ja muuhun kaksikieliseen opetukseen. Kaksikielistä opetusta voidaan tarjota laajamittaisena tai suppeampana opetuksena, jolloin puhutaan kielirikasteisesta opetuksesta. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan joissakin tapauksissa kaksikielistä opetusta voidaan toteuttaa muilla kuin kotimaisilla kielillä kielikylvyn. Kaksikielisen opetuksen tavoitteena on saavuttaa hyvä ja monipuolinen kielitaito niin koulun opetuskielessä kuin kohdekielessä. Opetuksen järjestäjällä on vastuu määritellä paikallisesti kielikylpykielen ja kohdekielen tarkemmat sisällöt ja tuntimäärät. (Opetushallitus, 2014)

Koulussa tapahtuva arviointi perustuu aina opetussuunnitelman perusteissa laadittuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin opetuksen tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Kaikkien oppiaineiden arvioinnissa noudatetaan opetussuunnitelmassa määriteltyjä arviointikriteerejä riippumatta kielestä, jolla opetusta on annettu. Opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen, että oppilaiden mahdollinen puutteellinen opetuskielen taito tulee ottaa huomioon arviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa, jotta oppilas pystyy osoittamaan edistymistään ja osaamistaan kielen puutteesta huolimatta (Opetushallitus, 2014). Monikielistyvä koulu pakottaa muuttamaan näkemyksiä kielen osaamisesta, opettaja joutuu arvioimaan, miten kaikki oppilaat eri kielitaidon tasoilla pystyvät osallistumaan opetukseen ja käsittelemään esimerkiksi erilaisia tekstejä (Hilden ym., 2023).

### 2.5.2 Oman äidinkielen opetus ja valmistava opetus

Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) mukaan äidinkielen opetus toteutuu eri tavalla suomea, ruotsia, saamea, romanikieltä tai viittomakieltä äidinkielenään puhuville, kuin muuta kieltä äidinkielenään puhuville. Monikieliselle oppilaalle, jonka äidinkieli ei ole suomi tai muu perustuslaissa mainittu kieli, oman äidinkielen opetus on yleisesti perusopetusta täydentävää opetusta. Perusopetusta täydentävän äidinkielen opetuksen rahoittaa valtio, mutta sen järjestäminen jää kuntien vastuulle (Palviainen, 2023). Lisäksi opetukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista, ja sitä on parhaassakin tapauksessa vain kaksi tuntia viikossa (Ahlholm ym. 2021). Oman äidinkielen opetus on mahdollista niissä kunnissa, jossa on kyseistä kieltä osaavia opettajia tai ohjaajia (Harju-Autti, 2022). Oman äidinkielen opetuksen saaminen käytetyn kielen opettamisen lisäksi on oppilaan kannalta tärkeää, sillä sen osaaminen ja käyttö vaikuttaa positiivisesti oppimiseen (Alisaari ym. 2022). Suuriniemen (2023) mukaan kuitenkin vain alle puolet niistä oppilaista, joilla olisi mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen, osallistuu siihen. Hän myös toteaa, että oman äidinkielen opetuksen asema ja arvostus perinteisen vieraan kielen opetuksen rinnalla on heikko.

Monikieliset oppilaat, jotka eivät pääse oman äidinkielensä opetuksen piiriin, eivät ole yhdenvertaisessa asemassa niihin oppilaisiin verrattuna, jotka saavat opetusta äidinkielestään. Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) mukaan kouluilla on vielä kehitettävää oppilaiden äidinkielen opetuksen saatavuuden suhteen. Myös Palviaisen (2023) mukaan opetussuunnitelman kriittinen tarkastelu paljastaa tiettyjä taustalla olevia olettamuksia ja valtasuhteista esimerkiksi sen, että vaikka monikielisten lapsien kielellisiä resursseja tuetaan ja arvostetaan, jätetään oman äidinkielen opetus koulun normaalin ja päivittäisen toiminnan ulkopuolelle eikä integroituna koulupäivään. Harju-Autin (2022) mukaan oppilaat, jotka osallistuvat oman äidinkielen opetukseen, ovat huonoimmassa asemassa muihin oppilaisiin nähden.

Kielitaito on edellytys koulussa toimimiselle ja oppimiselle, ja monikielisellä oppilaalla on oikeus oman äidinkielen opetuksen lisäksi esimerkiksi valmistavaan opetukseen ja suomi toisena kielenä -opetukseen. Kielellistä tukea laajemmin tarvitsevalle monikieliselle oppilaalle valmistava opetus antaa suomen kielen ja kulttuurin opetusta (Talib, 2002). Perusopetukseen valmistava opetus on yleensä yhden lukuvuoden mittainen siten, että 6–10-vuotiailla se kestää vähintään 900 tuntia ja yli kymmenenvuotiailla vähintään 1000 tuntia (Harju-Autti, 2022). Valmistavaan opetukseen kuuluvan oppilaan voi sijoittaa suoraan yleisopetuksen ryhmään niin,

että hänelle luodaan henkilökohtainen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma (Ahlholm ym., 2023). Monikielinen oppilas voidaan integroida suomenkieliseen luokkaan myös niin, että hänelle järjestetään tukiopetusta tai erityisopetusta suomen kielestä, ja taito- ja taideaineiden tunneilla hän on yleisopetuksen puolella (Talib, 2002). Ahlholmin ja kumppaneiden (2023b) mukaan valmistavan opetuksen jälkeen pienryhmäpainotteinen opetus voi myös jatkua, mikäli sille on tarvetta vähäisen kielitaidon vuoksi. Heidän mukaansa oppilaan siirtyessä valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta yleisopetuksen opetussuunnitelmaan, opettajan tarjoaman tuen tarve kasvaa. Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaalla voi olla mahdollista saada kielellisesti tuettua opetusta, joka vahvistaa oppilaan kielitaitoa oppiainesisältöjen oppimisen näkökulmasta (Harju-Autti, 2023).

Ahlholmin ja kumppaneiden (2023b) mukaan valmistavan opetuksen järjestäminen ja käytänteet eroavat kuitenkin paljon kunnittain ja kouluittain, mikä johtaa epätasa-arvoisiin käytänteisiin vastasaapuneiden oppilaiden integroinnissa. Opetushallituksen ohjeet ovat linjavetoja, jotka antavat kunnille paljon tulkinnanvaraa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden huomioida erilaiset koulukontekstit ja oppilaat, mutta myös aiheuttaa eriarvoisuutta eri puolilla Suomea. Heidän mukaansa valmistavan opetuksen linjaukset, jotka edellyttävät oppilaiden integroimista yleisopetuksen ryhmiin heti opetuksen alussa, eivät käytännössä toteudu, koska lukujärjestysten yhteensovittaminen ja toiminnan organisointi on haastavaa ja resurssit ovat rajalliset. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus eli S2-oppimäärän mukaista opetusta tarjotaan oppilaille, jotka eivät pysty osallistumaan äidinkielen opetukseen opetuskielen puutteellisen kielitaidon takia (Opetushallitus, 2014). Harju-Autin (2022) mukaan S2 oppimäärää ei kuitenkaan aina ymmärretä erillisenä oppimääränä, jolla on omat tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit.

### 2.5.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Myös oppimisen ja koulunkäynnin tuki on sidoksissa perusopetuslakiin ja opetussuunnitelmaan. Oppilaalle annettavan tuen tarkoituksena on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista, syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia, huolehtia oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa, sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Tukitoimia arvioidessa huomioidaan monikielisen oppilaan kielenkehitys ja pohditaan millaista ja millä

kielellä tukea voidaan antaa (Opetushallitus, 2014). Monikielisyyden lisääntyessä yhdenmukaisella opetuksella ei pystytä enää vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Peruskouluissa on ollut aikaisemmin käytössä kolmiportaisen tuen malli, jossa oppilaat jaetaan tuen tarpeen mukaan yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piiriin (Kajander ym., 2023). Hänen mukaansa yleinen tuki on ensimmäinen mahdollinen tukimuoto, jota opettaja voi toteuttaa pedagogisilla ratkaisuilla ilman virallista päätöstä tuen tarpeesta, tehostettu tuki on intensiivisempää ja järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, ja erityinen tuki on puolestaan laajin tuen muoto, joka edellyttää pedagogista selvitystä sekä henkilökohtaista opetusta koskevaa suunnitelmaa. Monikieliset oppilaat tarvitsevat tukea myös arjen opetustilanteissa, jotka eivät perustu perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmassa määrättyyn kolmiportaiseen tukimalliin, vaan laajempaan pedagogiseen ja kielelliseen huomiointiin opetuksessa. Myös Hildenin ja kumppaneiden (2023) mukaan monikielistyvässä luokkahuoneessa tarvitaan aiempia monipuolisempia pedagogisia käytänteitä, jolla tukea jokaista oppilasta yksilöllisesti.

Syksyllä 2025 kolmiportaiseen tukimalliin on tullut muutos ja tukea annetaan yksilöllisesti oppilaan tarpeita vastaavasti. Eri tuen muodot muuttuivat yhtenäisemmiksi ja selkeimmiksi (OKM, 2023). Koska tuenmuutos on vasta nyt ajankohtainen, ja tutkielmassa käytetyt aineistot ovat vanhempia, on tutkielman kannalta tärkeä määritellä myös vanha kolmiportaisen tuen malli.

Eriyttäminen on lähestymistapa, joka huomioi kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet luokkahuoneessa (Kajander ym., 2023). Eriyttämisellä tarkoitetaan sekä yksilöllisiä tukitoimia, että kaikkia luokan oppilaita koskevia käytänteitä, joilla luokan moninaisuus huomioidaan. Eriyttäminen mahdollistaa sen, että kaikki oppilaat voivat ominaisuuksistaan riippumatta opiskella samassa luokassa. Harju-Autin (2022) mukaan monikielisten oppilaiden on saavutettava riittävä kielen osaaminen, jotta he voivat edistyä opinnoissa. Opettajan olisi kyettävä eriyttämään opetusta voimakkaasti, jotta koulun opetuskielen harjoittelun eri vaiheissa olevat oppilaat eivät jäisi vaille riittävää pedagogista tukea. Oppimisen moninaisuutta tukevat parhaiten monenlaisen työskentelyn mahdollistavat oppimisympäristöt, lisäksi oppimisen tukena oppilaat voivat hyödyntää vieraskielisiä kirjoja, lehtiä tai luku- ja kirjoitusmateriaalia (Kajander ym., 2023).

Ahlholmin ja kumppanien (2021) tutkimuksen mukaan monikielisen oppilaan tukena vuorovaikutuksessa voi käyttää kielellisen ilmaisun lisäksi eleitä, ilmeitä, kuvia ja ympäristöä. Talibin (2002) tutkimuksen mukaan opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, että hänen verbaalinen ja nonverbaalinen ilmaisunsa ei ole ristiriidassa keskenään, sekä miten opettaja ilmaisee itseään ja asioitaan kielellisesti. Hänen mukaansa suorat tai epäsuorat ilmaisut vaikuttavat oppilaaseen eri tavoin ja monikielisellä oppilaalla voi olla haastavampaa ymmärtää opettajaa, mikäli tämä käyttää piiloviestejä tai epäsuoria ilmauksia.

Opettaja voi tukea oppilasta rohkaisemalla oppilasta käyttämään osaamiaan kieliä tiedonhaussa, jolloin hän voi laajemmin käyttää kielellisiä resurssejaan ja valjastaa monikielisyyden oppimiseen (Satokangas ym., 2023). Soudon (2011) mukaan kouluissa on käytetty luokkaratkaisua, jossa maahanmuuttajaoppilaat laitetaan samalle luokalle tuen keskittämiseksi. Hänen mukaansa monikielisyyden kannalta luokkaratkaisu on toimiva, sillä se mahdollistaa kieliavustajan läsnäolon aktiivisesti, sekä kommunikoinnin omalla kielellä. Maahanmuuttajat keskittävät luokkaratkaisut mahdollistavat monikielisille oppilaille kielellistä tukea, mutta eristävät heitä sosiaalisesti. Harju-Autin (2022) mukaan kuitenkin oppilaan omalla äidinkielellä annettu tukea voidaan pitää tietyissä tapauksissa ristiriitaisena. Omalla äidinkielellä annettu tuki asettaa eriarvoiseen asemaan ne oppilaat, joiden ensikieliä ei koulussa osata. Esimerkiksi jos koulussa on läsnä yli 20 eri kieltä, mutta vain kolmella kielellä pystytään antamaan omakielistä tukea, ei oppilaiden välinen yhdenvertaisuus toteudu (Harju-Autti, 2022).

### 2.5.4 Opetusmenetelmät ja käytännöt

Oppilaalla ei välttämättä ole yhteistä kieltä koulun kanssa tai häneltä voi puuttua koulunkäyntiin tarvittavia valmiuksia, joka vaikeuttaa oppimista (Talib, 2002). Valitut opetusmenetelmät ja koulun käytännöt määrittävät konkreettisesti, miten monikielisyyteen suhtaudutaan koulussa. Lahden ja kumppaneiden (2024) tutkimuksen mukaan monikielisiä oppilaita huomioivia opetustyylejä ovat esimerkiksi kielellisesti ja kulttuurisesti sensitiivinen tai vastuullinen opetus, limittäiskieleilyn pedagogiikka ja kielitietoinen pedagogiikka. Tutkimuksen mukaan nämä opetustyylit tukevat monikielisten oppilaiden oppimista ja toimintaa huomioiden oppilaiden kielelliset resurssit. Ensikielen käyttö vaikuttaa oppimistuloksiin positiivisesti (Alisaari ym., 2022), eri kielten taidot ovat toisiinsa yhteydessä tukien myös uusien kielien opettelua (Ahlholm ym. 2023b), ja myös Suuriniemen ja

kumppaneiden (2021) mukaan monikielisten oppilaiden kannalta on merkityksellistä, kuinka opettaja suhtautuu luokan toimintatapoihin.

Opetusmenetelmät eroavat toisistaan hieman sen mukaan, miten monikielisyyttä hyödynnetään opetuksessa, ja millä tavoin monikieliset oppilaat pääsevät konkreettisesti käyttämään kielellistä repertuaariaan. Lisäksi opettajilla on vapaus toteuttaa opetusta parhaalla katsomallaan tavalla ja monikielisyyden näkyminen ja toteutuminen koulussa on vaihtelevaa (Suuriniemi ym., 2021). Hänen mukaansa opetussuunnitelman määräykset ovat väljiä ja opettajan päätökset ratkaisevat sen, millaista pedagogiikkaa luokassa toteutetaan. Ahlholm ym., (2021) kuitenkin toteaa, että yksikielisyyden normi ei ole yksittäisen opettajan varassa, vaan kyse on yhteisöllisestä, kulttuurisesta ja tradition säätelemästä asiasta.

Lahden ja kumppaneiden (2024) mukaan kielellisesti vastuullinen opetus painottaa opettajan toiminnan sekä asenteiden tarkasteluun ja sen tavoitteena on tukea oppilaiden osallisuutta tukemalla opetuskielen ja oppilaan äidinkielen taitoja, sekä kielellisen moninaisuuden arvostamista. Kielellisesti vastuullinen opetus keskittyy asenteiden muovaamiseen ja oppilaan kielellisen osaamisen tukemiseen koulukielellä oppimisen mahdollistamiseksi, mutta ei vielä muovaa opetusta monikielisemmäksi. Heidän mukaansa kielitietoinen pedagogiikka taas nostaa esiin kielen merkityksen kaikessa oppimisessa, ja se koetaan käsittävän kaikkia oppilaita ja oppimisympäristöjä ja monikielisyyden näkökulmasta tämä huomioi oppilaiden eri kielet opetuksessa ja mahdollistaa näin eri kielitaitoisten oppilaiden osallistumisen opetukseen.

Limittäiskieleily painottaa kielellistä moninaisuutta kaikessa toiminnassa, hyödyntäen monikielisten oppilaiden resursseja oppimiseen, kannustaen oppilaita kaikkien kielellisten resurssien käyttöön oppimisessa ja soveltamaan monikielisyyttä työskentelyyn (Lahti ym. 2024). Limittäiskieleily mahdollistaa oppilaalle muun kuin koulun opetuskielen käytön työskentelyssä, jolloin opettajan täytyy pystyä toimimaan osittain monikielisesti. Opettaja ei siis kontrolloi kaikkea oppilaan kielenkäyttöä vaan oppilas voi toimia myös kielellä, joka ei ole opettajalle tuttu (Lahti ym. 2024). Suuriniemen ja kumppaneiden (2021) tutkimukseen mukaan limittäiskieleily mahdollistaa vuorovaikutustilanteissa merkitysten rakentamisen käyttäen läsnä olevia kieliä, mutta myös kielellisten resurssien lisäksi eleitä, merkkejä ja materiaalista ympäristöä. Heidän mukaansa limittäiskieleily tähtää eri kielten käytön normalisointiin koulun arjessa, ja se nähdään positiivisena resurssina sekä oppimista edistävänä ja kielellisiä taitoja ylläpitävänä.

Kohtaamistilanteisiin koulussa lisää epävarmuutta se, jos oppilaalla ja opettajalla ei ole yhteistä kieltä, lisäksi opettajat ja oppilaat voivat käyttää erilaista kieltä ja käsitteistöä, jotka kummatkin tulkitsevat eri tavoin (Talib, 2002). Harju-Autin (2022) mukaan kielitietoisen pedagogiikan haasteena voi olla se, että kielitietoisuuden käsite ei ole kaikille tuttu. Lisäksi hänen mukaansa kielitietoisuuden käsite on laaja ja haasteeksi nousee opettajien erilaiset käsitykset kielitietoisuudesta ja sen soveltamisesta luokassa. Osa opettajista epäröi monikielisen pedagogiikan soveltamista käytännössä, ja tämä näkyi osin rajoittavana ja ongelmakeskeisenä puheena (Suuriniemi, 2023). Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan opettajien monikielisyyden hyödyntämisen estoon liittyy opettajien kontrollin tarve, koska oppilaiden on tutkimuksen mukaan havaittu käyttävän äidinkieliään sopimattomaan puheeseen. Opettajilla on huoli siitä, onko esimerkiksi kiusaamiseen vaikeampaa puuttua oppilaiden kommunikoidessa vieraalla kielellä. Tutkimuksen mukaan opettajat näkevät oman kielen käyttöön kontrollin ja ohjauksen tarpeen oppitunneilla ja muissa koulun tilanteissa, ja kielien käyttö sallitaan mieluummin osana ohjattua oppituntitoimintaa kuin vapaassa vuorovaikutuksessa (Ahlholm ym., 2021). Opettaja ei välttämättä ajattele monikielisyyttä oppilaan näkökulmasta, vaan omastaan, kuten huomauttamalla oppilasta oman kielensä käytöstä, jota ei itse ymmärrä, eikä ymmärrä oppilaan olevan ympäristössä, jossa tämä ei välttämättä ymmärrä käytettävää suomen kieltä (Souto, 2011). Suuriniemen (2023) tutkimuksen mukaan vaikka suomalaiset opettajat arvostavat kielellistä moninaisuutta, he ovat epäileväisiä oppilaan äidinkielen tai muiden kielien merkityksestä myös oppimisresurssina.

Suuriniemen (2023) tutkimuksen mukaan monikielisen pedagogiikan kannalta on keskeistä, miten oppimateriaalit esittävät eri kielet ja monikielisyyden, sekä miten ne mahdollistavat monikielisen pedagogiikan toteutumisen. Hänen mukaansa opettajat tarvitsevat tuekseen oppimateriaalien tarjoamia käytännön pedagogisia keinoja. Monikulttuuristen oppilaiden oppimisen tueksi opettajan taas tulisi tarjota oppilaille oppimateriaaleja ja tapoja oppia (Talib, 2002). Ahlholmin ja kumppaneiden (2021) mukaan oppiainetraditio ja oppikirjat perustuvat kuitenkin yksikielisyysajatteluun. Monikielisyyttä ei siis tunnisteta, vaan kielellinen osaaminen nähdään erillisenä kielitaitona. Oppimateriaalien yksikielinen vaikutus näkyykin erityisesti niissä kouluissa, joissa monikielisiä oppilaita on (Ahlholm ym., 2023b). Satokankaan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa tätä kieliryhmien käsittelytapaa on havaittu useammassa oppiaineessa ja oppimateriaalissa, myös kielten opetuksessa, jossa kieli asemoidaan vieraaksi. Tutkimuksen mukaan oppikirjat ohjaavat kieliryhmiä erilleen, ja luovat yksikielisyydestä monikielisyyteen verrattuna positiivisempaa kuvaa. Monet kielet saattavat siis näkyä, mutta

yksikielisyys on oletus (Satokangas ym., 2023). Suuriniemen (2023) tutkimuksen mukaan oppikirjat tarjoavat vain vähän mahdollisuuksia kieli-identiteetin esilletuomiseen ja tehtäviä, joissa monikielisiä resursseja voisi käyttää hyväksi, ei juurikaan ole.

# Tutkimustulokset

Tässä osiossa tarkastelemme aineistojen avulla kerättyjä tutkimustuloksia. Tutkimuskysymyksemme olivat: Millaisia monikielisiä oppilaita syrjiviä rakenteita koulussa esiintyy sekä miten opettaja voi edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta luokassa? Vastaamme ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja tarkastelemme opetussuunnitelmaa, koulun kielipolitiikkaa sekä valmistavaa- ja oman äidinkielen opetusta. Toisena vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme ja tarkastelemme miten opettaja voi omalla asenteellaan ja pedagogisilla ratkaisuilla, kuten kielellisillä käytännöillä, tuella ja oppimateriaalien kautta edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta luokkahuoneessa.

## 3.1 Millaisia monikielisiä oppilaita syrjiviä rakenteita koulussa esiintyy?

Perusopetuksessa on läsnä useita eri kieliä ja kielenkäytön variaatioita, sillä jokainen oppilas ja kouluyhteisön jäsen tuo oman kielellisen taustansa osaksi koulukulttuuria (Harju-Autti, 2022). Koulun rakenteista etenkin lait ja opetussuunnitelma, opetuksen järjestäminen ja oppimateriaalit vaikuttavat monikielisten oppilaiden asemaan ja yhdenvertaisuuteen, ja vaikka näissä esiintyvät kirjaukset ja materiaalit suhtautuisivat monikielisyyteen myönteisesti, ei niiden sanoma suoraan toteudu luokkahuonetasolla. Konkreettisia monikielisten oppilaiden syrjintää aiheuttavia alueita näiden sisällä ovat muun muassa äidinkielen opetuksen ja valmistavan opetuksen saatavuus, koulukulttuuri, kieli-ideologiat ja asenteet. Suomalainen koulujärjestelmä perustuu yksikielisyyden normiin (Piippo, 2021), ja vaikka tätä on pyritty muuttamaan eivät kielitietoiset menetelmät tai myönteinen asenne saavuta tasavertaisesti kaikkia kouluja ja niiden monikielisiä oppilaita. Koulujärjestelmä asettaa oppilaiden puhumat kielet tietynlaiseen arvojärjestykseen sen mukaan, opetetaanko niitä, ja myös valinnaisien kielien tarjonta vaikuttaa kielten asemaan koulussa (Harju-Autti., 2022). Myös mahdollisuus ilmoittaa väestötietojärjestelmään vain yhden äidinkielen vääristää monikielisten oppilaiden määrää (Suuriniemi, 2023). Toimet monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuden eteen ovat siis tarpeellisia, sillä oppilaita on tilastoitua enemmän.

Alueelliset erot ovat ongelma, joka on syvällä rakenteissa, ja niihin voi olla vaikeaa puuttua resurssien takia. Kuten Suuriniemi (2023) on maininnut, erot voivat olla pienenkin alueen sisällä suuria. Tilanteen ei pitäisi olla sellainen, että naapurikoulussa monikielisellä oppilaalla olisi paremmat mahdollisuudet oppia. Jokaisen koulun tulisi kyetä tarjoamaan samanlaiset

mahdollisuudet oppilaalle, eikä esimerkiksi muuhun kuin lähikouluun hakemista tai vaihtamista tule tarvita siksi, että muualla opetus sopii paremmin monikieliselle oppilaalle.

Vaikka nykyään on harvinaista, että kaikkien luokan oppilaiden äidinkieli olisi koulun opetuskieli, on opetussuunnitelmassa tunnistettu monikielisyys harvoin esillä luokkahuoneessa samalla tasolla. Tähän vaikuttaa opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuus, joka siirtää vastuun sen toteuttamisesta opettajille, joiden asenteet monikielisyyttä kohtaan eroavat toisistaan (Suuriniemi., 2023). Opetussuunnitelma tavoittelee monikielistä ja kielitietoista toimintaa osaksi koulun toimintakulttuuria, ja se pyrkii keskeistämään näitä antamalla suuntaviivat kieliin ja kulttuureihin suhtautumiseen. Opetussuunnitelma jättää kuitenkin ulkopuolelleen käytännön ohjeet ja keinot monikielisyyden tukemiseen. Myös opetuksen tukena käytettävät oppikirjat perustuvat yksikielisyysajatteluun, ulkoasultaan ja tehtäviltään nämä eivät mahdollista monikielisten oppilaiden kielellisten resurssien hyödyntämistä tai vaikuta asenteisiin positiivisesti.

Opettajien asenteet ovat merkittävässä roolissa monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuden kannalta, ja koulun rakenteiden tarjoama vapaus toteuttaa haluamaansa kieli-ideologiaa luo eroja suhtautumiseen monikielisyyttä kohtaan. Kuten mainittu, opetussuunnitelma jättää tilaa yksikielisyyden normin ylläpitämiseen, mahdollistaen opettajille omien käsitystensä mukaisen toiminnan, etenkin kun koulu ja luokkahuoneet on perinteisesti rakennettu tämän varaan. Suuriniemen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan opettajan työ on kielellisten käytänteiden luomista ja ylläpitämistä koulun arjessa, mallintaen oppilaille näitä kielellisiä käytänteitä jatkuvasti. Opettajat kannustavat harvoin oppilaita eri kielten käyttöön koulussa, ja ovat epäileväisiä siitä, onko muiden kuin koulun opetuskielen käyttö oppimisen kannalta merkityksellistä. Monikielisen pedagogiikan käytöstä ollaan epävarmoja, opettajien keskuudessa pelätään kontrollin menettämistä heille tuntemattomia kieliä käytettäessä, ja uskotaan sen johtavan helposti epäasialliseen käytökseen (Ahlholm ym., 2021).

Perusopetusta täydentävän äidinkielen opetuksen toteutuminen asettaa monikieliset oppilaat epäyhdenvertaiseen asemaan valtakunnallisesti, sillä sen järjestäminen on kuntien vastuulla ja oppilasmäärien vaatimus antaa mahdollisuuden olla järjestämättä opetusta jokaiselle. Suuriniemen (2023) mukaan vain alle puolet niistä oppilaista, joilla olisi mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen osallistuu siihen. Opetussuunnitelma ei huomioi perustuslaissa määriteltyjen kielien ulkopuolisia oppilaita, vaikka koulun kieltä äidinkielenä puhumattomia oppilaita on yhä enemmän. Näiden oppilaiden opetus ei ole sisällytetty lukujärjestykseen, vaan

se on koulupäivän ulkopuolista toimintaa, johon oppilailla ei ole velvollisuutta osallistua. Myös valmistavan opetuksen järjestäminen on kuntien vastuulla, ja se tarkoittaa erilaisia resursseja ja toteutustapoja valtakunnallisesti. Oppilailla on siis oikeus saada opetusta äidinkielestä ja päästä valmistavan opetuksen piiriin, mutta käytännössä tämän oikeuden voi kumota, mikäli resursseja ei ole tai oppilasmäärät eivät täyty. Alueelliset erot voivat olla isoja, aiheuttaen epätasa-arvoisuutta eri alueiden ja koulujen välillä siinä, miten nämä toteutuvat. Huomioitavaa on myös mahdolliset koulun sisäiset erot toteutuksessa, sillä lukujärjestyksellisistä syistä oppilaan voi olla haastavaa osallistua oman äidinkielen opetukseen, vaikka sitä tarjottaisiin. Oman äidinkielen opetuksen asema ja arvostus muiden kielten opetuksen rinnalla on heikko (Suuriniemi, 2023).

### 3.2 Miten opettaja voi edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuutta luokassa?

Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet jätetään usein yksittäisten opettajien ratkaistavaksi, eikä niitä integroida koulun käytöntöihin yleisesti, jolloin toimintamalli ei tue koulun kehittymistä laajemmassa mittakaavassa, ja käytännöt monikielisten oppilaiden tukemiseen eivät vakiinnu yksittäisten luokkien ulkopuolelle (Souto, 2011). Koulun mahdollisuus tasa-arvoisen koulukulttuurin luomiseen onkin sidonnainen sen tahtotilaan tunnistaa syrjivät rakenteet (Souto, 2011). Koululla tulee olla yhteiset säännöt ja toimintamallit, jotka ovat sovittu ja joita kaikki sitoutuvat käyttämään (Talib, 2002). Voidaankin huomata, että syrjiviin rakenteisiin ja yhdenvertaisuuteen vaikuttavat asiat ovat usein yksittäisten koulujen ja niiden henkilökunnan asenteiden käsissä, ja tämä on epäkohta, johon tulisi tarttua laajemmin.

Opetussuunnitelma jättää tulkinnan varaa opetuksen toteuttamiseen, jolloin yhdenvertaisesta opetuksesta vastuussa ovat yksittäiset opettajat (Ahlholm ym., 2023a). Yksikielisyyteen perustuva kouluympäristö vaikuttaa opettajien asenteisiin, kielellisesti moninaista koulua kohtaan asenteet ovat vaihtelevia ja opettajat kannustavat oppilaita harvoin eri kielten käyttöön koulutilassa. Opettajien suhtautuminen monikielisyyteen on kuitenkin yleisesti myönteistä, ja tätä asennetta vakiinnuttamalla opettajakunta voi siirtyä kohti yhdenvertaisempia luokkahuoneita. Kuten mainittu, opettaja voi kriittistä monikielitietoisuutta harjoittamalla edesauttaa oppilaiden kielellisten resurssien valjastamista osaksi luokkahuoneen normaalia arkea. Kriittisen monikielitietoisuutta harjoittamalla opettaja tunnistaa oppilaiden eri kielet resursseiksi oppimiseen ja kannustaa näiden avulla kriittiseen ajatteluun. Keskeistä on myös kriittinen ajattelutapa kohdistuen koulun kielikäytänteisiin sekä ideologioihin (Suuriniemi,

2023). Erilaisten kieli-identiteettien ja ideologioiden tunnistamisen ja monikielisyyden hyväksymisen avulla opettaja voi luoda esimerkin koko luokan oppilaille siitä, että kielelliset resurssit ovat tärkeä voimavara jokaiselle. Kielitietoisuuden ollessa laaja käsite ja opettajien käsitysten ollessa erilaiset aiheesta, on siihen perehtyminen tärkeää.

Opettaja voi luoda luokkaan monikielisiä oppilaita tukevia kielellisiä käytäntöjä sekä valita opetusmenetelmäksi monikielisiä oppilaita huomioivan menetelmän. Lahden ja kumppaneiden (2024) mainitsemat kielellisesti ja kulttuurillisesti sensitiivinen tai vastuullinen opetus, kielitietoinen pedagogiikka ja limittäiskieleilyn pedagogiikka ovat kukin tavallaan kehittyneet monikieliselle luokalle sopiviksi opetustyyleiksi. Muuttamalla toiminnallaan koulun kielipolitiikkaa monikielisemmäksi, opettaja vaikuttaa monikielisten oppilaiden asemaan. Kielien käyttö luokassa parantaa monikielisen oppilaan mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteissa ja oppimistilanteissa, kun näissä omaan ensikieleen tai muuhun luonnolliselta tuntuvaan kieleen tukeutuminen on mahdollista (Alisaari ym., 2022). Opettajien tulisi pyrkiä suhtautumaan oppilaiden hallitsemiin kieleen oppimisresursseina, jotta oppilaiden taidot voidaan valjastaa oppimisen tueksi. Opettajan tulisi myös kannustaa oppilaita oman äidinkielen opetukseen, kielitaito on edellytys koulussa toimimiselle ja äidinkielen merkitys tunnistetaan tärkeäksi oppimisen kannalta.

Konkreettisia tapoja kielien käyttöön on esimerkiksi tiedonhaun tukena (Satokangas ym. 2023) tai yhteistoiminta muiden monikielisten kanssa (Souto, 2011). Opettajan ilmaisun ja oppilaiden itseilmaisun mahdollistaminen eleiden ja kuvien sekä taito- ja taideaineiden kautta laajentaa myös monikielisen oppilaan mahdollisuuksia tulla ymmärretyksi ja ymmärtää muita. Opettaja voi myös tukea monikielisten oppilaiden ymmärtämistä olemalla vuorovaikutustilanteissa johdonmukainen ja selkeä verbaalisesti ja nonverbaalisesti (Talib, 2002). Monikielisten oppilaiden tukemiseen opettaja voi käyttää eriyttämistä, eriyttämisen avulla opettaja voi tarjota oppilaille sopivia tapoja oppia ylös- tai alaspäin eriytetyillä tehtävillä (Kajander ym., 2023). Kieliavustajan käyttö tukee monikielistä oppilasta, mutta yhdenvertaisuuden toteutumiseksi kielellistä tukea tulisi olla kaikilla sitä tarvitsevilla oppilailla kielestä riippumatta. Myös yhdessä työskentely samankaltaisten kieliresurssien omaavien oppilaiden kanssa tukee oppilaiden kielellistä kehitystä ja oppimista, kun kommunikointi omallakin kielellä on mahdollista (Souto, 2011).

Oppimateriaalejen ollessa pääosin yksikielisyyteen painottuvia, voi opettaja valinnoillaan vaikuttaa monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuteen etsimällä mahdollisimman paljon

monikielisyyttä representoivia kirjasarjoja ja materiaaleja, tai tehdä tällaisia itse. Oppimisen tueksi voi myös hankkia oppilaiden hallitsemien kielien mukaisia kirjoja tai lehtiä, sekä muuta luku- ja kirjoitusmateriaalia (Kajander ym., 2023). Oppimateriaalin pohjalta voi myös käydä keskusteluja, joissa monikielisyyttä pohditaan, jolloin yksikielisyyteen painottuvasta materiaalista voi löytää monikielisiä näkökulmia. Oppimateriaalit ovat osana oppitunteja aina, ja näihin liittyvät valinnat ovat näkyvä keino huomioida monikielisiä oppilaita.

# Johtopäätökset ja pohdintaa

Tutkielman tavoitteena oli tarkastella koulun kielipolitiikkaa ja rakenteita, kuten opetussuunnitelmaa, lainsäädäntöä, menetelmiä ja käytäntöjä oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelimme luokanopettajan roolia ja sitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan edistää monikielisten oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia luokkahuoneessa. Seuraavassa luvussa kokoamme yhteen tutkielmamme keskeiset tulokset johtopäätösten ja pohdinnan kautta. Lopuksi tarkastelemme myös jatkotutkimuksen tarvetta sekä työn eettisiä kysymyksiä.

## 4.1 Johtopäätöksiä tutkielman aiheesta

Monikielisten oppilaiden yhdenvertaisiin oppimismahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä löytyi paljon, aina kouluinstituution ylemmistä rakenteista luokkahuonetasolla vaikuttaviin. Tämä kertoo rakenteiden kriittisen tarkastelun ja muutoksen tarpeesta, monikielisyyden ollessa jo edelliseltä vuosituhannelta saakka yleistyvä ilmiö. Tutkielman yhteenvetona voidaan todeta, että monikielisyys tunnistetaan ilmiönä, mutta sen yhdenvertainen toteutuminen vaatii vielä työtä. Joissain tapauksissa kouluyhteisö on haluton tunnustamaan ja tunnistamaan maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamaa syrjintää, ja tapauksiin suhtaudutaan vähättelevästi. Myös opettajat voivat olla kyvyttömiä tunnistamaan monikulttuurisuuden mukanaan tuomia haasteita (Souto, 2011). Jotta voidaan ymmärtää monikulttuurisien oppilaiden mahdollisuuksia toimia koulussa, täytyy ymmärtää, ettei koulu järjestelmänä tarjoa samankaltaisia mahdollisuuksia kaikille oppilaille (Talib, 2002). Etenkin rasismiin pohjautuvien valtasuhteiden määrittämä koulu ei ole tilana neutraali ja oppilaat kokevat, että opettajat ovat kykenemättömiä puuttumaan rasismiin ja sosiaalisiin ongelmiin (Souto, 2011). On siis olennaista, että kouluinstituutio reflektoi omia käytänteitään ja ongelmakohtiaan, sekä tunnistaa ne rakenteet, jotka eivät kohtele yhdenvertaisesti kaikkia koulun oppilaita. Tutkielmamme nostaa esiin näitä epäkohtia, nostaen keskusteluun monikielisten oppilaiden huomioimisen merkittävyyden.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä vallitseva yksikielisyyden ideologia on muutoksessa, mutta se vaikuttaa silti edelleen koulujen rakenteissa. Koulun kielipolitiikka ja koulukulttuuri vaikuttavat monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuteen, sillä nämä opetussuunnitelman ohella ohjaavat koulun asenteita ja toimintaa. Jotta opettajilla on laajemmat mahdollisuudet monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseen, tulee muutoksen lähteä koulun

rakenteista eikä vain yksittäisten opettajien asenteista. Monikielisten oppilaiden tueksi tarvitaan konkreettisia keinoja, joita toteutetaan osana koulun arkea jatkuvasti, ei vain osana tiettyjen opettajien toimintaa. Koulujärjestelmän tulisi mahdollistaa tämä opetussuunnitelmasta ja lainsäädännöstä lähtien, mahdollistamalla resursseja kehittymiseen.

Opetussuunnitelman väljyys siirtää vastuun monikielisyyden huomioimisesta opettajille. Opettajien suhtautuminen ja luokassa toimiminen ovatkin ratkaisevia tekijöitä yhdenvertaisuuden luomiseen. Vaikka monikielisiä oppilaita tukevia opetusmenetelmiä on, niiden käyttö riippuu opettajan tahtotilasta. Menetelmiä on useita erilaisia, ja näissä monikielisyyttä lähestytään eri tavoin. Yhdenvertaisuuden kannalta merkittävää voisi olla laajemmin yhtenäisen monikielisyyteen perustuvan pedagogiikan yleisempi käyttö, jolloin monikieliset oppilaat tulisivat huomioiduksi samaan tapaan ympäristötekijöistä huolimatta.

Koulun kieli-ideologia näkyy koulun arjessa huomaamattomistakin käytänteistä, kuten tervehdyksistä ja kielen käytön huomautuksista. Muutos tuleekin lähteä siitä, että arjen pienetkin valinnat johtavat kohti suurempaa toimintatapojen vakiinnuttamista. Opettajat tarvitsevatkin konkreettisia keinoja monikielisyyden tukemiseen luokkahuoneissa, ja koulujärjestelmän tulisi tukea heitä monikielisyyttä tukevien keinojen etsimisessä ja toteutuksessa. Isona teemana esiin nousee opettajien asenteiden ja pedagogisten valintojen merkitys, joka pohjautuu siihen, mitä koulumaailma heille tarjoaa. Rakenteilla ja opettajien teoilla on siis selvä yhteys, ja muutokseen kohti yhdenvertaisempaa monikielistä koulua, tarvitaan näiden kummankin muutosta.

## 4.2 Pohdintaa tutkielman aiheesta

Tutkielmamme avaa keskustelun koulun monikielisiä oppilaita syrjivistä rakenteista. Tutkielman perusteella on selvää, että monikielisyys tunnistetaan ilmiönä koulutusjärjestelmässä ja sen rakenteissa, mutta sen yhdenvertainen toteutuminen on kytköksissä esimerkiksi resursseihin, opettajan asenteisiin ja pedagogisiin valintoihin. Opetussuunnitelman määritelmän mukaan kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelma siis tunnistaa kielitietoisuuden merkityksen ja velvoittaa koulua huomioimaan monikielisyyttä. Konkretia tämän toteutumisesta jää kuitenkin löyhäksi, ja jää koulun tehtäväksi varmistaa, että nämä

määritellyt asiat toteutuvat. Tutkielmamme osoittaa, että myös opetussuunnitelman toteuttamisessa on koulu- ja luokkakohtaisia eroja monikielisyyden osalta, ja tutkielmamme nostaa näitä eroja esille. Monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutuminen on merkittävää, jotta myös kielellisesti moninaisilla oppilailla on mahdollisuus oppia ja saada opetuksesta se hyöty irti, mitä kaikilla muillakin, sillä myös heillä on oikeus siihen. Jotta kehitys kohti monikielistä koulua laajalti ympäri suomea on mahdollista, täytyy toimenpiteitä tehdä koko kouluinstituution tasolla.

Tutkielmamme vastaa tutkimustarpeeseen monikielisyyden vaikutuksesta oppilaan yhdenvertaisuuteen vaikuttavista asioista. Tutkimuksia maahanmuuttajista, kielitietoisuudesta ja monikielisyydestä koulukontekstissa on tutkittu paljon, mutta suoraa tutkimustietoa koulun rakenteisiin liittyen löytyi vähemmän. Monikielisyyden tutkimus on kuitenkin lisääntynyt, sillä se on ilmiönä yhteiskunnallisesti keskeistynyt ja huomattu merkitykselliseksi aiemmin yksikielisyyteen pohjautuvassa järjestelmässä. Tutkielmalle kokoaa yhteen kouluinstituution rakenteiden ja opettajan toiminnan merkityksen monikielisten oppilaiden näkökulmasta, ja samalla nostaa esiin konkreettisia kehityskohtia ja keinoja yhdenvertaisemman koulun luomiseen.

### 4.3 Jatkotutkimuksen tarve

Monikielisyys ilmiönä ei ole katoamassa kouluinstituutiosta, jonka takia merkittävää olisi tehdä myös tulevaisuudessa tutkimusta monikielisyyden näkökulmasta. Tutkielmamme aiheesta jatkotutkimusta tarvittaisiin siitä, miten opettajan käyttämät keinot konkreettisesti vaikuttavat monikielisiin oppilaisiin ja saadaanko monikielisyyttä tukevia pedagogisia keinoja käyttämällä oppimistuloksia parannettua ja monikielisten oppilaiden sosiaalista kuuluvuutta kiinteytettyä. Myös koulun rakenteisiin liittyvän syrjinnän tutkiminen olisi hyödyllistä, jotta kouluinstituutiota voidaan kehittää kohti monikielisempää koulua. Tutkimukselle on myös tarvetta opetussuunnitelman näkökulmasta; miten eri koulut toteuttavat monikielisyyttä koskevia kirjauksia ja miten käytänteitä saisi yhtenäistettyä. Alueellinen ero monikielisten oppilaiden mahdollisuuksiin oman kielellisen repertuaarin käyttöön on merkittävä huomioitava asia yhdenvertaisuutta ja rakenteellista syrjintää pohtiessa. Vastauksia tutkimuksista emme saaneet kuitenkaan konkreettisesti siihen, miten nämä vaikuttavat. Alueellisen tasa-arvon saavuttaminen voi olla vaikeaa, mutta syrjivien rakenteiden tunnistaminen ja tutkiminen lisää

tietoisuutta siitä, millä tavoin koulujen tulisi toimia parempien edellytysten takaamiseksi. Tutkimus tulevaisuudessa myös tästä näkökulmasta palvelisi kehittyvää kouluinstituutiota.

Esimerkiksi Pro gradu -tutkielmassa jatkotutkimusta voisi tehdä laadullisena kyselytutkimuksena. Kysely on menetelmä, jolla saadaan tietää ihmisen ajatuksia tutkittavasta asiasta (Puusa & Juuti, 2020), ja tutkimuskysymyksiämme tarkemmin käsiteltäessä monikielisten oppilaiden ja opettajien näkökulma olisi tärkeää aineistoa tätä varten, jotta saadaan konkreettista dataa siitä, miten monikielisten oppilaiden yhdenvertaisuus toteutuu ja minkälaiset opettajien tekemät ratkaisut tukevat sitä. Myös huoltajien näkökulmaa voisi hyödyntää tutkimuksessa, sillä heidän näkemyksensä voi tuoda tutkimukseen uutta näkökulmaa. Konkreettinen aineisto tuo esille arkipäiväistä näkemystä tutkittavasta aiheesta, ja teorian ohella se on tärkeää tulosten muodostumisen kannalta.

Tänä syksynä käynnissä ollut oppimisen tuen muutos tulee vaikuttamaan myös monikielisten oppilaiden kohdalla siihen, millaista tukea he koulussa saavat. Aiheesta tuleekin tehdä tutkimusta, kun muutoksen vaikutukset alkavat nousta esiin. Monikieliset oppilaat, jotka ovat tuen piirissä, ovat kohderyhmänä tärkeä, sillä kielitaito on yksi pohjaedellytyksistä oppimiselle, ja tämän puuttuessa, oppimisen vaikeuksista huolimatta tukea tarvitaan. Tulevaisuus siis näyttää, mihin suuntaan monikielisten oppilaiden tukeminen muuttuu ja vaikuttaako tuen muutos millä tavoin näiden oppilaiden yhdenvertaisuuteen.

## 4.4 Tutkielman eettisyys

Aineiston valinta on olennainen osa kirjallisuuskatsauksen eettisyyttä, koska se vaikuttaa siihen, millainen kuva tutkittavasta ilmiöstä muodostuu. Vaikka kirjallisuuskatsauksessa ei kerätä uutta tutkimustietoa, tutkija tekee silti eettisiä valintoja päättäessään, mitä tutkimuksia sisällyttää ja mitä rajaa pois. Esimerkiksi tutkimuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemasta rasismista ja syrjinnästä koulussa on tehty paljon (esim. Souto 2011; Zacheus ym. 2017; Jasinskaja-Lahti ym. 2002). Ja nämä tutkimukset osoittavat, että lapset ja nuoret kohtaavat paljon rasismia koulussa (Souto, 2011). Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että kulttuurisesti etäisimmät ryhmät, kuten arabit, somalit ja turkkilaiset ovat kokeneet enemmän syrjintää ja rasismia, kuin ne, joiden kulttuuri on lähempänä suomalaista kulttuuria (Talib, 2002). Nämä tutkimukset eivät välttämättä ole tutkielman kannalta täysin relevantteja, sillä tutkielmassa emme rajaa monikielisyyttä tiettyihin ryhmiin. Monikielisyys, monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus termeinä kuitenkin sivuavat toisiaan, ja koulusta tehdyssä tutkimuksessa

usein oppilaat, jotka kuuluvat johonkin näistä ryhmistä, kuuluvat myös toiseen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksista voidaan tunnistaa ilmiöitä, jotka liittyvät monikielisyyteen ja koulun kielellisiin ilmiöihin ja sisällyttämällä maahanmuuttoon liittyviä tutkimuksia tutkielmaamme, saamme myös tärkeää tietoa monikielisyyteen liittyvistä teemoista.

Tutkielman eettisyyttä tarkastellessa on keskeistä tehdä näkyväksi myös ne käsitteelliset valinnat, joiden varaan analyysi rakentuu. Käytetyt termit eivät aina ole neutraaleja, vaan ne ohjaavat sitä, miten tutkimuksen kohteena olevat ihmiset ja ilmiöt ymmärretään. Monikielisyys käsitteenä sisältää eri taustoista tulevat oppilaat, joiden kielelliset resurssit ovat laajemmat kuin esimerkiksi pelkkä koulussa puhuttu suomi, mutta se kattaa myös nämä oppilaat, mikäli he puhuvat muitakin kieliä. Maahanmuuttaja-käsitteeseen verrattuna käsite monikielinen oppilas on siis laajempi ja vaikeammin rajattavissa, mutta samalla on myös neutraalimpi. Monikielisyyden käyttämisestä terminä maahanmuuttajan tai vieraskielisen oppilaan sijasta luo neutraalimpaa kuvaa ilmiöstä ja siihen liittyvistä oppilaista, ja on siten ilmaisuna yleistävämpi ja huomioi myös oppilaiden laajemmat kielelliset resurssit, kuten suomen kielen taidot. Monikielisyys, monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus termeinä sivuavat toisiaan, ja koulusta tehdyssä tutkimuksessa usein oppilaat, jotka kuuluvat johonkin näistä ryhmistä, kuuluvat myös toiseen. Kielelliseen moninaisuuteen liittyykin usein monikulttuurisuutta tai maahanmuuttoa.

## Lähteet


Ahlholm, M., Piippo, I., & Portaankorva-Koivisto, P. (2021) Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Ahlholm, M., Piippo, I., & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) 2021. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 4–20.

Ahlholm, M., Lehtonen, H., Suuriniemi, S., & Tiermas, A. (2023a). Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä: Supporting multilingual agency in the community of practice of the school. *AFinLA-teema, 16*, 180. https://doi.org/10.30660/afinla.126750

Ahlholm, M., Piippo, I., & Portaankorva-Koivisto, P. (2023b). *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Vastapaino.

Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. (2022). *Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. Kasvatus & Aika, 16*(2), 26. https://doi.org/10.33350/ka.103434

Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.

Aronin, L. 2019. What is multilingualism? Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism.* Bristol: Multilingual Matters, 3–33.

Domunco, C. (2021). Equality and discrimination in education. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, *8*(16), 7-15. Retrieved from https://journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/189

Dufva, H., Mäntylä, K., Pakula, H-M., & Roiha, A. (2024). Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen oppimateriaaleissa. Teoksessa Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching.* AFinLA-teema / n:o 18, 179–200.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., & Vesala, T. (2002). *Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Gaudeamus.

Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Helsingin yliopisto.

Kajander, K., Mäntylä, K., & Roiha, A. (2023). Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Teoksessa Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema / n:o 16, 54–79.

Kirss, L., Säälik, Ü., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2021). Koulujen tehokkuus monikielisessä koulutuksessa: menestystekijöiden katsaus. *Education Sciences* , *11* (5), 193. https://doi.org/10.3390/educsci11050193

Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A., & Rinne, R. (2011). *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Lahti, L., Mård-Miettinen, K., & Pitkänen-Huhta, A. (2024). Monikielisyyden ja yhdenvertaisen osallistumisen tukeminen varhaisessa englannin opetuksessa opettajien kokemana: Supporting multilingualism and equal participation in early English language learning: Teachers' experience. *AFinLA-teema, 18*, 100. https://doi.org/10.30660/afinla.143657

Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan: Diversity of linguistic expertises and translanguaging in the classroom. *AFinLA-teema, 13*, 70. https://doi.org/10.30660/afinla.100292

Lundqvist, U., Hvid Thingstrup, S., & Åkerblom, A. (2025). Multicultural and multilingual educator professionals. *Nordic Journal of Comparative and international Education*, 9(1), 45-46. https://doi.org/10.7577/njcie.6001

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. laitos.). International Methelp.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Hankenumero OKM 058:00/2023 – Hallituksen esitys perusopetuslain muuttamisesta*. https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM058%3A00/2023

Palojärvi, A. (2024). *Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa.* Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0332-0

Palviainen, Å., Sopanen, P., & Vorobeva, P. (2023). Monikielinen perhe ja koulu. Teoksessa Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema / n:o 16, 163–179.

Perusopetuslaki 628/1998. (1998). *Finlex*. https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1998/628/ajantasa/2025-06-27/fin

Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school.* AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021, 13 (s. 21–43.) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. https://doi.org/10.30660/afinla.107219

Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus

Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampereen yliopisto.

Hilden, R., & Saari, E. (2023). S2-opettajien käsityksiä formatiivisesta arvioinnista oppimisen tukena. Teoksessa Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. *Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning.* AFinLA-teema / n:o 15, 142–161.

Salminen, A. (2023). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja joihinkin hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan Yliopisto. https://osuva.uwasa.fi/server/api/core/bitstreams/12594b89-5f96-4a7d-932f-04215239659f/content

Satokangas, H., Suuriniemi, S-M., & Jantunen, A. (2023) Moninaisuuden kuva perusopetuksen oppikirjoissa. Teoksessa Martikainen, T., Pöyhönen, S., & Bergbom, B. (toim.), *Superdiversiteetti: Näkökulmia maahanmuuton monimuotoisuuteen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. https://doi.org/10.21435/skst.1489

Souto, A-M, Nuorisotutkimusverkosto, & Nuorisotutkimusseura. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto [jakaja].

Suomen perustuslaki 731/1999. (1999). *Finlex*. https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1999/731/ajantasa/2018-10-05/fin

Suuriniemi, S., Ahlholm, M., & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta: Teachers' views on multilingualism: reflections of school language policies. *AFinLA-teema, 13*, 44. https://doi.org/10.30660/afinla.100518

Suuriniemi, S-M. (2023*). Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot.* Helsingin Yliopisto. https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/e1bf6ed3-e5f4-4aec-b769-a7583a44e790/content

Suuriniemi, S-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelma diskursseissa. Teoksessa Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny.* AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. s. 42–59.

Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Kirjapaja.

Tilastokeskus. (2022). *Peruskoulun oppilaiden äidinkieli*. Tilastokeskus. https://stat.fi/til/opiskt/2021/opiskt_2021_2022-03-31_tie_001_fi.html

Vilkka, H. (2025). *Tutki ja kehitä*. Santalahti kustannus.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. (2014). *Finlex*. https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2014/1325/ajantasa/2024-12-19/fin

Yle. (2022). *Oman äidinkielen kieltäminen koulussa hämmentää opetusalan ammattilaisia – koulussa ei ole tarkoitus puhua vain suomea.* Yle Uutiset.

Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M-L., & Kivirauma, J. (2017). *Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismin kokemukset*. Terra, Vuosikerta. 129, Nro 1, Sivut 3-15. http://hdl.handle.net/10138/309020