



Hietala Juuli

Monikielisyys perusopetuksessa – haaste vai mahdollisuus?

Kandidaatin tutkielma / Bachelor's Thesis

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA / FACULTY OF EDUCATION

Taito- ja taidepainotteinen luokanopettajakoulutus /

Creative Arts Oriented Primary Teacher Education

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Monikielisyys perusopetuksessa -haaste vai mahdollisuus? työssä (Juuli Hietala)

Kandidaatin tutkielma, 34 sivua, 0 liitesivua

Joulukuu 2019

Koulu yhteisönä seuraa tiiviisti yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, ja mukautuu niihin. Globalisaation ja Suomeen kohdistuvan kasvavan maahanmuuton myötä yhä useampi yhteisö muuttuu aiempaa monikielisemmäksi kovaa vauhtia. Monikielistyminen näkyy selvästi myös koulu yhteisössä, sillä Suomen lainsäädäntö turvaa jokaiselle Suomessa asuvalle lapselle oikeuden tasa-arvoiseen perusopetukseen ja koulutukseen. Koulu yhteisön muutokset näkyvät myös opettajan työnkuvassa ja oppilaiden tuen tarpeessa. Monikielisyiden tukeminen koulussa on haaste, johon opettajan ja koulun tulee voida reagoida.

Tämä kandidaatin tutkielma on kirjallisuuskatsaus, jossa kuvataan monikielisyiden vaikutuksia ja näkymistä koulumaailmassa, opettajan työssä ja opetussuunnitelmassa. Tarkoituksena on vastata kysymyksiin siitä, mitä monikielisyys koulukontekstissa on, miten se näkyy opetussuunnitelmassa, ja miten opettaja voi tukea oppilaiden monikielisyttä. Monikielisyiden käsite on nykyään laaja: se voi olla traditionaalista, monta eri kieltä yhdistävää monikielisyttä, tai tilanteista, heteroglossista monikielisyttä, joka käsittää myös saman kielen sisällä olevan vaihtelun monikielisydeksi. Aiempaa tutkimusta monikielisyidestä laajemmasta näkökulmasta koulukontekstissa on suhteellisen vähän, sillä tutkimukset ovat keskittyneet tutkimaan ennemminkin monikulttuurisuutta yleisesti tai pelkästään traditionaalista monikielisyttä.

Monikielisyiden tukemiseen liittyvät tiiviisti käsitteet kielitietoisuus ja kielikasvatus, jotka nousevat esiin myös uudessa opetussuunnitelmassa. Aiemmin näitä käsitteitä käytettiin ainoastaan vieraiden kielten opiskeluun liittyen, mutta nykyisin nämä käsitteet koskettavat myös muita oppiaineita. Monikielisyys ja sen tukeminen vaativat sitä, että yhteisö, tässä kontekstissa siis koulu, on kielitietoinen yhteisö ja että yhteisön jäsenet ymmärtävät kielten arvon ja merkityksen vuorovaikutukseen, koulunkäyntiin ja oppimiseen sekä yksilön oman identiteetin rakentamiseen liittyen. Kielitietoisuus ja kielikasvatus käsitteinä eivät ole vielä täysin vakiintuneita, ja tämän vuoksi aineiston keruu aiheesta olikin hieman haastavaa. Kielikasvatus ja kielitietoisuus osana monikielisyiden tukemista ovat kuitenkin niin tärkeitä, että uskon että niiden asema ja merkitys tulevat vahvistumaan osana kielitietoista koulu yhteisöä ja opetussuunnitelmaa. Tietoa ja tutkimustuloksia näiden käsitteiden osalta tarvitaan, ja aion siksi jalostaa kandidaatin tutkielman aiheitani myös pro gradu -tutkimukseeni.

Avainsanat: Monikielisyys, kielitietoisuus, kielikasvatus, heteroglossia

University of Oulu

Faculty of Education

Multilingualism in education – challenge or opportunity? (Juuli Hietala)

Bachelor's thesis, 34 pages, 0 appendices

December 2019

The school as a community follows the changes in the society and adapts to them. The globalization and increasing immigration towards Finland are the reasons why more and more communities to become multilingual with an increasing pace. Multilingualism is clearly visible in the school community since the Finnish law guarantees an equal access to education and training for every child living in Finland. The changes in the school community are also visible in the description of the profession of a teacher and the pupils' need of support. Supporting multilingualism in the school community is a challenge that the teachers and the school need to react to.

The aim of this study is to investigate in theory how multilingualism shows and affects the school, the profession of a teacher and the national curriculum. In addition, the study also investigates the ways for a teacher to support their pupils' multilingualism. Multilingualism is a wide concept, and it includes forms of traditional multilingualism, where several different languages are used and the understanding of the diversity within one single language: heteroglossia.

Considering the ways for a teacher to support their pupils' multilingualism, are the terms language awareness and language education crucial. The terms come up multiple times in the new curriculum. They were previously used mainly while discussing the contents of studying foreign languages, but nowadays they apply to all of the subjects. Increasing multilingualism requires the schools to become language aware. Languages play a huge role in all interaction, studying, learning. Language awareness means, that all of the members of the community, are aware that all the spoken languages have an important role in the development of one's linguistic identity and in the society itself. The terms language education and language awareness have not yet stabilized their ground in the discussion considering school communities. This is why I had some trouble in collecting material for this study. Yet I believe that their significance and meaning will increase in the future, so that they become more and more visible in the everyday life in schools and in the curriculum. More research on this subject is needed. Therefore, I plan to take this subject further in my master's thesis.

Keywords: Multilingualism, language awareness, language education, heteroglossia

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmä	7
3	Teoreettinen viitekehys	9
3.1	<i>Monikulttuurisuus koulukontekstissa</i>	10
3.2	<i>Monikielisyys</i>	10
3.1.1	Traditionaalinen monikielisyys.....	12
3.1.2	Tilanteinen monikielisyys - heteroglossia	12
3.2	<i>Kielitietoisuus</i>	13
3.4	<i>Kielikasvatus</i>	15
4	Koulu monikielisenä ja kielitietoisena yhteisönä	17
4.1	<i>Monikielisyys osana koulun arkea ja opetussuunnitelmaa</i>	18
4.2	<i>Monikielisyys opetussuunnitelmassa</i>	19
4.3	<i>Monikielinen koulu – kielitietoinen opettaja</i>	22
4.3.1	Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä sekä kaksikielinen opetus.....	23
4.3.2	Kulttuurien välinen kohtaaminen – kohtaamisen pedagogiikka	25
4.3.3	Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka	26
5	Johtopäätökset	28
6	Pohdintaa	30
7	Lähteet	32

1 Johdanto

Kandidaatintutkielman aihe valikoitui oman kiinnostukseni ja kokemukseni pohjalta. Oma perheeni on monikielinen ja lähipiiriini on aina kuulunut paljon eri kulttuurien edustajia. Olen itse opiskellut useita eri kieliä kouluvuosieni aikana, ja kiinnostukseni eri kieliä kohtaan on suuri. Monikulttuurisuus ja monikielisyys ovat teemoja, jotka ovat muokanneet koulumaailmaa viime vuosikymmenten aikana. Opettajan opinnoissani olen kohdannut termin usein, ja ilmiönä siitä puhutaankin paljon. Opintojen kautta olen myös tutustunut vähemmistökulttuureihin ja heidän edustajiinsa. Kuitenkaan konkreettisia keinoja tukea monikielisiä oppilaita tai luokkaa kokonaisuutena ei ole juurikaan käsitelty. Halusinkin tutkia sitä, mitä keinoja opettajalla käytännössä on käytössään, kun tavoitteena on tukea monikielisyyttä ja rohkaista oppilaita käyttämään osaa-miaan kieliä hyödyksi. Lisäksi minua kiinnostaa se, mitä ominaisuuksia opettajilta vaaditaan, jotta he voivat työssään toimia monikulttuurisuuden ja monikielisuuden parissa. Opettajan ammattitaitoon sisältyvät asiat peilautuvat suoraan yhteiskunnasta ja yhteiskunnan muutokset näkyvät myös koulujen arjessa, ja sitä kautta myös opettajan ammatissa. Lisäksi Euroopan Unioni on julistanut yhdeksi tärkeäksi jäsenmaidensa tavoitteeksi monikielisuuden. Tavoitteella pyritään sekä kielten moninaisuuden säilymiseen, että kielten opettamisen tukemiseen. (Genor, Gorter & May, 2017, 9). Kielten säilyvyyden ja monikielisuuden tärkeys on siis huomioitu myös laajemmassa mittakaavassa, ja tavoitteita kielten opetuksen tukemiseen on laadittu Euroopan Unionin toimesta. Tavoitteet peilautuvat myös koulu yhteisöön; uusimmassa opetus-suunnitelmassa on tavoitteena oppilaiden monikielisuuden ja kulttuurisen ja kielellisen identiteetin tukeminen. (Opetushallitus, 2014, 15-16, 28).

Monikulttuurisuus ja monikielisyys koulukontekstissa ovat ajankohtaisia aiheita, ja asiantuntemus niiden saralla on hyödyllistä, jopa välttämätöntä, opettajan ammattia ajatellen. Tasa-arvoisen opetuksen toteutuminen on paitsi minulle henkilökohtaisesti tärkeää, myös lakipykäliin perustuva koulutuksellinen tavoite. (ks. §5 Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (Finlex, 1986).) Monikulttuurisuus ja monikielisyys liittyvät käsitteinä tiiviisti yhteen ja ehkä juuri siksi monikielisyyttä on tutkittu itsessään selkeästi vähemmän. Kuitenkin on huomioitava, että monikulttuurisuus ja monikielisyys ovat toisistaan eroavat käsitteet, ja tutkimus liittyen myös monikielisyyteen olisi erittäin arvokasta. Monikulttuurisuus on laaja käsite, johon monikielisyys liittyy tiiviisti; sitä voidaan pitää yhtenä monikulttuurisuuden konkreettisista ilmentymistä. Monien kulttuurien kohdatessa on väistämätöntä, että monet kielet kohtaavat, jolloin syntyy

monikielisiä yhteisöjä ja niiden jäseniä. Tutkimukseni tarkoituksena on paneutua monikielisyys-teen koulukontekstissa sekä monikielisyys-teen liittyviin perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin. Samalla perehdytään opettajan keinoihin tukea ja edistää oppilaiden monikielisyyttä.

Monikielisyys-teen edistämiseen ja tukemiseen liittyvät tiiviisti käsitteet kielitietoisuus ja kieli-kasvatus. Kielitietoisuus on tavoitteena sekä oppilaille että opettajille uuden opetussuunnitelman mukaan. Kouluyhteisön määritelmään on saatu kiinteäksi osaksi iskostettua käsite *oppiva yhteisö* ja mielestäni seuraava askel olisikin vakiinnuttaa määritelmään myös käsite *kielitietoi-nen yhteisö*. Kielitietoinen yhteisö on keskusteleva ympäristö, jossa kielten ja niiden moninai-suuden merkitys ymmärretään (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä, 2016, 44). Kielitietoisuus edellyttää siis toimia sekä opettajalta, jotta opettaja voi itse tietoisesti toimia esimerkkinä, että oppilailta, jotta he voivat omaksua kielitietoiset arvot ja asenteet kouluyhteisön jäseninä, ja si-ten edistää koulun monikielistä ilmapiiriä.

2 Tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tarve syntyy ihmisten kohtaamista ongelmista, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan perinpohjaista ajattelua; tutkimusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 20) Tavoitteenani oli löytää kandidaatintutkielmaani aihe, jota tutkimalla voin vastata todelliseen tutkimustarpeeseen, ja onnistuinkin siinä. Toivon voivani hyödyntää kandidaatin tutkielmaani pro gradu -tutkielmassani, ja itseäni kiinnostavan ajankohtaisen aiheen valitseminen oli myös siksi tärkeää.

Monikielisyys ja sen tukeminen käytännössä koskettaa jokaista kouluyhteisön jäsentä. Kuitenkin monikielisyyttä koulukontekstissa on tutkittu jokseenkin vähän ja keinoja, joilla opettaja voisi oppilaiden monikielisyyttä vielä vähemmän. Aineiston etsiminen tuntui tästä syystä aluksi haastavalta, ja pelkäsin, etten löydä tarpeeksi materiaalia tutkimusta varten. Kuitenkin mitä enemmän aiheesta luin, sitä helpommaksi tiedonhaku kävi ja aiheeseen liittyvää tai sitä sivuaavaa aineistoa löytyi lopulta tarpeeksi, jotta tutkimuksen tekeminen oli kannattavaa luotettavuuden ja itse tutkimustyön vaativuuden osalta. Sen vuoksi, että monikielisyyttä koulukontekstissa ja opettajan työn näkökulmasta on tutkittu kohtuullisen vähän, käyttämäni aineisto on hyvin kirjavaa, ja jotkin lähteet ovat jo aika vanhoja. Mielestäni onkin mielenkiintoista, että esimerkiksi opetushallitus on julkaissut vuonna 1999 Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa – mahdollisia toteutustapoja -oppaan, mutta uudempaa vastaavaa opetushallituksen julkaisemaa opasta en löytänyt. Tutustuin kuitenkin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman DivED-hankeeseen, jonka päämääränä on kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettajuuden sekä opettajankoulutuksen kehittäminen. (DivEd, 2019). Monikielisyyden, kielten ja kulttuurien tukemisen tarve on siis huomioitu opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta, mikä tukee aiheen tutkimisen tärkeyttä. En kuitenkaan ollut kuullut hankkeesta aiemmin, joten sen näkyvyyttä olisi syytä lisätä. Kuitenkin monikielisyyden ja ylipäätään kielten merkitys on korostunut opetussuunnitelmassakin; vuoden 2014 opetussuunnitelmaan on tavoitteisiin kirjattuna oppilaiden monikielisyyden tukeminen.

Tutkimuskysymyksiä miettiessäni päätin, että paneudun monikielisyyteen ilmiönä koulukontekstissa; mitä se tarkoittaa ja miten se näkyy koulussa ja opetussuunnitelmassa. Opettajan on työssään noudatettava opetussuunnitelmaa, ja siksi ajattelin, että tutkimuksen sitominen opetussuunnitelmaan on tärkeää. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni onkin: **Miten monikielisyys näkyy koulukontekstissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa?** Lisäksi tutkimuksessani paneudun siihen, mitä opettaja voi konkreettisesti tehdä toteuttaakseen perusope-

tuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitun tavoitteen tukea oppilaiden monikielisyttä, ja rohkaista oppilaita käyttämään kaikki osaamiaan kieliä. Toinen tutkimuskysymykseni on **Miten opettaja voi tukea oppilaiden monikielisyttä?**

Kandidaatintutkielmani on laadullinen tutkimus; kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Se on rakennettu tutkimalla olemassa olevaa tutkimustietoa mahdollisimman monipuolisen lähdekirjallisuuden avulla. Kirjallisuuskatsaukseni ei rajaudu tiukkojen sääntöjen mukaan, vaan tutkielmassani käytän laajaa aineistoa monipuolisesti muodostaen tutkimuskysymykseeni näin vastauksen. Kuten kuvailevan kirjallisuuskatsauksen luonteeseen kuuluu, on myös oman tutkimukseni tarkoitus nostaa esiin uusia tutkittavia ilmiöitä ja kysymyksiä, joita voin jatkaa Pro-Gradu-tutkielmassani. (Salmi, 2011, 6). Väljempi ja laajempi näkökulma tutkittavaan aiheeseen on perusteltua, sillä valitsemani aihe on vähän tutkittu, ja tarkoituksena on kartoittaa tutkittavaa ilmiötä, monikielisyttä, oman tieteenalani näkökulmasta.

Monikielisyttä käsitteleviä lähteitä löytyi hyvin sekä suomeksi, että englanniksi. Lisäksi luin aineistoa etsiessäni jonkin verran myös ruotsinkielisiä lähteitä. Suurin osa aineistosta, joka lopulta päätyi tutkimukseeni, on suomenkielistä. Suomalainen koulujärjestelmä poikkeaa monen muun maan koulujärjestelmästä, ja muissa maissa toteutettujen tutkimusten puitteet eivät vastanneet Suomessa toteutettujen tutkimusten puitteita ja vastaavuuksien löytäminen suomalaisesta koulujärjestelmästä oli haastavaa. Tämänkin vuoksi uutta suomalaista tutkimusta aiheeseen liittyen olisi tärkeää tuoda julki. Pyrin valitsemaan aineistooni monipuolisia lähteitä, joita yhdistämällä sain mahdollisimman kattavan lopputuloksen (Salmi, 2011, 6). Luotettavuuden säilyvyyden vuoksi valitsin aineistooni valitsin ainoastaan lähteitä, joiden tieteellisyydestä pystyin varmistumaan. Monikielisuuden kokeminen on usein subjektiivista, jonka vuoksi kaikki aluksi lukemani aineistot eivät välttämättä olisi pitäneet sisällään tieteellistä näkökulmaa. Työhön sisältyikin huomattavan paljon aineiston lukemista ja rajaamista oikeanlaisen lähestymistavan löytämiseksi. Lisäksi käytin aineistonani paljon opetushallituksen julkaisuja, ja pyrin liittämään myös joitain opetukseen liittyviä lakeja tutkimukseen, jotta tutkimus todella huomioi opettajien velvollisuudet ja oppilaiden oikeudet monikielisyyteen liittyen.

3 Teoreettinen viitekehys

Lähestyn monikielisyyttä ja siihen liittyviä käsitteitä koulukontekstissa; opettajan näkökulmasta. Opettajan työn luonne on alati muuttuva, ja siihen vaikuttavat vahvasti vallitsevat arvot ja yhteiskuntamme kehitys ja ilmiöt. Monikulttuuristuminen on yksi kouluyhteisöä vahvasti muokannut ilmiö, joka on saanut alkunsa Suomeen kohdistuvasta maahanmuutosta. Monikulttuurinen sekä monikielinen kouluyhteisö asettaa opettajille haasteita ja vaatimuksia, jotta tasa-arvoinen opetus toteutuu. Opettajan arvot ja asenteet vaikuttavat oppilaisiin ja oppimiseen, ja siksi onkin tärkeää, että opettaja pyrkii toiminnallaan tukemaan ja edistämään monikulttuurista ja monikielistä oppimista sekä kehittämään oppilaiden kielellistä ja kulttuurista kompetenssia.

Monikulttuurisuutta käsitellessäni oletan, että kulttuuri on tunnettu käsite, enkä siksi määrittele sitä laajasti. Martikaisen ym. mukaan kulttuurin käsitteeseen kuuluu jonkinasteinen pysyvyys, periytyvyys mutta se nähdään kuitenkin muuntuvana käsitteenä, joka ajanmittaa saa uudenlaisia piirteitä, joidenkin piirteiden jäädessä pois. 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 jäseniensä toimintaa ja ajattelua, sillä siihen liittyvät piilevät ja näkyvät piirteet sisältävät toimintatapoja, arvoja ja asenteita. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 12-13).

Monikulttuurisuus on erittäin laaja käsite, ja se koskettaa suurta osaa maapallon väestöstä. Sitä voidaan tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta. Tutkimustani varten on kuitenkin tärkeää määritellä monikulttuurisuus juuri koulukontekstissa. Huomioitavaa on kuitenkin se, että monikulttuurisuuteen liittyy hyvin laajalti muutakin kuin mitä itse tutkimuksessani tulen käsitelleeksi.

Teoreettisessa viitekehyksessä avaan käsitteet kielitietoisuus ja kielikasvatus. Nämä termit liittyvät vahvasti opettajan keinoihin työssään tukea oppilaiden monikielisyyttä. Kielitietoisuus esiintyy sekä monikulttuurisuutta käsittelevässä kappaleessa että useiden eri oppiaineiden kohdalla sekä tavoitteissa että oppiaineiden tehtävien kuvauksissa. Laajemmin tavoitteena onkin luoda koulusta kielitietoinen yhteisö. Kielikasvatus esiintyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielenopetuksen kontekstissa, mutta kuten myöhemmin käsitettä laajemmin käsitellessäni totean, edellyttää kielikasvatus kaikkien oppiaineiden yhteistyötä, ja laajenee käsittämään täten myös muitakin aineita.

3.1 Monikulttuurisuus koulukontekstissa

Monikulttuurisuuden määritelmä on ollut olemassa jo pitkään, mutta se on muuttunut vuosien saatossa yhä monimuotoisemmaksi. Monikulttuurisuuden määritelmä saakin erilaisia merkityksiä riippuen sen taustalla vaikuttavasta kulttuurikäsitteestä (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 14). Monikulttuurisuus on ollut aiemminkin osana suomalaista yhteiskuntaa ja koulu yhteisöä, mutta sen merkitys on korostunut viime vuosien aikana huomattavasti. Nykypäivänä monikulttuurisuus on uudella tavalla merkittävä aihe koulu yhteisöissä toimivien ihmisten kannalta; kielellinen, uskonnollinen ja etninen moninaisuus yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa luo uudenlaisia huomioitavia seikkoja koulu yhteisöön. Aiemmin monikulttuurisuus oli esillä ennemminkin opettajien ja oppilaiden edustamana omien kulttuuristen lähtökohtiensa kautta. Nykyään monikulttuurisuus koulu yhteisössä on monikulttuurista kasvatusta, joka tähtää näiden eri kulttuurien mutta ennen kaikkea yksilöiden oikeudenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Monikulttuurisuuden tukeminen on sekä kasvatuksellinen että filosofinen prosessi. (Talib, 2002, 37).

Monikulttuurille rinnakkaisia käsitteitä ovat muun muassa monikulturalismi, monikulturismi, sekä kulttuurinen monimuotoisuus, jotka kenties olisivat osuvampia (Saukkonen, 2007, 8). On myöskin tärkeää muistaa, että etnisyydellä ja monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa eri asioita, vaikka ne usein mielletäänkin yhteenkuuluviksi (Saukkonen, 2007, 8). On tärkeää huomata, että esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kaikkien oppilaiden katsotaan olevan monikielisiä, jolloin heidän myös voitaisiin ajatella kaikkien olevan monikulttuurisia. Kulttuureilla ei aina tarkoiteta pelkästään etnisyyttä, vaan myös paljon muutakin. Tämän vuoksi kaikkien ihmisten voidaan joltain osin katsoa edustavan monikulttuurisuutta.

Täysin kiistaton käsite monikulttuurisuus ei kuitenkaan ole. Käsitteenä monikulttuurisuutta on kritisoitu siitä, että käsitteen sisällä kulttuurit ymmärrettäisiin muuttumattomina ja selkeästi rajattavissa olevina, vaikkei näin todellisuudessa ole. (Saukkonen 2007, 7) Mikäli monikulttuurisuuden käsitteeseen liitetään ajatus ihmisryhmistä ja niiden jäsenistä muuttumattomina niin, että he omaavat aina tietynlaiset piirteet, jotka juontuvat tietyn ryhmän ominaisista piirteistä, jää sosiaalisuuden ja sen myötä tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys kokonaan huomiotta.

3.2 Monikielisyys

Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. (Opetushallitus, 2014, 28)

Monikielisiin ihmisiin lukeutuvat myös äidinkieleltään kaksikieliset ihmiset. Kaksikielisyyttä onkin tutkittu ja määritelty hieman tarkemmin kuin monikielisyyttä. On useita eri tapoja, joilla ihmisestä tulee kaksi- tai monikielinen, ja sen vuoksi niiden määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. Kaksi- ja monikielisyyden kokemukseen liittyy myöskin yksilön oma kielellinen identiteetti. Kaksikielisyys ilmiönä on kuitenkin kapeammin rajattu kuin monikielisyys, ja tästä syystä päädyin valitsemaan tutkimukseeni juuri monikielisyyden. Monikielisyys koskettaa jokaista, eikä rajaa tarkasti kohderyhmää, vaan käsittää laajan kirjon eri taustaisia ihmisiä, ja tässä tutkimuksessa kaikki peruskoulun opetukseen osallistuvat oppilaat.

Maailmassa, jossa kulttuureita ja kieliä on monia tuhansia, ja valtioita vain satoja, on mahdollista olla ainoastaan yhden kielen kanssa kosketuksissa. Peter Auer ja Li Wei toteavat teoksessaan, että usein kaksi- tai monikielisyys mielletään syntymästä saaduksi ominaisuudeksi, vanhempien etnisyyden perusteella. Tämä voi hyvin johtua siitä, että lapsuuden kaksi- ja monikielisyyteen liittyvät tutkimukset ovat paremmin näkyvillä, sillä niihin liittyen on olemassa yhdistyksiä, organisaatioita, konferensseja ja aikakauslehtiä. Aikuisuuden kaksi- ja monikielisyyteen liittyen vastaavia ei ole, ja siksi sen parissa tehty tutkimus on hajanaisempaa ja sijoittuu useille eri tieteenaloille. (Auer & Wei, 2009, 101). On siis myös hyvä huomata, että tässäkin merkityksessä kaksi- ja monikieliseksi voi tulla myös myöhemmissä elämänvaiheissa.

Euroopan komission Monikielisyys-työryhmän määritelmä monikielisyydelle sisältää kyvyn toimia jokapäiväisessä elämässä useammalla kuin yhdellä kielellä. Määritelmässä toimija voi olla yksilö, ryhmä, instituutio tai vaikkapa yhteiskunta. Tässä kontekstissa kielen määritelmä on neutraali, ja siihen sisältyy virallisten kielten lisäksi myös alueellisia kieliä, murteita ja viittomakieliä. Lisäksi käsitettä käytetään viittaamaan rinnakkaisiin erikielisiin ryhmiin, jotka sijoittuvat joko maantieteellisesti tai poliittisesti samalle alueelle. (Euroopan Komissio, 2007, 6). Monikielisyydellä tutkimuksessani tarkoitankin kaikenlaista monikielisyyttä; en pelkästään useita eri kieliä puhuvia henkilöitä. Monikielisyys on siis ominaisuus, joka jokaisella jotakin kieltä käyttävällä ihmisellä on; se on eri kielten, murteiden, puhetapojen ja sanavalintojen summa. Monikielisyys ja identiteetti liittyvät tiiviisti toisiinsa: identiteetti muuttuu kielellisten kokemusten vaikutuksesta ja samalla monikielisyys laajenee (Martin, 2016). Monikielisyys ei siis ole pysyvä ominaisuus, vaan se kehittyy ihmisen varttuessa; uusien kielten ja murteiden oppiminen, uudet sosiaaliset yhteisöt, työpaikat sekä kaikenlainen kielellinen kehitys muokkaavat monikielisyyttä ja sitä myötä kielellistä identiteettiä läpi elämän.

3.1.1 Traditionaalinen monikielisyys

Maailmassa puhuttuja kieliä on yli 6000, Euroopassa puhutaan niistä muutamia satoja. (Johansson & Pyykkö, 2005, 10) Tämän vuoksi onkin perusteltua väittää, että jokainen ihminen kohtaa useita eri kieliä arjessaan. Eri kielten kohtaaminen on yhä tavallisempaa ja helpompaa globalisoitumisen myötä; eri medioiden ja Internetin välityksellä ihmiset ovat päivittäin tekemisissä muidenkin kuin äidinkieltensä kanssa, ja lapset oppivat jo varhain vierasperäisiä sanoja ja ilmauksia pelien ja elokuvien myötä. Jokainen oppivelvollinen suomalaisessa koulussa opiskelee muitakin kieliä kuin äidinkieltään, tavoitteenaan voida hyödyntää niitä arkielämässä koettavissa eri tilanteissa.

Traditionaalisella, eli perinteisellä monikielisyydellä tarkoitetaan erillisten kielten yhteiselo (Honko & Mustonen, 2018, 118). Tämä voidaan siis mieltää laajemmassa mittakaavassa monikielisyudeksi valtion sisällä, tai monikielisyudeksi yksilötasolla, mikäli yksilö osaa käyttää useampaa kuin yhtä eri kieltä. Perinteisesti monikielisyyttä onkin tutkittu lähinnä tästä näkökulmasta, ja monikielisiiksi ovat lukeutuneet ainoastaan ne, jotka puhuvat useita kieliä. Tämä näkökulma pitää kuitenkin sisällään käsityksen kielestä muuttumattomana ja autonomisena systeeminä, jonka sisäistä vaihtelua ja monimuotoisuutta ei ole otettu huomioon (Honko & Mustonen, 2018, 118.) Kuitenkin myös tämä ”perinteinen” monikielisyuden näkökulma on hyvä ottaa huomioon, sillä vaikka monikielisyuden käsite onkin laajentunut, on myös eri kielten asema Suomessa vahvistunut.

1900-luvun alusta alkaen maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut, minkä seurauksena Suomessa puhuttujen vieraiden kielten määrä on kasvanut. Perustuslaissa on viitteitä paitsi kahdesta kansalliskielestämme, myös vähemmistökielistä ja eri ryhmien oikeuksista koskien äidinkieltään. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä, 2016, 19). Nopea maahanmuutto näkyy yhteiskunnallisena muutoksena, mikä puolestaan vaikuttaa myös koulumaailmaan (Talib, 2005, 3). Kouluyhteisössä on siis huomioitava myös traditionaalisen monikielisyuden mukanaan tuomat haasteet ja velvollisuudet.

3.1.2 Tilanteinen monikielisyys - heteroglossia

Kielen käsite on muuttunut vuosien saatossa joustavammaksi. Aiemmin länsimaisessa kielen tutkimuksessa sekä kielipedagogiikassa on vallinnut käsitys kielestä yhtenäisenä, autonomisena ja erillisenä systeeminä. Käsitys on kuitenkin muuttunut, sillä nykyään ymmärretään, että kielen sekä kielellisen vuorovaikutuksen tärkeitä luonnollisia ominaisuuksia ovat vaihtelevuus sekä

moninaisuus. (Honko & Mustonen, 2018, 120). Lisäksi saman kielen sisällä on alueellista vaihtelua niin murteen kuin eri yhteisöjen, ammattien ja alakulttuurienkin välillä; eri tilanteissa käytetään erilaista kieltä. (Honko & Mustonen, 2018, 120). Myös tutkijoiden näkökulmasta monikielisuuden käsite on muuttunut vastaamaan reaali maailman käsitettä; käsitys kielten moninaisuudesta niin kielen sisäisen vaihtelevuuden kuin eri kielten välisen vaihtelevuuden osalta sisältyy monikielisuuden termiin myös tieteen saralla. Aiemmin tutkijoiden käytössä käsite monikielisyys sisälsi määritelmän kielestä virallisesti määriteltynä, tarkoin rajattuna abstraktiona. (Martin, 2016).

Heteroglossia on Mikhail Bakhtinin luoma käsite, joka tarkoittaa kielen monimuotoisuutta (Bakhtin, 2004, 291). Alunperin hän ei kutsunut sitä heteroglossiaksi, vaan kielen polyfonisuudeksi. Heteroglossialla tarkoitetaan kielen vaihtelevuutta, pitäen sisällään eri genret, tyyliä, ilmaukset, jotka Bakhtin näkee luonteenomaiseksi kaikessa kielenkäytössä. Yksilön tapa puhua erilaisissa tilanteissa on moniäänistä; puheeseen vaikuttavat sekä sosiaaliset että historialliset kontekstit. Puheen moniäänisyyttä, polyfonisuutta, voidaan pitää myös identiteetin tärkeänä perustana. (Pietikäinen & Dufva, 2006, 209). Kielen kuvaukseen sisältyy sekä kielioppi sääntöineen, puheen ja tekstien sisältämä sanasto sekä itse kielenkäyttäjät. Lisäksi kieleen liittyy olennaisesti kielen kontekstisidonnaisuus; missä ja kuka kieltä käyttää. (Dufva, 2006, 37- 44). Erilaisiin tilanteisiin, konteksteihin, valikoituu tietynlainen kielenkäyttö sen mukaan, minkä kielenkäyttäjä kokee tilanteeseen sopivaksi. Eri tilanteisiin voi liittyä myös erilaisia sääntöjä ja käytänteitä, joiden mukaan kielen käyttö valikoituu, mutta sitä ohjaavat myös henkilökohtaiset tekijät. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 15). Heteroglossialla viitataan siis kielen samanaikaisiin käyttötarkoituksiin, muotoihin ja eleisiin. Heteroglossia on käsitteenä ainutlaatuinen, sillä sen sisältäessä käsityksen sekä yhden kielen sisäisestä, että useamman kielen keskinäisestä vaihtelusta. (Bailey, 2007, 257-258).

3.2 Kielitietoisuus

Kielitietoisuus on käsitteenä vakiintunut vasta viime vuosien aikana, ja se onkin jokseenkin monitulkintainen, vähintäänkin monipuolinen käsite. Kielitietoisuus sanana esiintyi jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta ainoastaan kolme kertaa: kaksi kertaa viittomakieleen viitaten, sekä kerran 7-9 luokkien äidinkielenomaisen suomen opetuksen tavoitteissa (ks. Opetushallitus, 2004). Kuitenkin kielitietoisuuden rooli on korostunut viime vuosina huomattavasti myös opetuksessa ja koulumaailmassa, sillä 2014 perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteista samalla hakusanalla (kielitetöis*) löytyy jo 105 osumaa. Kielitetöisuus onkin nykyään tärkeä käsite, jota toteuttavat koko koulun henkilökunta sekä oppilaat. Kielitetöisuuden tukeminen ja toteuttaminen löytyvätkin niin tavoitteista kuin sisällöistä liittyen kaikkiin kieliaineisiin niin suomeen kuin muihin kotimaisiin ja vieraisiin kieliin sekä viittomakieleen. Käsite kielitetöisuus löytyy myös koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista sekä kaksikielisen opetuksen tavoitteista. (ks. Opetushallitus, 2014). Kielitetöisuus näkyy siis kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelman perusteissa, voidaan siis sanoa, että koulun tavoitteena on olla kielitetöinen yhteisö.

Kieli on käsitteenä monimuotoinen ja sen määritelmiä on useita. Esimerkiksi Johansson ja Pyykkö määrittelevät teoksessaan, että kieli on koodi tai systeemi, jolle ominaista ovat tietynlainen rakenne ja kielioppi sanastoineen. Kieli määritellään myös kommunikaatiokeinoksi, minkä vuoksi sen nähdään olevan sidoksissa eri konteksteihin sekä aikaan ja paikkaan. Kieli voi olla kirjakieli, jolloin sillä on kirjoitusjärjestelmä, mutta tämä ei ole välttämätöntä; on myös kieliä, joita on ainoastaan puhuttuna. (Johansson & Pyykkö, 2005, 12) Lisäksi on myös kieliä, jotka on kehitetty ainoastaan kirjoitettavaksi, kuten erilaiset ohjelmointikielät.

Kielitetöisuus yhteisössä, myös koulu yhteisössä, tarkoittaa sitä, että kielen keskeinen merkitys tunnustetaan ja ymmärretään jokapäiväisessä kanssakäymisessä; oppimisessa, vuorovaikutuksessa, yhteistyössä sekä osana yhteiskuntaan sosiaalistumista että osana identiteettejä. Kielitetöisessä yhteisössä käydään keskustelua kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä, 2016, 44). Koulu yhteisön ollessa kielitetöinen, olisi ihanteena se, että jokainen yhteisön jäsen, opettajat ja oppilaat, jotka puhuvat suomea ensikielenään, että voivat opettaa suomea. (Kuukka, 2009, 16).

Kuukan mukaan kielitetöisuus opettajan näkökulmasta tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa huomioon opettamansa aineen kielen useasta näkökulmasta. Oppiaineen kieli tulee ottaa huomioon sekä aineelle ominaisena kielenä, että niiden oppilaiden kannalta, jotka puhuvat suomea toisena kielenä. Oppiaineen sanastoa tulisi siis sanallistaa sekä arkikielellä, että oppiaineeseen kuuluvan sanaston kautta. Termistön avaaminen ymmärrettävään muotoon on osa opettajan kielitetöisyyttä, ja se hyödyttää kaikkia oppilaita, äidinkieleen katsomatta. (Kuukka 2009, 16-17). Kaikki opettajat toimivat samanaikaisesti sekä opettamansa aineen opettajina, että suomen kielen opettajina, sillä oppiaineen sisällön ja kielen merkityksiä ei voida erottaa toisistaan. Kielitetöiset työtavat edistävät oppilaiden opetuskielen taitojen kehittymistä arkikielestä kohti käsitteellisen ajattelun kieltä kaikkien oppiaineiden saralla. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä,

2016, 44) Mikrotasolla kielitietoisuus edistää kielten oppimista, kun makrotasolla se tukee laajempien yhteyksien hahmottamista. Kielitietoisuuden avulla voidaan edistää niin koulussa kuin sen ulkopuolella tapahtuvaa kielten oppimista ja sen avulla luodaan perusta elämän läpi jatkuvalle oppimiselle. (Smeds, 2005, 315-328.)

3.4 Kielikasvatus

Monikulttuuristumisen ja monikielistymisen myötä eri kielten käytön tukeminen on yhä tärkeämmässä roolissa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielikasvatus-käsite nousee useassa kohdassa esiin. Käsitteenä kielikasvatus on tunnettu aiemmin vieraiden kielten opetuksen kontekstissa, mutta nyt se on laajennettu koskemaan kaikkia opetettavia kieliä -myös äidinkieltä. Tällä tavoin voidaan tukea niitä kieliä, joita oppilas puhuu, opetettiin niitä koulussa tai ei. Kielikasvatuksen tavoitteena on paitsi edellä mainittu oppilaiden monikielisyyden ja eri kielten käytön tukeminen, myös oppilaan itseensä kohdistuvan luottamuksen vahvistaminen niin, että oppilas luottaa omiin kykyihinsä kielten oppimisessa. (Vaarala, Reiman, Jalkanen, & Nissilä, 2016, 42-43.) Tähän viitataan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joihin on kirjattu, että oppilasta tulee rohkaista hyödyntämään omaa kielellistä potentiaaliaan ja käyttämään hyödyksi kaikkia osaamiaan kieliä -myös niitä, joita hän ei osaa vielä hyvin. (Opetushallitus, 2014, 103).

Kielitaidon kehittyminen on elinikäistä, ja se alkaa jo varhain lapsuudessa. Kaikki ympäristöt, joissa toimimme, kehittävät monikielistä kompetenssia, johon sisältyvät eri tasoiset äidinkielen ja muiden kielten ja murteiden taidot. Koulussa kieltenopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten käyttöä eri tilanteissa ja rinnakkain. Opetuksen tulee hyödyntää kaikkia oppilaiden osaamia kieliä, vahvistaa oppilaiden kielellistä itsetuntoa ja rohkaistaa käyttämään vähäistäkin kielen osaamista tukien oppilaiden monikielisyyttä. Tämä vaatii oppiaineiden välistä yhteistyötä. (Opetushallitus, 2014, 124). Kielikasvatukseen kuuluu kaikkien kieliaineiden mutta myös kaikkien opetettavien aineiden sisäisen kielen opettaminen, ja eri kielten hyödyntäminen mahdollisuuksien mukaan eri oppiaineiden opetuksessa. Oppilaita ohjataan hyödyntämään eri kielten osaamistaan opiskeluun tarvittavan tiedon haussa (Opetushallitus, 2014, 159). Kaiken opiskelun ja tiedonhaun ei tarvitse siis tapahtua opetuskielellä, vaan oppilaita rohkaistaan hakemaan tietoa muilla osaamillaan kielillä. Tämä laajentaa oppilaan eri kielten käyttömahdollisuuksia koulussa, ja vahvistaa kielellisen identiteetin muodostumista.

”Oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta.” (Opetushallitus, 2014, 160). Opetussuunnitelman tavoitteisiin sisältyy kielellisen ja kulttuurisen identiteetin ymmärrys ja tiedostaminen. Kielitietoisuus sekä kielikasvatus ohjaavat oppilaita kohti vahvempaa kielellistä identiteettiä, sekä ymmärrystä muiden identiteettejä ja niiden muodostumista kohtaan. Oppilaita ohjataan ymmärtämään, että kielellisen ja kulttuurisen identiteetin muodostumisen prosessiin liittyy paljon rinnakkaisia ja erilaisia tekijöitä, ja kunkin identiteetti on yksilöllinen.

4 Koulu monikielisenä ja kielitietoisena yhteisönä

Tässä osiossa pyrin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseeni:

a) Miten monikielisyys näkyy koulukontekstissa ja opetussuunnitelmassa?

sekä

b) Mitä keinoja opettaja voi käyttää tukeakseen oppilaidensa monikielisyyttä?

Kun käsitellään monikielisyyttä opettajan työssä ja koulukontekstissa on syytä huomata, että monikielisyys usein nähdään yhtenä monikulttuurisuuden ilmiöistä, mitä se osittain onkin. Kuitenkin monikielisyyttä voidaan tutkia myös itsenäisesti, useasta eri näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehyksessä avaan monikulttuurisuutta käsitteenä, sekä sen useita eri merkityksiä, mutta itse tutkimukseni painottuu nimenomaan monikielisyyteen ilmiönä koulumaailmassa, ja siihen, mitä opettaja voi tehdä tukeakseen luokkayhteisönsä monikielisyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että jokainen oppilas on monikielinen. Tämä voidaan perustella sillä, ettei kukaan oppilaista ole tekemisissä vain yhden kielen kanssa, ja jokainen suomessa koulua käyvä opiskelee useampaa kuin yhtä kieltä. Tutkimukseni monikielisyydestä käsittää kaikenlaisen monikielisyyden; se koostuu kaikista oppilaista tarkoittaen niitä, jotka puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä etnisen tai kulttuurisen taustansa vuoksi ja niitä, jotka tulevat monikieliseksi opintojensa kautta, sekä kaikkia oppilaita heteroglossian, kielen sisäisen monikielisyyden näkökulmasta. Käsittelemäni monikielisyys on siis huomattavan laaja, sillä katson että opettajan näkökulman tulee olla linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitun näkökulman kanssa (Opetushallitus, 2014, 28).

Opettajan työssä oppilaantuntemus on suuressa roolissa. Opettajakoulutuksessa painotetaan yksilöllistä, oppilaslähtöistä oppimista, ja sitä, että oppijoita on juuri niin monia erilaisia kuin oppilaitakin. Opettajan tulisi pitää tämä mielessään myös silloin, kun kyse on maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Se, että oppilas on maahanmuuttaja, ei sulje pois hänen yksilöllisyyttään. Maahanmuuttajista puhutaan usein yhtenä joukkona, vaikka tosiasiallisesti ainut yhteinen tekijä on se, etteivät he ole syntyperältään suomalaisia (Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne, 2011, 11). Se, että opettaja tukee oppilaita kunkin oppilaan tarvitsemalla tavalla, luokittelematta suoraan mihinkään kategorioihin, edistää luokassa tasa-arvoisuutta ja poistaa eri kulttuureihin kohdistuvia ennakkoluuloja. On kuitenkin totta, että monikulttuuristen oppilaiden taustat tulee ottaa huomioon, ja opettajan tulee kannustaa kaikkia oppilaita arvostamaan omia kulttuurisia juuriaan ja kaikkia puhumiaan kieliä, mikä mainitaankin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (ks. Opetushallitus, 2014, 21). Se, miten opettaja käytännössä voi tukea monikielisyyttä ja asenteita eri kieliä kohtaan Suomessa, on kysymys, johon työssäni haluan paneutua.

Etsiessäni sopivaa lähdekirjallisuutta huomasin, että sopivaa kirjallisuutta ja tutkimuksia löytyi yllättävän vähän. Tuoreita tutkimustuloksia liittyen puhtaasti monikielisyteen koulukontekstissa tai monikielisuuden tukemiseen ei löytynyt kovinkaan paljon, ja siksi aineistossani on myös hieman vanhempia lähteitä. Monikielisyyttä on tutkittu enemmän kaksikielisuuden näkökulmasta, ja koulukontekstissa vielä vähemmän. Useat lähteet, jotka käsittelivät kaksi- tai monikielistä koulutusta, olivat amerikkalaisia tutkimuksia, joissa käsiteltiin meksikolaistaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä. Syy miksi en valinnut näitä tutkimuksia tutkielmani aineistoon on yksinkertaisesti siinä, että amerikkalainen ja suomalainen koulujärjestelmä poikkeavat toisistaan paljonkin, ja nämä tutkimukset rajasivat kaksikielisuuden koskemaan ainoastaan juuri englannin ja espanjankielen puhujia. Kuitenkin omassa tutkimuksessani käsitän monikielisuuden laajana ilmiönä, joka koskettaa kaikkia kouluyhteisön jäseniä, ja siksi koin näiden tutkimusasetelmien rajauksen ongelmalliseksi omaa tutkielmaani ajatellen.

4.1 Monikielisyys osana koulun arkea ja opetussuunnitelmaa

Puhuttaessa monikielisyydestä koulukontekstissa, on syytä huomata, että kaikki oppilaat nähdään monikielisinä, monikielisen yhteisön jäseninä. (Opetushallitus, 2014, 28) On tärkeää huomioida myös se, että on oikeastaan maailmanlaajuisesti tavallisempaa, että lapsella on useampi kuin yksi äidinkieli; monikielisyys on ajateltua yleisempää (Kuruhila, 2019). Monikielisyys ei siis ainoastaan kosketa maahanmuuttaja- tai monikulttuuristaustaisia oppilaita, vaan myös niitä oppilaita, jotka tulevat kantasuomalaisista perheistä. Monikieliseksi on mahdollista tulla monella eri tapaa: syntyperäinen kaksi- tai monikielisyys tarkoittaa sitä, että lapsi oppii äidinkielenään tai kasvuympäristössään useamman kuin yhden kielen, kieliä voidaan myös oppia myöhemmin elämän varrella niin koulussa, työssä kuin muutettaessa maasta toiseen. Myöskin murteiden kirjo luetaan monikielisyyteen. Monikielisyys onkin siis erittäin laaja käsite, eikä sen määritelmä ole siksi kovin tarkkarajainen. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassakin mainittiin, voidaan kaikki sellaisen yhteisön jäsenet nähdä monikielisinä, jossa päivittäin ollaan tekemisissä useamman kuin yhden kielen kanssa. Internetin ja median vuoksi tämä pätee suurimpaan osaan kaikista maailman ihmisistä; olemme ympäröityjä eri kielillä jatkuvasti. Opettajan tulee siis olla kielitietoinen niin opettamiensa aineiden suhteen, kuin oppilaiden puhumien kielten ja niiden käytön tukemisen suhteen. Opettajan kielitietoisuudella tarkoitetaan kognitiivisia taitoja, tietämystä ja uskomuksia, opettamisesta kielistä ja kielistä yleensäkin. (Cenoz, Gorter, & May, 2017, 220).

4.2 Monikielisyys opetussuunnitelmassa

”Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.” (Opetushallitus, 2014, 15).

Lain mukaan oppilailla on oikeus saada joka päivä opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä ohjausta. (Opetushallitus, 2019). Toisin sanoen, tämä velvoittaa opettajan toimivan työssään niin, että opetus on aina opetussuunnitelman mukaista. Opetushallitus antaa kansalliset opetussuunnitelman perusteet, lisäksi kunnilla ja kouluilla on omat, paikalliset, opetussuunnitelmansa. Opetushallituksen laatimien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden avulla pyritään takaamaan kaikille oppilaille tasa-arvoinen koulutus ympäri maan. Kansalliset opetussuunnitelman perusteet antavat raamit paikallisille opetussuunnitelmille, joiden avulla voidaan huomioida paikkakohtaiset tarpeet ja näkökulmat yksityiskohtaisemmin, sekä antaa tarkemmat ohjeet opetukselle ja koulutyölle. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät aine- ja ikäkohtaiset tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset, jotka ovat kytköksissä arvoihin, toimintaperiaatteisiin sekä oppimiskäsityksiin. Opetussuunnitelman perusteiden on tarkoitus olla joustava ja muuntuva koulutoiminnan ja opetuksen tuki. (Opetushallitus, 2019). Opetussuunnitelman perusteiden asema suomalaisessa perusopetuksessa on keskeinen ja sitova, sen vuoksi myös opettajan näkökulmasta on tärkeää tutkia myös monikielisyyttä opetussuunnitelman kautta.

Perusopetuksessa jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Jotta oikeutta kasvaa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä voidaan tukea, tarvitsee oppilas kokemuksen kouluyhteisössä siitä, että häntä arvostetaan, kannustetaan ja kuunnellaan ja hänen *oppimisestaan* ja hyvinvoinnistaan välitetään. Lisäksi on tärkeää luoda kokemus siitä, että yhdessä toimimalla oppilas voi olla mukana rakentamassa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia; kokemus osallisuudesta. (Opetushallitus, 2014, 15). Artikkelissaan Jyrki Kalliokoski kiinnittää huomiota siihen, että monikieliset oppilaat voidaan nähdä yhteiskunnan resurssina. Tämä resurssi jää kuitenkin käyttämättä, mikäli koulut eivät kykene tukemaan monikielisten oppilaiden sopeutumista yhteiskuntaamme. Jotta monikieliset oppilaat selviävät yhteiskunnassa, on koulujen tuettava kaikkien kielten, niin suomen- ja englanninkielen, kuin koulussa puhuttavien muiden kielten kehittymisen edellytyksiä. Lisäksi kouluyhteisön ja -opetuksen on tuettava monikielisten nuorten kasvua kiinteänä osana yhteiskuntaa. (Kalliokoski, 2009, 438). Koulun tehtäväksi jää tukea oppilaita ja heidän taitojaan niin, että oppilas itse, ja myös yhteiskunta, voivat hyötyä tuosta *resurssista*; kielitaidosta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulu on paikallisen globaalin kohtaamispaikka (Opetushallitus, 2014, 28). Koulu yhteisö heijastelee yhteiskunnan ilmiöitä ja toimii oppilaita yhteiskuntaan valmistavana elimenä. Koulu yhteisö on osa yhteiskuntaa, joka on monimuotoinen ja muuntuva kulttuurisesti. Opetussuunnitelmassa linjataan, että erilaiset katsomukset, uskonnot, kielet ja identiteetit toimivat yhteisössä rinnakkain ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yhteisö arvostaa sekä maan kansalliskieliä ja kulttuuriperintöä, että omaa ja ympäristön monimuotoista kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta hyödyntäen niitä. (Opetushallitus, 2014, 28). Opettajan vastuulle jää kuitenkin edellämainitun vieminen käytäntöön, ja juuri siitä syystä opettajan on tärkeää olla kulttuuri- ja kielitietoinen, jotta hän voi toiminnallaan edesauttaa opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista koulun arjessa. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että jokainen yhteisön ja niiden jäsenen katsotaan olevan monikielisiä ja eri kielten hyödyntäminen koulun arjessa on toivottavaa. Kieliin ja yhteisöihin liittyvistä ennakkokäsityksistä ja asenteista puhutaan kielitietoisessa yhteisössä. Kielen merkitys oppilaan koulunkäynnin kannalta, vuorovaikutustilanteissa ja oman identiteetin rakentumisessa tiedostetaan kouluyhteisössä. (Opetushallitus, 2014, 28).

Kaikkien oppilaiden opetuksessa otetaan huomioon sekä kulttuuritausta, kielelliset valmiudet, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet ja periaatteet tasapuolisesti. Oppilaiden kielellistä ja kulttuurista identiteettiä tuetaan opetuksessa, ja oppilaat ohjataan arvostamaan kieliä ja kulttuureja tasapuolisesti sekä kunnioittamaan ja ymmärtämään kaikkien perustuslain säätämää oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin. Tavoitteena on kaksi- ja monikielisyys tukeminen ja sitä kautta oppilaiden kielitietoisuuden vahvistaminen. (Opetushallitus, 2014, 86). Opetussuunnitelmassa on siis huomioitu mahdolliset ennakkokuulot, ja opettajia veloitetaan keskustelemaan kielistä ja kulttuureista oppilaidensa kanssa. Opetussuunnitelmassa on voimakkaasti ilmaistu kielten ja kulttuurien merkitysten tärkeys oppilaiden identiteettien rakentumisessa, sekä tasapuolisuuden ja kunnioituksen tärkeys kaikessa opetuksessa.

Oppilaita rohkaistaan käyttämään eri kieliä hyödyksi erilaisissa oppimistilanteissa ja muussa toiminnassa. Tavoitteena on tukea oman äidinkielen oppimista ja käyttöä samalla kun eri oppiaineiden sisällöt omaksutaan. Oppilaan on tarkoitus oppia viestiään oppiaineiden sisällöistä sekä suomeksi että omalla äidinkielellään. Kaikille oppilaille pyritään järjestämään oman äidinkielen opetusta, ja tarjotaan tarvittavaa tukea myös muilla osa-alueilla kuin kieltenopetuksessa, jotta tasavertaiset oppimisvalmiudet toteutuvat. (Opetushallitus, 2014, 87). Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ei aina kuitenkaan ole täysin haasteetonta. Nykyisin suomen

kielen tunneille peruskoulussa osallistuu oppilaita, joiden kielitaustat voivat olla hyvinkin erilaisia. Oppilaissa on Suomessa koko ikänsä asuneita, suomenkielisestä perheestä tulevia lapsia, kaksikielisestä perheestä tulevia lapsia, maahanmuuttajataustaisia, joista osa on asunut koko ikänsä Suomessa, osa jonkin aikaa, ja niitä, jotka ovat juuri muuttaneet Suomeen, paluumuuttajia, suomalaisten vanhempien lapsia, jotka ovat asuneet ikänsä ulkomailla ja palanneet kotimaahan, ruotsinkielisiä, saamenkielisiä ja viittomakielisiä. Taustaltaan monikielisten oppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti. Monikielisten oppilaiden tausta on usein niin moninainen, ettei oman äidinkielen määrittely ole yksinkertaista, sillä esimerkiksi toisen polven maahanmuuttajat ovat kasvaneet kuitenkin suomenkielisessä ympäristössä. (Kalliokoski, 2009, 436-437). Monikielisyyden määrittelyä tärkeämpää on kuitenkin luoda kouluun kannustava ja turvallinen ilmapiiri, jossa omaa kielitaitoa ja kielellistä identiteettiä voi rauhassa kehittää. Kuten opetuksessa ylipäätään, tulee siis kielten opetuksessa tähdätä siihen, että oppilas luottaa omiin kykyihinsä ja uskaltaa hyödyntää niitä.

Uusimmasta opetussuunnitelmasta hakusanalla monikiel* hakemalla löytyy kaikenkaikkiaan 108 osumaa. Määrä on suuri, ja se esiintyykin huomattavasti useammin aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Opetussuunnitelman mukaan monikielisyyden tukeminen ei rajoitu ainoastaan esimerkiksi oppilaan äidinkieltä koskevaan opetussuunnitelmaan, vaan monikielisyyttä voidaan ja velvoitetaan, tukemaan laajasti usean eri oppiaineen kautta. Monikielisyyttä sisältyy oppiaineen tehtävää, sisältöihin ja tavoitteisiin jokaisen peruskoulussa opetetun kielen, niin kotimaisten kuin vieraidenkin, että äidinkielen ja kirjallisuuden osioista. Opetussuunnitelmasta löytyy lisäksi kohdat *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus* sekä *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä*, jotka käsittelevät sekä kulttuurista että kielellistä moninaisuutta koulu yhteisössä, että niihin liittyviä tavoitteita. Tämäkin antaa suuntaa siitä, kuinka tärkeää koulu yhteisössä on toimia kieli- ja kulttuuritietoisesti, tukea monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta, sekä nostaa nämä aiheet keskusteluun myös oppilaiden kanssa koulun arjessa.

4.3 Monikielinen koulu – kielitietoinen opettaja

Opettajan ammatin luonteeseen kuuluu monenlaisia eri osa-alueita, joista monikielisyyden korostuessa lisääntyessä yhä tärkeämmäksi nousee monikulttuurinen sekä interkulttuurinen kompetenssi. Opettajan interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan opettajan taitoja toimia eri kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Virta, Räsänen & Tuittu, 2011, 159) Kompetenssiin käsitteenä sisältyvät arvot ja asenteet, toimintakyky sekä tiedot ja taidot, joita opettaja kyseisissä tilanteissa voi hyödyntää.

Katri Jokikokkon väitöskirja käsittelee opettajien interkulttuurisesta oppimisesta ja kompetenssista. Tutkimuksen päätulosten mukaan opettajat eivät koe interkulttuurista kompetenssia niinkään erityisinä taitoina tai tietoina vaan enemmän kokonaisvaltaisena lähestymistapana. Opettajien mukaan interkulttuurinen kompetenssi on ennen kaikkea eettinen orientaatio ihmisiä, elämää ja moninaisuutta kohtaan. Sen katsotaan ohjaavan ihmisen ajattelua ja toimintaa kokonaisvaltaisesti, eikä sitä siis nähdä pelkästään kykynä ja taitona toimia taitavasti monikulttuurisessa ympäristössä. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan sanoa, että opettajien interkulttuurisen oppimisen prosessit ovat moninaisia riippuen henkilön taustasta, elinympäristöstä ja muista kokemuksista. Opettajien kulttuurienvälinen oppiminen sisältää sekä virallista että epävirallista oppimista. Se voi olla vähittäinen prosessi, johon erilaiset elämäkokemukset vaikuttavat pikkuhiljaa mutta joka voi tapahtua myös yhtäkkiä kriisien ja elämänmuutosten kautta. Kumpaneilla sekä ympäristöllä on interkulttuurisessa oppimisessa suuri rooli, vaikka yksilöllistäkin reflektiota tarvitaan. Tutkimuksessa nousi keskeiseksi myös tunneperäisesti vahvojen kokemusten merkitys interkulttuurisessa oppimisessa. (Jokikokko, 2010, 5). Interkulttuurinen kompetenssi sisältää ymmärryksen monikulttuurisuudesta ja kulttuurien kohtaamisesta. Kulttuureihin puolestaan liittyy olennaisena osana viestintä; kieli. Tästä voitaisiin siis myös päätellä, että samoin kuin interkulttuurisen kompetenssin osalta, myöskään monikielisyyden tukeminen ei välttämättä vaadi tai se ei ole niinkään yksi tietty ominaisuus tai taito, minkä voi helposti opetella, vaan ennemminkin lähestymistapa, jonka avulla monikielisyyden tukemisesta tulee osa kouluarkea.

Monikulttuurinen kompetenssi käsittää myös muun muassa opettajan oman identiteetin, sen muodostumisen ja kehittymisen, opettajan kyvyn reflektoida sekä omaa ammattitaitoaan että kohtamia tilanteita sekä vastuuntuntemuksen ja vaikuttamisen globaalilla tasolla, sisältäen ajatuksen ihmisoikeuksien toteutumisesta ja esimerkiksi kestävästä kehityksestä. (Talib, 2005, 43) Opettajan tulisi olla sekä yhteiskuntatietoinen, että kulttuuritietoinen, lisäksi opettajalla tulisi olla tietoa oppimisvaikeuksista ja psyykkisestä hyvinvoinnista ja sen häiriöistä. (Talib,

2005, 40) Pätevöityminen monikulttuurisuuden saralla edellyttää usein kokemuksia, joiden kautta tapahtuu oppimista. Edellytyksenä muiden kulttuurien ymmärrykselle on opettajan oman monikulttuurisen identiteetin kehitys. Opettajan tulisi siis kyetä tarkastelemaan myös omia aiempia arvojaan ja asenteita kriittisesti, olla avoin ja reflektoida omaa ajatteluaan ja käyttäytymistään, ja häneltä tulisi löytyä tahtoa ja kykyä katsoa asioita monista eri näkökulmista empaattisesti ja eettisesti. (Talib, 2005, 40).

Tarkasteltaessa monikulttuurista kompetenssia aineenopettajan näkökulmasta, kuuluu siihen taito mukauttaa opetus monikulttuuriselle opetusryhmälle sopivaksi, niin että erilaiset kulttuuriset aspektit tulevat huomioiduiksi. Opetuksen tulisi olla mielekästä, ja samalla huomioida ne kielelliset erityisvaatimukset, joita ryhmän oppilaille saattaa taustojensa vuoksi olla. (Virta, Räsänen & Tuittu, 2011, 162.) Tässäkin kontekstissa opettajan siis tulee olla kielitietoinen; tietoinen opettamansa aineen erityispiirteistä, sanastosta, sekä opettamiensa oppilaiden hallitsemista kielistä. Jotta opetus tukee jokaisen oppilaan kehitystä yksilönä, sekä antaa valmiudet sisäistää opetettavan aineen aihesisällöt, on hyvä osata ottaa huomioon erityisesti eritaustaiset oppilaat. Opettaja voi integroida opetukseensa oppilaiden omia äidinkieliä ja niiden sisältämää vaihtelua tai rohkaista oppilasta hyödyntämään eri kielten osaamista omassa opiskelussaan. (DivED, 2019). Vaikka opetettava aine ei olisi kieli, on opettaja oman aineensa kielen asiantuntija, sillä kuhunkin eri oppiaineeseen kuuluu tietynlainen sanasto -oma kieli. Tämä näkökulma tukeekin myös heteroglossian käsitystä siitä, että kieli itsessään sisältää useita kieliä. Huomioimalla sen, että kukin opettaja opettaa myös oman oppiaineensa kieltä, käytänteitä ja tapoja puhua oppiaineen sanastosta, huomioidaan myös tilanteisen monikielisyyden tukeminen.

4.3.1 Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä sekä kaksikielinen opetus

Eräs lähestymistapa, jota opetushallituskin on tutkinut, on opettaminen muulla, kuin oppilaan äidinkielellä. Vuonna 1991 lainsäädäntöön lisättiin momentti, joka mahdollistaa opetuskielenä käytettävän muutakin kuin koulun opetuskieltä. Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä tulee kuitenkin olla vapaaehtoista oppilaalle. (Opetushallitus, 1999, 7). Tämä mahdollistaa sen, että oppilaiden ollessa innokkaita kieltenopiskelijoita, voidaan heidän osaamiaan kieliä hyödyntää muidenkin oppiaineiden parissa paljon laajemmin. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan, on tavoitteena tukea oppilaiden kielellistä kompetenssia niin, että tämä rohkenee käyttää kaikkia osaamiaan kieliä. Kun vieras kieli tuodaan osaksi arkipäivää, ja sen sanasto laajenee käsittämään myös muita opiskeltavia aineita, rohkenee oppilas kenties käyttämään kieltä myös jatkossakin herkemmin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita siis välttämättä sitä, että muunkielinen opetus olisi jatkuvaa, vaan voidaan ottaa esimerkiksi rajattu

kokonaisuus, jonka puitteissa voidaan toteuttaa erilaisia projekteja tai kursseja, tai käsitellä jokin tietty teema. (Opetushallitus, 1999, 16) Kaksikielisen opetuksen avulla on tarkoituksena saavuttaa laaja kielitaito; sen myötä pyritään luomaan pohja elinikäiselle kielten oppimiselle ja kielten sekä kulttuurien tuoman moninaisuuden arvostamiselle.

Kun koulussa järjestetään opetusta useammalla kuin yhdellä kielellä, on kulttuurien ja kielten moninaisuus runsasta kaikkien kouluyhteisön jäsenten keskuudessa. Tästä seuraa mahdollisuus hyödyntää eri kieliä koulun jokapäiväisessä toiminnassa sekä kehittää kohtaamistaitoja kulttuurien välillä ja monikielisyttä. Haasteena kuitenkin on tukea kaikkien oppilaiden monikielistä ja -kulttuurista identiteettiä positiivisesti. (Opetushallitus, 2014, 92). On tapauksia, joissa ei ole suositeltavaa käyttää oppimiskielenä muuta kuin äidinkieltä, ainakaan kovin laajamittaisesti. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää saavuttaa kasvatuksen syvällisemmät tavoitteet, ja tämä voi estyä, mikäli lapsi ei ymmärrä täysin kieltä, jolla opetus tapahtuu. Pientenkin oppilaiden kanssa on tärkeää voida keskustella hankalistakin aiheista. (Opetushallitus, 1999, 13). Mikäli oppilaalla on oppimis- tai hahmotusvaikeuksia, lukemaan oppimisen vaikeuksia tai hankaluuksia äidinkielen opiskelussa, on syytä arvioida, onko muun kuin äidinkielisen opetuksen hyödyntäminen perusteltua. (Opetushallitus, 1999, 13) Suomessa kouluja, jotka toteuttavat kaksikielistä opetusta on verrattain vähän, ja niiden määrä on vakaa, noin 4-8% (Vuorinen, 2009, 6). Tämä herättää kysymyksen siitä, vastaako opettajankoulutus tällä hetkellä kasvavaan tarpeeseen mahdollistaa kaksi – tai monikielinen opetus yhä useammassa koulussa.

Jyväskylän yliopiston ja Åbo Akademin yhteistyönä toteutettu selvitys Suomen kuntien kaksikielisestä toiminnasta osoitti, että kaksikielinen toiminta tuo mukanaan hyötyjä ja haasteita. (Kaksikielisellä toiminnalla tässä yhteydessä tarkoitetaan sekä varhaiskasvatuksen ja perus- ja esiopetuksen saralla erilaisia kielikylpyjä ja -suihkuja, suppeaa tai laajamittaisempaa kaksikielistä opetusta.) Yleisellä tasolla kaksikielinen toiminta rikastutti kuntien kansainvälisyyttä ja monipuolisuutta. Yksilöllisellä tasolla toiminnalla oli positiivisia vaikutuksia kielitaitoon; kohdekielen oppimiseen ja sitä kautta jopa harrastusmahdollisuuksiin, sekä kieliasenteisiin. Haasteena nähtiin resurssien vähäisyys, kysynnän epävarmuus ja toiminnan jatkuvuus koulutusasteelta toiselle. Lisäksi haastavaksi koettiin se, että päteviä opettajia ei ole riittävästi, sillä tämän hetkinen opettajankoulutus valmistaa opettajia pääsääntöisesti opettamaan suomen kielellä. (Mård-Miettinen, Skinnari & Peltoniemi, 2018).

4.3.2 Kulttuurien välinen kohtaaminen – kohtaamisen pedagogiikka

Kulttuurienvälinen tieto on neuvoteltavaa tietoa, mikä tarkoittaa sitä, ettei se ole ainoastaan todistettua tietoa, vaan luonteensa vuoksi siihen liittyy toiseuden ja vierauden näkökulma. Siksi voidaan puhua omakulttuurisesta prosessista, kun on kyse vieraan kielen (ja kulttuurin) opiskelusta. (Kaikkonen, 2005a, 95). Tämän näkökulman vuoksi voidaan katsoa, että henkilökohtainen kokemus vaikuttaa kulttuurin kokemiseen. Eräs keino tukea luokan monikielisyyttä ja kielten ja kulttuurien tuntemusta onkin järjestää kohtaamisia monikielisten ja monikulttuuristen ihmisten kanssa. Kohtaamisen pedagogiikka vaatii paljon, mutta kulttuurien välisen oppimisen kannalta kannattavaa ja merkittävää (Kaikkonen, 2005b, 255). Kohtaamiset voivat olla monenlaisia, mutta suorat vuorovaikutustilanteet ovat kokemuksellisia, ja antavat suoran kosketuspinnan toiseen kieleen ja kulttuuriin. (Kaikkonen 2005a, 96). Voikin siis olla tehokkaampaa kuulla eri kulttuureista kulttuurien itsensä edustajilta, kuin kirjasta lukemalla tai omaa opettajaa kuulemalla.

Kouluilla on mahdollisuus järjestää kohtaamistilanteita, joissa saadaan välitön kokemus vieraasta kielestä ja kulttuurista. Keinoja järjestää näitä kohtaamisia ovat esimerkiksi erilaiset vaihdot, ystävyyskoulut ja koulun retket. Lisäksi myös erilaiset organisaatiot luovat puitteita kulttuurien ja kielten välisille kohtaamisille. Kuitenkin myös yksittäisillä opettajilla olisi mahdollisuus luoda välittömiä kohtaamistilanteita luokkaansa; monikielisyys ja monikulttuurisuus ovat niin yleisiä ilmiöitä, että lähes kaikilta paikkakunnilta löytyy henkilöitä, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomen kieltä. (Kaikkonen, 2005a, 96). Tässä kontekstissa voitaisiin toteuttaa myös koulun ja kodin yhteistyötä, kutsumalla vieraskielistaustaisten oppilaan vanhempia vieraiksi luokkaan kertomaan omasta kielestään ja kulttuuristaan. Lisäksi vähemmän hyödynnetty mutta erittäin potentiaalinen keino järjestää monikielisiä ja -kulttuurisia kohtaamisia on virtuaalisen viestinnän kautta tapahtuvat kohtaamiset. Käytännössä verkossa tapahtuvia kohtaamisia järjestetään kuitenkin vielä vähän. (Kaikkonen, 2005a, 96). Tässä olisikin hyvä kehittämisen kohde tulevaisuutta ajatellen. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään hyödyksi yhä enemmän ja enemmän useiden aineiden parissa, mutta monikulttuurisuuden tukeminen sen avulla on jäänyt vähemmälle. Kohtaamisten järjestäminen ei voi olla keinoista kiinni, sillä nyky-yhteiskunnassa on kaikki mahdollisuudet hankkia kontakteja ulkomailtakin, mikäli omasta kunnasta ei sopivia vieraita luokkaan löydy. Opettajan on siis vain oltava viitseliäs ja oma-aloitteinen, mikäli hän haluaa järjestää oppilailleen autenttisia kohtaamisia erikielisten henkilöiden kanssa.

4.3.3 Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka

Koska aiheenani on nimenomaan monikielisyys, koetin löytää pedagogisia sovelluksia tai keinoja, jotka tukisivat monikielisyyttä itsessään, eivätkä ainoastaan useiden eri kielten käyttöä. Traditionaalisen monikielisyden tukeminen onkin kenties tutkitumpaa, kuin tilanteisen, heteroglossisen monikielisyden tukeminen. Teoksessaan Tunne kieli Honko ja Mustonen (2018) huomauttavat, että kaikenlaisessa kielipedagogiikassa kielen merkitys vaihtelee systeemistön ja vuorovaikutuksen välillä. Nimenomaan tilanteisen monikielisyden, heteroglossian näkökulmasta kieli on vuorovaikutusta, ja kielen vaihtelu sitä, miten kieltä missäkin tilanteessa ja yhteisössä tai ryhmässä käytetään. (Honko & Mustonen, 2018, 120).

Monikielisyden ja kielitietoisuuden tukemiseen luokassa löytyy opetus- ja kulttuuriministeriön tukeman DivED-hankkeen sivuilta eräänlainen muistilista opettajalle. Muistilistaa tutkimalla huomasi, monikielisyys nähdään enemmänkin traditionaalisen monikielisydenä. Eri kielten hyödyntämistä luokassa suositellaan monelta kannalta, jotta luokassa osatut kielet otettaisiin jokapäiväiseen toimintaan mukaan. Opettaja voi esimerkiksi opetella itsekin tervehdyksiä eri kielillä ja viittomakielellä, luokkaan voidaan askarrella erikielisiä kylttejä ja julisteita. Oppilaiden rohkaiseminen eri kielten käyttöön ryhmätöissä tai tarinoita kirjoittaessa tukee heidän osaamiansa kielten käyttöä, ja tarinoita ja videoita sekä esimerkiksi podcasteja voidaan kuunnella myös muulla kuin suomen kielellä. (DivED, 2019). Listasta löytyy paljon hyviä käytänteitä, joita jokainen opettaja voisi omaan luokkaansa helposti omaksua. Hankkeen tavoite edistää monikulttuurista osaamista on tärkeä, ja on hyvä, että on listattu niin sanotusti matalankin kynnyksen keinoja, joita varmasti jokainen osaa opetuksessa oikeasti soveltaa. Tällaisia esimerkkejä ja toimintatapoja olisikin kenties hyvä sisällyttää myös opettajaksi opiskelevien opintoihin, jotta monikielisyden tukemista edistävää pedagogiikkaa opittaisiin jo varhain hyödyntämään.

DivED-hankkeen osiossa *Kielitietoisia käytänteitä luokkaan* oli listattuna kielen vaihtelevuuttakin tukevia käytänteitä. Opettajan on esimerkiksi hyvä antaa ohjeistus mielellään vähintään kahdella eri tavalla, jotta jokainen oppilas varmasti ymmärtää, mitä ollaan tekemässä. Tässä voidaan käyttää kielen eri muotoja puhuttua ja kirjoitettua kieltä, sekä visuaalisille oppijoille apuna kuvia tai muista visuaalisia keinoja. Lisäksi esimerkiksi käsitteiden selittäminen tukee oppiaineen sanaston kehittymistä ja ymmärtämistä; tilanteista osaamista. Erilaiset tehtävyydet, keskustelut sekä avainsanaluettelot ja sanastot auttavat myös oppiaineen kielen kehittymistä sekä erilaisten kielen käytön tilanteiden luomista. (DivED, 2019). Oppilaille muodostuu tehtävyyppien vaihtelun myötä käsitys siitä, miten kirjallinen vastaus eroaa suullisesta vastauksesta; samoin kuin kirjoitettu kieli puhutusta. Kirjakielelle sekä puhekielelle on omat paikkansa,

ja niiden käytön harjoittelu tukee oppilaan mahdollisuuksia kehittyä eri tilanteiden vaatimalla tavalla kielellisesti.

5 Johtopäätökset

Tiesin jo aihetta valitessani, että tutkielman tekemien tulee olemaan haastavaa, sillä aiheen laajuus sekä monikielisuuden monet merkitykset loivat haasteen yhtenäisen ja kattavan tutkielman laatimiselle. Aihe kuitenkin on mielestäni niin tärkeä, ettei sitä voi kukaan opettajan työssä toimiva sivuuttaa; kuten en itsekään aihetta valitessani. Tutkielmaa tehdessäni tulin yhä vakuutuneemmaksi siitä, että monikielisyyttä sen kaikissa muodoissa ja koulukontekstissa tulisi tutkia paljon laajemmin, jotta opettajat voisivat todella vastata opetussuunnitelman sekä yhteiskunnan luomiin haasteisiin, vaatimuksiin ja tavoitteisiin.

Aiheeni yhdistää sekä opetussuunnitelman perusteita että käytäntöä, sillä sitä opettajan työ käytännössä nimenomaan on; opetussuunnitelma antaa raamit toiminnalle, mutta opettaja toteuttaa itse käytännössä. Opetussuunnitelmaa tutkiessa voidaan todeta, että monikielisyys on jopa keskeisessä roolissa, sillä se mainitaan usean eri oppiaineen yhteydessä yhteensä 108 kertaa. (ks. Opetushallitus, 2014) Tämän vuoksi pyrin selvittämään mahdollisimman tarkasti sen, mitä opetussuunnitelmassa oikeastaan todella monikielisyyteen liittyen linjataan. Opettajan työtä määrittää lähinnä juuri opetussuunnitelma, ja käytännön toteutus on opettajan itsensä varassa. Tämän vuoksi pelkkä opetussuunnitelman sisällön tarkastelu ei luonut riittävästi pohjaa kirjallisuuskatsaukselle, vaan halusin tutkia, mitä keinoja todella on vastata tähän kasvavaan tarpeeseen monikielisuuden tukemisesta.

Eritellessäni keinoja noudattaa opetussuunnitelman tavoitetta tukea oppilaiden monikielisyyttä, pyrin ottamaan huomioon sekä traditionaalisen, että heteroglossian näkökulman monikielisyyteen (Honko & Mustonen, 2018, 220). Enemmän tutkimuksia löytyikin liittyen nimenomaan perinteiseen tulkintaan monikielisyydestä: kaksikieliseen opetukseen, sekä useiden kielten käyttöön opetustilanteissa. Traditionaalisen monikielisuuden tukeminen painottuikin jopa enemmän kuin oli alunperin tarkoitus. Jokainen oppilas kuitenkin opiskelee useampaa kieltä, ja näin ollen heidän monikielisyyteensä liittyy useiden eri kielten käyttö erilaisissa tilanteissa, sekä opettajan osalta niiden käyttöön rohkaiseminen yhtä vahvasti kuin kielen tilanteisen käytön ymmärtäminen ja tukeminen. Monikielisyyttä tutkittaessa voikin olla hyvin haastavaa eritellä tietty monikielisuuden laji tutkimuskohteeksi, eikä se kenties ole tarpeenkaan, sillä monikielisyys on nimenomaan kielten moninaisuutta; yhden tai useamman. Olisin kuitenkin halunnut löytää lisää tutkimustuloksia uudempaan monikielisuuden näkökulmaan, heteroglossiaan liittyen, sillä tämä aihe kiinnostaa minua erityisesti, kenties juuri siksi, että se on käsitteenä uudempi ja vieraampi. Olisi hyvä tuoda suuremman yleisön tietoon se, että monikielisyydellä

voidaan tarkoittaa myös tilanteista monikielisyttä, joka pitää sisällään murteita ja sanastoja, tapoja ja käytänteitä liittyen samankin kielen sisäiseen vaihteluun.

Kasvatusalan ammattilaisen näkökulmasta olisi tärkeää, että aiheesta löytyisi kattavasti tutkittua tietoa siitä, miksi kaikenlaisen monikielisuuden tukeminen on tärkeää, ja kuinka sitä parhaiten voisi oppilaiden kanssa toteuttaa. Monikielisuuden tukeminen saattaa kuulostaa haastavammalta ja vaikeammalta kuin se käytännössä oikeastaan on. Tutkielmastani käy ilmi, että on monia erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia tukea oppilaiden monikielisyttä. Yhtä oikeaa keinoa ei ole. Monikielisyttä voidaan tukea esimerkiksi kohtaamisen pedagogiikan keinoin järjestämällä kulttuurien ja ihmisten välisiä kohtaamisia (ks. Kaikkonen, 2005b, 255 ja 2005a, 95-96). Kohtaamisen pedagogiikan avulla oppilaita voidaan osallistaa sekä traditionaalista että tilanteista monikielisyttä tukeviin tilanteisiin. Kaksikielisen opetuksen avulla voidaan auttaa oppilaita oppimaan vieraita kieliä tehokkaasti eri oppiaineiden opetuksessa. (Opetushallitus, 1999, 16 ja Vuorinen, 2009, 6). Keinoja eri kielten hyödyntämiseen opetuksessa on monia, tärkeintä olisikin luoda oppilaille mahdollisuuksia ja tilanteita, joissa he pääsevät hyödyntämään omaa kielitaitoaan. Edellytyksenä sille, että oppilas rohkenee käyttää hyödyksi kaikkia osaamiensa kieliä, on myönteinen asenne ja kannustus, kielellisen identiteetin tukeminen. Opettajaltakin vaaditaan siis kyvykkyyttä toimia eri kielten ja kulttuurien välillä: interkulttuurista kompetenssia (Virta, Räsänen & Tuittu, 2011, 159). Lisäksi opettajan oma monikulttuurisen identiteetin kehitys, sekä kieli-, kulttuuri ja yhteiskuntatietoisuus auttavat opettajaa toimimaan monikielisyttä edistäen. (Talib, 2005, 40 & DivEd, 2019).

DivED-hankkeeseen tutustumisen myötä sain vastattua kysymykseen myös konkreettisella matkan kynnyksen tasolla: opettaja voi tehdä arjessaan pieniä tekoja, jotka tukevat niin kielitietoisuuden kuin monikielisyydenkin kehittymistä. (DivED, 2019). Kun opettaja itse tiedostaa oppilaiden kielellisen moninaisuuden ja siihen liittyvän potentiaalisuuden, on mahdollista luoda tukeva ja rohkaiseva ilmapiiri, joka tukee oppilaan monikielisyttä ja samalla kielellistä identiteettiä. Kieli on iso osa ihmisen elämää, ja opettajan tulisikin olla juuri se, joka kannustaa ja rohkaisee oppilaitaan tutkimaan omia mahdollisuuksiaan omien kielellisten resurssien mukaan. Myöskin kielten opetuksen näkökulmasta tämä on tärkeää: jos oppilas ei uskalla käyttää oppimiaan kieliä, ei opittu taito pääse käyttöön koulun ulkopuolisessakaan elämässä. Monikielisuuden tukeminen olisikin tärkeää, jotta oppilaat voisivat todella ottaa peruskoulussa opituista taidoista mahdollisimman paljon irti myös koulun ulkopuolella sekä koulun päätyttyä.

6 Pohdintaa

Koko työskentelyprosessin ajan olen pyrkinyt tekemään eroa monikulttuurisuuden ja monikielisuuden käsitteiden välillä. Tarkoituksena on ollut keskittyä nimenomaan käsittelemään monikielisyyttä ilmiönä koulumaailmassa, sen tuomia haasteita, ja sen tukemiseen liittyviä keinoja, joita opettaja työssään voi hyödyntää. Kuitenkin olen tutkimustyötä tehdessäni saanut huomata, että näitä kahta käsitettä on haastavaa erottaa toisistaan, sillä monikielisyys on monikulttuurisuuden yksi ilmentymä. Vaikka tutkielman aihetta valitessani tiedostin, ettei monikielisyyttä ole koulukontekstissa itsenäisenä ilmiönä juurikaan tutkittu, päätin kuitenkin jatkaa aiheen parissa, sillä se kiinnosti minua henkilökohtaisesti, ja koen, että se on aiheena tärkeä.

Haasteeksi muodostuikin lähdekirjallisuuden puutteellisuus; vaikka monikulttuurisuudesta koulussa on tehty paljon tutkimusta, sivutaan monikielisyyttä usein vain sen ohessa, eikä itsenäisenä tutkimuskohteena. Lisäksi monikielisuuden käsite on muuttunut vuosien varrella laajemmaksi kuin miten se perinteisesti tutkimuksissa on tulkittu. Nykyisin monikielisuuden kirjoon lasketaan jokainen kieltä käyttävä henkilö, ja monikielisyys pitää sisällään myös yksittäisten kielten sisäisen vaihtelun. Itsekin halusin tutkimukseeni nimenomaan tämän näkökulman, sillä kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan, nähdään jokainen oppilas (ja ihminen) monikielisenä. Opettajan onkin tärkeä tiedostaa kaikki monikielisuuden muodot miettiessään keinoja tukea kunkin oppilaan yksilöllistä monikielisyyttä. Kuitenkin pitkän ja perusteellisen etsinnän jälkeen onnistuin kokoamaan tarpeeksi tutkimustietoa ja -tuloksia voidakseni toteuttaa tutkielmani näinkin onnistuneesti.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastauksia löytyi paremmin kuin osasin odottaa. Konkreettisia keinoja tukea oppilaiden kielitaidon kehittymistä ja sitä kautta kouluyhteisön monikielisyyttä löytyi kohtuullisen hyvin. Osa lähteistä oli julkaistu yllättävän varhain siihen nähden, että monikielisyys koulukontekstissa tuntuu olevan uudehko käsite. Yllätyin siitä, että löysin Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman hankkeen, jonka tarkoituksena on tukea kieli- ja kulttuuritietoista toimintaa, sekä edistää osaamista opettajankoulutuksessa että opetuksessa. Tällaisen hankkeen luulisi olevan näkyvämmiin esillä myös opettajankoulutuksen sisällöissä. Mielestäni monikielisyys ja kielitietoisuus ovat ehdottomasti käsitteitä, jotka pitäisi vahvemmin nostaa myös opettajaksi opiskelevien opetussuunnitelmaan, sillä ovathan ne nostettu vahvasti esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelmiin.

Vaikka ajoittain aihe tuntui haastavalta irrottaa kontekstistaan, ja harkitsin jopa monikielisyys-käsitteen vaihtamista monikulttuurisuuden käsitteeseen, olen tyytyväinen, että pitäydyin mielenkiinnonkohteessani ja päätin suoriutua tästä haasteesta. Monikielisyden laajan kirjon koskettaessa suurinta osaa maailman väestöstä, oikeastaan kaikkia, on sen tutkiminen tarpeellista, jopa välttämätöntä. Kielet ovat suuri osa ihmisen identiteetin muodostumista, kanssakäymistä ja jokapäiväistä elämää, ja näin ollen kielellisen identiteetin muodostumista jo lapsuudessa täytyy tukea. Lisäksi kielenkäytön ja kielen sisäisen moninaisuuden tunnistaminen ja hyödyntäminen on tärkeä taito ihan jokaiselle kielen käyttäjälle. Tätä varten tarvitaan luotettavaa tutkimustietoa siitä, miten monikielisyys ja sen eri muodot vaikuttavat oppimiseen ja siihen liittyviin haasteisiin, mitä hyötyjä ja haasteita se ihmisille sekä koulukontekstissa että muuten luo, ja miten kasvatustieteen ammattilaiset yhdessä perheiden kanssa voivat monikielisyttä tukea oppilaan kannalta tarpeellisella tavalla.

Koen, että sain hyödyllistä ja tarpeellista tietoa aiheesta, josta voin oppia vielä paljon lisää, ja siksi haluan jatkaa monikielisyden monimuotoisuuden tutkimista Pro-Gradu tutkielmasani. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus antoi hyvin suuntaa ja pohjatietoa aiheeseen, ja nosti esiin uusia tärkeitä kysymyksiä liittyen opettajankoulutukseen itsessään, että perusopetukseen liittyviin käytänteisiin opettajan näkökulmasta. Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden näkökulmasta, sillä he ovat asiantuntijoita omasta kielellisestä identiteetistään, ja kokemuksesta siitä, miten heidän monikielisyttään käytännössä oikein tuetaan, ja onko se toimivaa.

Monikielisyys on ilmiö, joka koskettaa meistä jokaista halusimme tai emme. Jotta monikielisyys voitaisiin nähdä voimavarana ja yhteiskunnan resurssina, sen sijaan, että sen annettaisiin tuntua pelottavalta ja vieraalta, on tärkeintä olla avoin oppimaan sekä kohtaamaan uutta. Avoinuus erilaisille tilanteille ja ihmisille puhutusta kielestä sekä tilanteesta huolimatta on avain monikielisyden potentiaalisuuden hyödyntämiseen.

”Vain avoimella ja rehellisen kommunikaation välityksellä on mahdollista laajentaa omaa kulttuurista näkökenttää.” (Talib, 2005, 88-84).

Monikielisyden eri muotoja on olemassa niin paljon kuin meitä ihmisiäkin. Se, nähdäänkö monikielisyys haasteena vai mahdollisuutena, on jokaisesta itsestään kiinni -minä näen sen mahdollisuutena.

7 Lähteet

- Auer, P & Wei, L. (2009). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Haettu 31.7.2019 osoitteesta: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzI0NzU0OF9fQU41?sid=a578f93b-585a-4b78-8e06-b8b512726cf7@pdc-v-sessmgr02&vid=0&format=EB&rid=1>
- Bailey, B. (2007). *Heteroglossia and boundaries*. Teoksessa Heller, M. *Bilingualism. A social approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. (2004). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Cenoz, J., Gorter, D. & May, S. (2017). *Language awareness and multilingualism* (Third edition). Cahm: Springer.
- DivEd. (2019). *Sukella kieleen ja kulttuuriin*. Haettu 25.11.2019 osoitteesta: <http://dived.fi/>
- Dufva, H. (2006.) *Oppijat kielen virrassa. Dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen*. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.). *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Euroopan Komissio. (2007). *Report. High level group on multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission. Haettu: 21.3.2019 osoitteesta: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/High_level_report.pdf
- Finlex. (2019). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Haettu 1.4.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5>
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hildén R. & Salo, O-P. (2011). *Kielikasvatus tänään ja huomenna : Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY pro.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli – Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Johansson, M. & Pyykkö, R. (2005). *Monikielinen Eurooppa : Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokikokko, K. (2010). *Teacher's intercultural learning and competence*. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>
- Kaikkonen, P. (2005a). *Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä*. Teoksessa V Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.

- Kaikkonen, P. (2005b). *Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina*. Tampere University Press. Haettu 25.11.2019 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406021529>
- Kalliokoski, J., Kotilainen, L. & Pahta, P. (2009). *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (2011). *Vieraina koulussa? : Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kurhila, S. *Miten tuemme lasten monikielisyyttä?* Haettu 3.4.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx
- Kuukka, I. & Rapatti, K. (2009). *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmäsäni*. Helsinki: Opetushallitus.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, S. Teoksessa Martikainen, T. (toim.) (2006). *Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martin, M. (2016). *Monikielisyys muutoksessa*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 7(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Mård-Miettinen, K., Skinnari, K. & Peltoniemi, A. (2018). *Vakiintunutta, mutta näkymätöntä - kaksikielinen toiminta Suomen kunnissa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(5)*. Haettu 3.4.2019 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/vakiintunutta-mutta-nakymatonta-kaksikielinen-toiminta-suomen-kunnissa>
- Opetushallitus. (1999). *Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa: Mahdollisia toteutustapoja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsingin: Opetushallitus. Haettu 22.10.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 13.5.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2019). *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. Opetushallituksen verkkojulkaisu. Haettu 21.4.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako
- Pietikäinen, S. & Dufva, H. 2006. Voices in discourses: Dialogism, critical discourse analysis and ethnic identity. *Journal of Sociolinguistics* 10/2. 205-224. Oxford, Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

- Saukkonen, P. (2007.) *Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle*. Cuporen verkkojulkaisuja 1/2007. Haettu: 21.3.2019 osoitteesta: https://www.cupore.fi/images/tiedostot/2007/monikulttuurisuus_taubatietoja.pdf
- Smeds, J. (toim.) (2005) *Multicultural communities, multilingual practice = Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö : Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag*. Turku: Turun yliopisto.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu : Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J., & Nissilä, L. (2016.). *Tilanne päällä!: Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). *Opettaja keskellä monikulttuurisuutta*. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.