

Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. Koulun monet kielet. *Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 44–69.*

Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm ja Visajaani Salonen
Helsingin yliopisto

Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta

This article examines teachers' views (N = 2,864) on school multilingualism. The results have been analyzed using statistical methods and the conceptual frameworks of Spolsky's language policy and Ruiz's language orientations. The respondents were divided into three groups: *positive* (18%), *deliberating* (34%) and *cautious* (48%). The teachers' language orientations were analyzed using three sum variables: *teacher's use of multiple languages*, *student's use of multiple languages*, and *schools' language attitudes*. Classroom teachers were more positive about multilingualism than subject teachers and there were more teachers with cautious attitudes in schools where the number of foreign-language pupils was less than 5%. Additionally, the attitudes to multilingualism were more permissive in Swedish-speaking than in Finnish-speaking schools. Overall, the analysis of teachers' views suggested that language policies vary. Finally, the individual respondents' views did not fully correspond to any of Ruiz's formulated language orientations.

Keywords: multilingualism, language orientations, language policies, teachers' perspectives
Asiasanat: monikielisyys, kieliorientaatiot, kielipolitiikka, opettajien suhtautuminen

1 Johdanto

Kouluyhteisöjen monikielistyminen haastaa opettajia pohtimaan uudella tavalla kielten asemaa ja merkitystä oppimisessa sekä koulun koko toimintakulttuurissa. Kasvava määrä suomalaisissa kouluissa opiskelevista oppilaista, ja myös koulujen henkilökunnasta, käyttää arjessaan kieliä, jotka eivät ole koulun virallisia opetuskieliä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien näkemyksiä kouluyhteisön kielellisestä moninaisuudesta sekä eri kielten käytöstä koulutilassa. Vastauksien välisiä yhteyksiä tarkastellaan tilastollisesti, ja analyysia rikastetaan havainnoilla laadullisesta aineistosta.

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme koulujen monikielisyydellä sitä koko kieli-varantoa, joka kouluyhteisön jäsenillä on halussaan; kaikkia niitä eri kieliä, joita he arjessaan käyttävät. Koulujen monikielisyudesta puhuttaessa fokus on usein vain niiden oppilaiden monikielisyudessa, joiden äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi. Tässä tarkastelemme kuitenkin myös esimerkiksi ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevien opettajien näkemyksiä suomen kielen käytöstä koulutilassa.

Kielellisten käytänteiden sanoittaminen ja ylläpitäminen kuuluvat opettajien työnkuvaan – olivatpa he siitä tietoisia tai eivät. Opettajan työ on olennaiselta osaltaan eritasoisten tilanteiden kielellisten käytänteiden sanoittamista ja ylläpitämistä: tervehdyksissä, tehtävänannoissa, puhutteluissa, työrauhapyynnöissä ja muissa lukuisissa koulupäivän tilanteissa opettajat mallintavat kielellisiä toimintatapoja oppilaille. Opettajan arkisia, kielten käyttöä koskevia valintoja ja ohjeita sekä niiden eksplisiittisiä ilmauksia luokkatilanteessa voidaan pitää keskeisenä osana koulujen kielipoliittista toimintaa, joka koostuu kielenohjailun lisäksi kieli-ideologioista ja kielellisistä käytänteistä (Spolsky 2004).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita opettajien näkemyksistä, koska niillä on tärkeä rooli kouluarjen kielipolitiikassa, jota tehdään luokkahuoneissa, ohjaustilanteissa ja välitunneilla. Opettajien näkemyksiä tutkimme kyselylomakkeen avulla kerätyllä aineistolla. Lomakekysely valikoitui työmenetelmäksi, koska halusimme saada tilastollista analyysiä varten kattavan otoksen vastauksia: kysely lähetettiin 291 kuntaan kaikkien peruskoulujen rehtoreille, jotka jakoivat kyselyä opettajille. Vastauksia saatiin 2 864 opettajalta 824 eri koulusta. Tilastollisesti ja laadullisesti analysoidun aineiston avulla vastaamme kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Millaisia opettajaprofiileita aineistosta muodostuu tarkasteltaessa opettajien käsityksiä monikielisydestä ja eri kielten käytöstä koulutilassa? 2) Millaisia kieliorientaatioita eri profiilien opettajien vastaukset heijastavat? 3) Miten opetuskonteksti vaikuttaa opettajien kieliorientaatioihin?

2 Monikielistyvät koulut

Suomalaisten koulujen monikielisyys ei ole uusi ilmiö, onhan Suomi virallisestikin kaksikielinen maa. Yhteiskunnan kaksikielisyyttä on kuitenkin suojeltu vaalimalla kansalliskielten puhtautta ja sekoittumattomuutta, ja tässä tarkoituksessa on päädytty muun muassa luomaan kaksi yksikielistä kouluinstituutiota, jotka toimivat rinnakkain. Kouluinstituution yksikielisyysihanteen virallistamisella on pyritty turvaamaan ruotsin kielen asema Suomen toisena virallisena kielenä; puhutaan Taxellin paradoksista (ks. From & Sahlström 2019). Virallisin linjauksin ohjailtu yksikielisyys on saanut myös arjen spontaanin monikielisyysnäyttymään epätoivotulta ”sekakielisyydeltä”. On myös esitetty (Ihalainen & Saarinen 2015: 39–52), että ”edustavan vähemmistökielen” eli ruotsin varjoon ovat jääneet muut Suomen vähemmistökielet: niitä ovat ainoa eurooppalainen alkuperäiskieli saame, lähisukukieli karjala, Tornionjokilaakson meänkieli, vanhat vähemmistökielet (kuten romani ja tataari) ja uusimmat vähemmistöjen kielet (esim. arabia, albania ja vietnam).

Kasvava maahanmuutto on kuitenkin alkanut haastaa yksikielisen koulun periaatetta ja toimintatapoja. Tilastokeskuksen (2019) mukaan perusopetuksessa opiskelee tällä hetkellä noin 40 000 oppilasta, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea, ruotsia, saamea, romania tai viittomakieltä. Koko perusopetuksen oppilasmäärästä näiden oppilaiden osuus on noin 7 %. Koulujen monikielistyminen on siis pysyvä ilmiö, jonka vaikutukset näkyvät maanlaajuisesti. Muutos koskee toistaiseksi erityisesti pääkaupunkiseutua ja suuria kaupunkeja. Kuten myös tämän tutkimuksen aineistosta on nähtävissä, monikielisyys on suurinta erityisesti kaupunkimaisissa kunnissa¹ sijaitsevilla kouluilla (ks. luku 3.1).

Yleisimpiä muita äidinkieliä 7–16-vuotiaiden ryhmässä ovat naapurimaiden kielet venäjä ja viro sekä 1990-luvulta lähtien kasvaneet uudemmat vähemmistökielet kuten arabia, somali, englanti, kurdi, albania, farsi ja kiina (Vipunen 2019). Tilastokeskus käyttää termiä ”vieraskielinen” kaikista niistä henkilöistä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Termi on ongelmallinen ja toiseuttava. Lisäksi saatavat tilastot tällaisenaan ovat puutteellinen tapa kuvata väestön monikielisyyttä, sillä esimerkiksi useamman äidinkielen ilmoittaminen väestörekisteriin ei ole mahdollista ja arjen todellinen monikielisyys jää piiloon. Sekä tilastoinnin periaatteita että terminologiaa tulisikin tarkastella kriittisesti ja kehittää edelleen

1 Tilastokeskus jakaa Suomen kunnat seuraavasti: Kaupunkimaisiin kuntiin luetaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000. Taajaan asuttuja kuntia ovat puolestaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000, mutta alle 15 000. Maaseutumaisiin kuntiin kuuluvat ne kunnat, joiden väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 sekä ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000.

siten, että ne eivät toiseuta tai jätä piiloon monikielistä väestöstä (kielitilastoinnin terminologisista ongelmista ks. mm. Saukkonen 2019). Tämänhetkinen tilastotieto muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrästä ei siis anna täyttä kuvaa koulujen kielellisestä moninaisuudesta. Kunnes tilastoinnin periaatteet muuttuvat, on hyödynnettävä olemassa olevaa tietoa, mutta tunnistettava siihen liittyvät ongelmat. Tässä artikkelissa olemme päättäneet käyttää käsitettä ”muunkielinen”, kun viittaamme tilastolliseen faktaan, joka koskee muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrää.

Koulujen kielitilanteen muuttuessa yhteisössä vallitsevien kielellisten käytäntöiden ja ideaalien tarkastelu tulee uudelleen ajankohtaiseksi. Tämä näkyy koulujen kielipolitiikassa, jota ohjallaan virallisesti erityisesti opetussuunnitelmien kautta. Opetussuunnitelmia, kuten muitakin lakeja ja asetuksia, voidaan Spolskyn (2004) tekemän jaottelun mukaan nimittää *kielenohjailuksi (language management and planning)*, jolla viitataan muun muassa kielen käyttöön liittyviin julkilausuttuihin sääntöihin tai ohjeisiin. Kielenohjailua tapahtuu kuitenkin myös esimerkiksi koulu-tilassa silloin, kun opettaja lausuu ääneen kielten käyttöä koskevia ohjeita, kuten ”puhutaanpas kaikki nyt suomea”.

Erinäisten asetusten ja niiden toimeenpanijoiden pyrkimykset eivät aina ole samansuuntaisia, vaan läsnä voi olla erilaisia sääntöjä ja ohjeita. Esimerkiksi uusimmasta kansallisesta opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2014) löytyvä kielitietoisuuden ja kielellisen moninaisuuden painotus on tulkittu laajalti vaateeksi muuttaa koulujen kielipolitiikkaa monikielisyyttä arvostavammaksi ja tukevaksi (ks. esim. Alisaari ym. 2019b). Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että opettajien näkemykset ovat osin ristiriidassa opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden kanssa (mm. Alisaari ym. 2019a; Suuriniemi 2019; Repo 2020). Opettajat itse arvioivat tarvitsevansa lisää asiantuntemusta monikielisten oppilaiden opetukseen kaikilla koulutusasteilla (Kuukka ym. 2015). Aineenopettajiksi opiskelevien asenteet monikielisiä oppijoita kohtaan on havaittu positiivisiksi, mutta heidän valmiutensa kielitietoiseen opetukseen ovat vähäiset (Aalto & Tarnanen 2015a, 2015b).

Suomalaisissa kouluissa opettajat ovat tunnetusti melko vapaita soveltamaan opetussuunnitelmaa ja siten toteuttamaan kielipolitiikkaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Tästä syystä opettajien ja koulujen välillä voi olla suuriakin eroja siinä, miten politiikkaa sovelletaan. Kuten edellä mainitut tutkimukset ovat osoittaneet, virallisen kielipolitiikan linjausten ja ideaalien lisäksi ennen kaikkea opettajan henkilökohtaiset kokemukset ja asenteet ohjaavat arjen kielipoliittisia päätöksiä (ks. myös Shohamy 2006: 53–54; Spolsky 2004).

3 Opettajat kielipoliittisina toimijoina

Kielipoliittikka muuttuu ja muovautuu osana laajempaa yhteiskunnallis-kulttuurista kontekstia ja kietoutuu moniin poliittisiin, taloudellisiin ja sosiaalisiin tekijöihin (Spolsky 2004: 6–7). Peruskoulutus on yksi keskeinen paikka, jossa kielipoliittikka tehdään ja sovelletaan. Moniulotteisen ilmiön tavoittaminen vaatii jäsentelyä esimerkiksi kielipoliittikan eri tasoja hahmottelemalla (mm. Spolsky 2004; Shohamy 2006). Kielipoliittikka jäsentelvässä jaottelussaan Spolsky (2004) erittelee kolme kielipoliittikan osa-aluetta: kielenohjailu (*language management and planning*), kielikäsitteet ja -ideologiat (*language beliefs and ideologies*) sekä kielikäytänteet (*language practices*). Muutokset kielipoliittikan yhdellä osa-alueella ulottuvat välillisesti myös muille alueille, ja näin politiikkaa tehdään eri tasojen jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tässä artikkelissa tutkimuskohteenamme on Spolskyn (mt.) jaottelua seuraten kielikäsitteet, joita tutkimme analysoimalla opettajien vastauksia koulun kielitilanteiden käytänteitä ja periaatteita. Opettajien käsityksiä tutkimalla voidaan tarkastella koulun kieli-ideologista ilmapiiriä, mutta sillä ei päästä suoraan käsiksi käytänteisiin, joiden tarkastelu vaatisi etnografista lähestymistapaa.

Spolskyn (2004: 8–11) mukaan kielipoliittikka tehdään juuri käytännön ratkaisuilla. Kouluissa kielipoliittisina toimijoina ovat erityisesti opettajat, jotka päättävät, miten monikielisyysorientoidutaan – nähdäänkö koulun kielet esimerkiksi ongelmana vai resurssina (ks. Ruíz 1984; Iversen 2019). Ruíz (1984: 16) tarkoittaa kielellisellä orientaatiolla yhteiskunnalliseen ilmapiiriin liittyvää makrotason kokonaiskehystä, jossa käsitys kielestä (kielistä) ja sen (niiden) roolista yhteiskunnassa muotoutuu. Orientaatio on siten kieliäsentien muotoutumisen kehikko, ja teoriailtaan Ruíz (mt.) haluaa tehdä eri orientaatiot näkyviksi erityisesti kielipoliittikassa. Pelkän tunnistamisen lisäksi kieliorientaatioita voidaan myös luoda ja kehittää tietoisesti, ja kielipoliittinen suunnittelutyö hyötyy moninaisesta orientaatiovalikosta, joka joustaa eri tilanteissa (Ruíz 1984: 16, 29). Ruízin esittämät kieliorientaatiot voidaan tulkita myös kieli-ideologioiksi (Iversen 2019: 3).

Ruízin (mt.) kolme orientaatiota tai suuntautuneisuutta ovat kieli ongelmana (*language-as-a-problem*), kieli oikeutena (*language-as-a-right*) ja kieli resurssina (*language-as-a-resource*). Kieli ongelmana -orientaation voi nähdä koulu yhteisön tasolla kietoutuvan ideaaliin yksikielisestä koulusta, jossa tavoitellaan kielellistä homogeenisyyttä ja eri kielten puhujien mahdollisimman nopeaa assimiloitumista valtaväestön tai virallisen opetuskielen käyttäjiksi (Baker & Wright 2017: 9–11; Hult & Hornberger 2016: 33; Ruíz 1984: 20). Yksikielisessä koulutilassa sekä opettajat että oppilaat käyttävät vain koulun opetuskieltä ja muiden kielten käyttöä rajoitetaan tai se jopa kielletään. Vuorovaikutuksen ajatellaan tapahtuvan yhdellä kielellä kerrallaan, ja eri kielten käyttö tai limittyminen nähdään ”epäluonnollisena” ja ei-toivottuna (Jonsson 2017: 27). Näkökulmaa monikielisyysorientaation hallitsee yksikielisyysideali, jossa tavoiteltavana vertailukohtana on äidinkielen kielenkäyttäjä (Aronin &

Singleton 2019: 14). Vasta kehitymässä oleva taito opetuskielessä nähdään yksilön puutteena ja ongelmana koulu yhteisössä (vrt. Hult & Hornberger 2016: 34; Iversen 2019: 4; ks. myös Suuriniemi 2019).

Kieli oikeutena -orientaatio tunnistaa yksilön kielelliset oikeudet ja pyrkii esittämään kielellistä syrjintää sekä turvaamaan esimerkiksi eri vähemmistökielten oikeuksia lakien ja asetusten kautta. Kuitenkin Ruíz (1984: 24–25; ks. myös Hult & Hornberger 2016: 35–37) on skeptinen sen suhteen, vähentääkö oikeusorientaatio kieliryhmien marginalisointia ja johtaako se todellisiin muutoksiin kielivähemmistöjen elämässä. Ruíz (mt.) esittelee kolmannen suuntautumisen, kieli resurssina -orientaation, vastaamaan kahden edellä mainitun orientaation ongelmiin ja vastakohtaksi ongelmaorientaatiolle (Hult & Hornberger 2016: 38; Iversen 2019: 4). Toisaalta Ruíz (2010: 165) huomauttaa, että oikeus- ja resurssiorientaatio yhdessä täydentävät toisiaan.

Tarkasteltaessa koulu yhteisöjen kielikäytänteitä kieli resurssina -orientaation voi nähdä koulujen toimintakulttuuria ohjaavana ajatuksena monikielisestä koulusta, jossa eri kielet on hyväksytty osaksi koulun kielellisiä käytänteitä. Tämä näkökulma asettuu vastakohtaksi edellä esitetylle ajatukselle yksikielisestä koulusta. Monikielisessä koulussa monet kielet kuuluvat sekä luokkahuoneissa että välitunneilla ja opetuksessa hyödynnetään niitäkin kieliä, joita opettaja ei itse osaa. Kielitaitoa ei tarkastella ideaalina yksikielinen natiivipuhuja, vaan kokonaisvaltaisena limittäiskieleilyn (*translanguaging*) taitona, jossa eri kielet muodostavat yksilön kielellisen repertoarin ja toimivat dynaamisessa vuorovaikutuksessa toisiaan täydentäen (mm. Blackledge & Creese 2017; Cenoz & Gorter 2019; Garcia 2009). Limittäiskieleily viittaa laajaan kielinäkemukseen, jossa merkitysten rakentaminen tapahtuu vuorovaikutustilanteessa *kieleillen* kaikilla viestinnällisillä resursseilla. Vuorovaikutuksessa hyödynnetään erityisesti puhekielen tilanteisia ulottuvuuksia ja tukeudutaan läsnä oleviin kieliin mutta myös eleisiin, merkkeihin ja materiaaliseen ympäristöön. (Ks. mm. Aalto & Tarnanen 2017: 248–249; Lehtonen 2015: 52–54; Routarinne & Ahlholm 2021; Piippo tässä teoksessa.) Eri kielten käyttäminen osana luokkahuonepuhetta on normaali ja hyväksytty rutiini, jonka nähdään edistävän oppimista (Baker & Wright 2017: 277–283), ja opetus tähtää siihen, että oppilas ylläpitää myös aiemmin osaamiaan kieliä (Hult & Hornberger 2016: 38–41). Koulu yhteisön monikielisyys nähdään ennen kaikkea oppivan yhteisön resurssina; ei ainoastaan ongelmana, joka on ratkaistava.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kielitietoisuusajattelu sopii yhteen Ruízin (1984) kieli resurssina -suuntautumisen kanssa. Kielitietoisuuden nostaminen esiin opetussuunnitelman perusteissa on myös tietoisista kieliorientaation kehittämistä – kouluissa tulee päästä irti suuntautumisesta, jossa monikielisyys nähdään ongelmana ja yksipuolisesti koulukielitaidon puutteena. Virallinen kielipolitiikka ei kuitenkaan välttämättä toteudu arjen käytänteissä (Shohamy 2006: 51; Spolsky 2004: 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teiden linjauksista huolimatta, opettajien näkemykset voivat tilanteisesti liikkua eri käsitysten välillä ja asettua tukemaan erilaisia, vastakkaisiakin orientaatioita (mm. Iversen 2019). Tästä syystä hyödynnämme Ruizin (1984) kieliorientaatiota ja ajatusta yksikielisestä vs. monikielisestä koulusta analyysissamme tiedostaen, etteivät arjen kielikäsitteet ole näin dikotomisissa.

Kouluissa hallitsevia kieli-ideologioita ja -orientaatioita on tarkasteltu tutkivalta esimerkiksi koulukohtaisia opetussuunnitelmia (Suuriniemi 2019) sekä suomalaisten opettajien kieliasenteita ja -käytänteitä (esim. Alisaari ym. 2019a; Repo 2020; Tarnanen & Palviainen 2018). Mainituissa tutkimuksissa on muun muassa todettu, että suomalaisten opettajien asenteet kielellisesti moninaista koulua kohtaan ovat vaihtelevia ja opettajat vain harvoin kannustavat eri kielten käyttöön koulutilassa. Taustavaikuttajina ovat esimerkiksi oppiainetraditio ja oppikirjat, jotka perustuvat yksikielisyysajatteluun (ks. Suuriniemi & Satokangas 2021). Tässä valossa on pohdittu muun muassa äidinkielenopettajien valmiuksia osallistaa suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevia yhteiseen oppimäärään (Aalto & Kauppinen 2011).

Suomesta saadut tulokset ovat linjassa useiden kansainvälisten tutkimusten kanssa (mm. Cunningham 2019; Haukås 2016; Pulinx 2016). Aiemmat tutkimukset myös paljastavat opettajien kokevan, että heillä ei ole valmiuksia opettaa monikielisiä oppilaita (Kuukka ym. 2015), ja pelko kontrollin menettämisestä estää opettajia soveltamista monikielistä pedagogiikkaa työssään (Berben ym. 2007). Edeltävien tutkimusten keskiössä on ollut nimenomaan oppilaiden monikielisyys; tässä tutkimuksessa tarkastelemme myös opettajien monien kielten käyttöä koskevia käsityksiä. Analyysissa sovellamme Ruizin (1984) esittelemiä kieliorientaatioita sekä peilaamme opettajien vastauksia yksikielisen vs. monikielisen koulun ideaaliin.

4 Aineisto ja menetelmät

Tämän tutkimuksen eri vaiheissa hyödynnetään sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä, mutta pääpaino on tilastollisen tutkimuksen metodeissa. Tilastollisen analyysin kohteena on se, millaisiin opettajaprofiileihin vastaajat jakautuvat ja miten opetuskonteksti eli opettajan työtehtävä, koulun opetuskieli ja koulun kielellinen moninaisuus ovat yhteydessä opettajan käsityksiin ja näkemyksiin koulun monikielisydestä ja eri kielten käytöstä koulutilassa. Tilastollista analyysia rikastetaan laadullisella analyysillä, jonka kohteena on vastaajien täydennykset kyselylomakkeen avoimeen kommenttikenttään. Tutkimuksessa muodostettua aineistoa tarkastellaan suhteessa kielikäsitteisiin ja -orientaatioita koskevaan käsitteelliseen viitekehykseen (ks. luku 3).

4.1 Vastaajat

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa osana laajempaa KUPERA-tutkimushanketta. Kysely pilotoitiin loka-marraskuussa 2019, ja pilotoinnin pohjalta kyselyä hiottiin ja tarkennettiin. Varsinaiseen otokseen valikoitiin 291 kuntaa eri puolilta Suomea. Otoksesta pois jäivät vain ne kunnat, jotka olivat mukana pilotoinnissa tai jotka olivat juuri osallistumassa Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamaan toiseen tutkimukseen. Pääkaupunkiseudun suuret kunnat (Helsinki, Espoo ja Vantaa) olivat kuitenkin mukana otoksessa.

Varsinainen kysely saatekirjeineen lähetettiin tammikuussa 2020. Kysely lähetettiin joko suomeksi tai ruotsiksi valikoitujen kuntien kaikkien peruskoulujen rehtoreille. Heitä pyydettiin välittämään kysely niille opettajille, jotka opettavat vuosiluokilla 2, 6 ja/tai 9. Kyselyn vastaajajoukkoa rajattiin tällä tavoin, sillä laajemman KUPERA-tutkimushankkeen kiinnostus kohdistui erityisesti näiden vuosiluokkien opettajiin. Tällä rajauksella vastauksia saatiin peruskoulun eri vaiheissa ja eri oppiaineita opettavilta opettajilta.

Koko laajaan kyselyyn vastasi yhteensä 2 864 opettajaa 824 eri koulusta. Taulukossa 1 esitetään vastaajien jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen, iän ja työtehtävän mukaan.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen, iän ja työtehtävän mukaan.

Kunta- luokittelu	n	Sukupuoli			Vastaajien ikäjakauma vuosina*				Työtehtävä			
		N	M	muu	20–34	35–44	45–55	yli 55	LO	AO	EO	muu
Kaupunki- maisets kunnat	1496	79 %	18 %	3 %	16 %	35 %	31 %	18 %	38 %	50 %	10 %	3 %
Taajaan asutut kunnat	677	76 %	23 %	2 %	14 %	29 %	34 %	23 %	39 %	49 %	8 %	4 %
Maaseutu- maisets kunnat	691	80 %	18 %	3 %	14 %	28 %	35 %	24 %	41 %	48 %	7 %	4 %
Kaikki	2864	78 %	19 %	3 %	15 %	32 %	33 %	21 %	39 %	49 %	9 %	4 %

*Kahdeksan vastaajaa ei kertonut ikäänsä kyselyssä

Taulukosta havaitaan, että vastaajia oli eniten kaupunkimaisista kunnista. Taajaan asutuista sekä maaseutumaisista kunnista vastaajia oli suunnilleen yhtä paljon. Neljä viidesosaa vastanneista oli naisia. Iän perusteella vastaajat jakautuivat siten, että eniten vastaajia oli ikäluokissa 45–55 ja 35–44 vuotta. Aineenopettajia oli vastanneista lähes puolet ja luokanopettajia noin kaksi viidesosaa. Loput vastaajat työskenteli-

vät erityisluokanopettajina tai laaja-alaisina erityisopettajina sekä muissa tehtävissä kuten opinto-ohjaajina tai resurssiopettajina. Vastaajat jakautuivat suhteellisen osuuden perusteella sukupuolen, iän ja työtehtävän perusteella varsin tasaisesti kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Vastauksia saatiin koko Suomen laajuudelta ja kaikilta AVI-alueilta, kuitenkin vastaajista 42 % oli Etelä-Suomen AVI-alueelta.

Vastaajia oli yhteensä 824 eri koulusta. Taulukossa 2 esitetään koulujen jakautuminen kuntaluokittelun perusteella koulun virallisen opetuskielen, koulutyypin ja muunkielisten oppilaiden määrän mukaan.

TAULUKKO 2. Kyselyyn osallistuneiden koulujen jakautuminen kuntaluokittelun perusteella opetuskielen, koulutyypin ja muunkielisten oppilaiden määrän mukaan.

Kunta- luokittelu	N	Opetuskieli			Koulutyyppi*			Muunkielisten oppilaiden osuus				
		suomi	ruotsi	muu	Ala- koulu	Ylä- koulu	Yhtenäis- koulu	0 %	0,01 - 5%	5,01 - 15 %	15,01 - 25 %	yli 25 %
Kaupunki- mais kunnat	371	91 %	8 %	0 %	62 %	12 %	27 %	13 %	41 %	29 %	8 %	10 %
Taajaan asutut kunnat	215	91 %	9 %	0 %	72 %	18 %	11 %	37 %	54 %	9 %	1 %	1 %
Maaseutu- mais kunnat	237	89 %	11 %	0 %	59 %	12 %	29 %	46 %	41 %	10 %	2 %	0 %
Kaikki (N)	823	91 %	9 %	0 %	64 %	13 %	23 %	29 %	44 %	18 %	4 %	5 %

*Kaupunkimaiset koulut N = 372, kaikki N = 824

Taulukosta havaitaan, että ruotsinkielisiä kouluja oli maaseutumaisissa kunnissa suhteellisesti jonkin verran enemmän kuin kaupunkimaisissa tai taajaan asutuissa kunnissa. Taulukosta havaitaan myös, että kouluista suurin osa oli alakouluja. Monikielisyyttä oli kaupunkimaisten kuntien kouluissa selvästi enemmän kuin muiden kuntatyyppien kouluissa. Siinä missä taajaan asuttujen kuntien kouluista 37 % ja maaseutumaisten kuntien kouluista 46 % oli sellaisia, jossa ei ollut lainkaan muun kuin suomen, ruotsin tai saamen äidinkielekseen ilmoittaneita oppilaita, kaupunkimaisten kuntien kouluista vain 13 % oli tällaisia. Lisäksi kouluja, joissa oli yli 25 % muunkielisiä oppilaita ei löytynyt lainkaan maaseutumaisista kunnista ja taajaan asutuissa kunnissa niitä oli vain kaksi; kaupunkimaisten kuntien kouluista joka kymmenennessä muunkielisiä oppilaita oli yli 25 %. Kaiken kaikkiaan 238 kyselyyn vastannutta koulua oli sellaisia, joissa ei ollut lainkaan muunkielisiä oppilaita. Vastaajia

näistä kouluista oli yhteensä 513 eli noin 18 % kaikista vastaajista. On syytä kuitenkin pitää mielessä, että tilasto ei anna täyttä kuvaa koulujen kielellisestä moninaisuudesta (ks. luku 2).

4.2 Tutkimusmittarit

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta osasta: 1) opettajien vastauksista 12-kohtaiseen semanttiseen differentiaaliin, jonka avulla tutkitaan opettajien tuntemuksia ja mielikuvia koulujen monikielisydestä, 2) opettajien vastauksista 18 Likert-asteikolliseen väittämään, joiden avulla tarkastellaan opettajien suhtautumista eri kielten käyttöön oppitunneilla ja laajemmin kouluyhteisön toiminnassa, ja 3) opettajien täydennyksistä kyselylomakkeen kommenttikenttään, johon vastaaja sai jättää huomioita liittyen eri kielten käyttöä koskevaan Likert-väittämien osuuteen. Opettajien kirjoittamien kommenttien analyysillä täydennetään kahden edellä mainitun aineiston analyysia. Huomautuksia ko. kommenttikenttään oli jättänyt 160 vastaajaa ja niiden pituus vaihteli viidestä sanasta 82 sanaan.

Semanttinen differentiaali (Osgood, 1958) on menetelmä, jolla on mahdollista tarkastella ilmiöihin liittyviä eksplisiittisiä ja implisiittisiä merkityksiä. Osgoodin (mt.) alkuperäisen menetelmän mukaan tutkimusta varten luodaan vastakkaiset adjektiiviparit (esim. positiivinen-negatiivinen), joiden väliltä vastaaja valitsee, millaisena ilmiö hänelle näyttäytyy (esim. kuinka positiivisena tai negatiivisena). Arviointi on mahdollista tehdä viisi- tai seitsemänkohtaisella Likertin asteikolla ja erotetuilla viivoilla. Tässä tutkimuksessa käytettiin kuitenkin yhtenäistä janaa, jota pitkin vastaajat liikuttivat osoitinta. Osoitin antoi arvoja välillä 0–100, mutta vastaajalle nämä arvot eivät näkyneet, vaan he siirsivät osoitinta janalla silmämääräisesti.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan, miltä monikielisyys kouluyhteisössä heistä henkilökohtaisesti tuntuu. Arvioinnin kohteena oli 12 erilaista adjektiiviparia, jotka on esitetty kuviossa 1. Käytetyt adjektiiviparit muodostettiin osittain Osgoodin (1958) alkuperäisistä pareista. Uusien vastakohtaparien laadinnan tueksi toteutettiin syksyllä 2019 opettaja- ja rehtorihaastattelut (N=12), joiden litteraateista kerättiin adjektiivit, joilla haastateltavat kuvailivat kouluyhteisön moninaisuutta. KUPERA-hankkeen koko tutkimusryhmä osallistui adjektiiviparien muodostamiseen. Kaiken kaikkiaan pareja muodostui lähes sata, joista poimittiin kaksitoista paria Osgoodin (mt.) alkuperäisen mallin mukaisesti. Adjektiiviparien lopullinen valinta tehtiin yhdessä hankkeen monitieteisen tutkijayhteisön kanssa. Semanttisen differentiaalilin muodostamisessa seurattiin Rosenbergin ja Navarron (2018) ohjeita.

Semanttisen differentiaalilin lisäksi tutkimuksessa käytettiin lisäksi seitsemänportaisia Likert-asteikollisia väittämiä, jonka ääripäät olivat *täysin samaa mieltä* – *täysin eri mieltä*. Väittämiä oli kyselyssä yhteensä 18 ja ne muodostivat kolme teemaattista osakokonaisuutta: 1) opettajan kielenvalinta ja kielenkäyttö oppitunneilla ja ohjaustilanteissa, 2) oppilaan kielenvalinnan ja kielenkäytön ohjaaminen koulu-

aikana ja 3) koulun kieliasenteet. Kuhunkin osakokonaisuuteen sisältyi kuusi väittämää. Väittämät muodostettiin KUPERA-hankkeessa mukana olevien kielentutkijoiden yhteistyönä opettajien kieliasenteita ja -käsityksiä koskevaan aiempaan tutkimukseen ja yksikielisen vs. monikielisen koulun käsitteelliseen viitekehykseen pohjautuen (ks. luku 3). Analyysivaiheessa teoreettinen viitekehys muovautui ja tarkentui.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto analysoitiin IBM:n SPSS-ohjelman versiolla 25. Aineiston jakaumien rakennetta tutkittiin kuvailevilla analyyseillä ja ristiintaulukointia käytettiin erojen vertailuun sekä havainnollistamiseen. Semanttista differentiaalia käytettiin ryhmittelyanalyyseissä (Two-Step Cluster) määrittämään aineistosta toisistaan eroavat ryhmät eli profiilit. Kielten käyttöä ja kieliin suhtautumista koskevan kysymyspatteriston kysymyksistä muodostettiin faktorianalyyseillä latentit muuttujat, jotka kuvaavat laajempia kokonaisuuksia kuin yksittäiset kysymykset. Analyyseissä huomioitiin, että aineisto ei ole normaalisti jakautunut, ja sovellettiin tarvittaessa ei-parametrisia menetelmiä.

Opettajien vastauksia semanttiseen differentiaaliin tarkasteltiin ryhmittelyanalyysin keinoin. Ryhmittelyanalyysi on menetelmä, jonka avulla pyritään tunnistamaan aineistosta ryhmiä, joiden jäsenet muistuttavat tiettyjen ominaisuuksien suhteen toisiaan ja samalla eroavat muiden ryhmien jäsenistä. Ryhmittelyanalyysi on menetelmänä eksploratiivinen eli aineistoa tutkiva, sillä muodostettavat ryhmät eivät ole etukäteen tiedossa, vaan menetelmän avulla etsitään tulkinnallisesti mielekkäitä muuttujajoukkoja. Ryhmittelyanalyysi ei siten kerro, onko jokin tietty ryhmittely ”oikeampi” kuin toinen. Tässä mielessä se siis muistuttaa esimerkiksi laadullista sisällönanalyysia. On tutkijan tehtävä antaa valituille ryhmittelyille järkevä sisällöllinen tulkinta. (Metsämuuronen 2016: 875–876; Xu & Wunsch 2009: 2–3.) Tässä tutkimuksessa käytettiin Two-Step-klusterianalyysia, joka on hierarkkisen ja K-keskiarvon ryhmittelyanalyysin yhdistelmä. Ryhmät muodostivat myös tulkinnallisesti mielekkään tuloksen, sillä aineistoista muodostui kolme ryhmää, joiden monikielisyydelle antamat merkitykset poikkesivat toisistaan.

Kielten käyttöä ja kieliin suhtautumista koskevien Likert-asteikollisten muuttujien pohjalta suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi (maximum likelihood). Rotaatiomenetelmänä käytettiin vinokulmaista rotaatiota (oblimin). Tulosten perusteella analyysistä poistettiin ne muuttujat, joiden tulkinta ei ollut sisällöllisesti mielekkästä, jotka latautuivat useampaan faktoriin tai joiden lataus oli alle 0,3. Lopullisessa faktorianalyyseissä oli mukana yksitoista muuttujaa. Näistä muodostunut kolmen faktorin vinorotaatioratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeimmäksi, ja faktoreita edustamaan laskettiin summamuuttujat.

Klusterianalyyseissä muodostuneita ryhmiä sekä Likert-asteikollisten muuttujien faktoroinnin pohjalta laskettuja summamuuttujia tarkasteltiin suhteessa opettajaa

ja tämän opetuskontekstia koskeviin taustamuuttujiin ristiintaulukointien ja keskiarvojen vertailun avulla.

Avoimen kommenttikentän vastaukset on analysoitu ja tulkittu vuoropuhelussa aineiston ja teorian kanssa. Vastauksia tarkasteltiin suhteessa tilastollisten analyysien tuottamiin tuloksiin sekä luvussa 3 esitettyyn käsitteelliseen viitekehukseen. Aineiston analyysin apuna käytettiin ATLAS.ti 9 -ohjelmaa, jolla koodattiin aineistosta ilmaukset, jotka osoittivat tietyn orientaation tai ideaalin mukaista toimintatapaa.

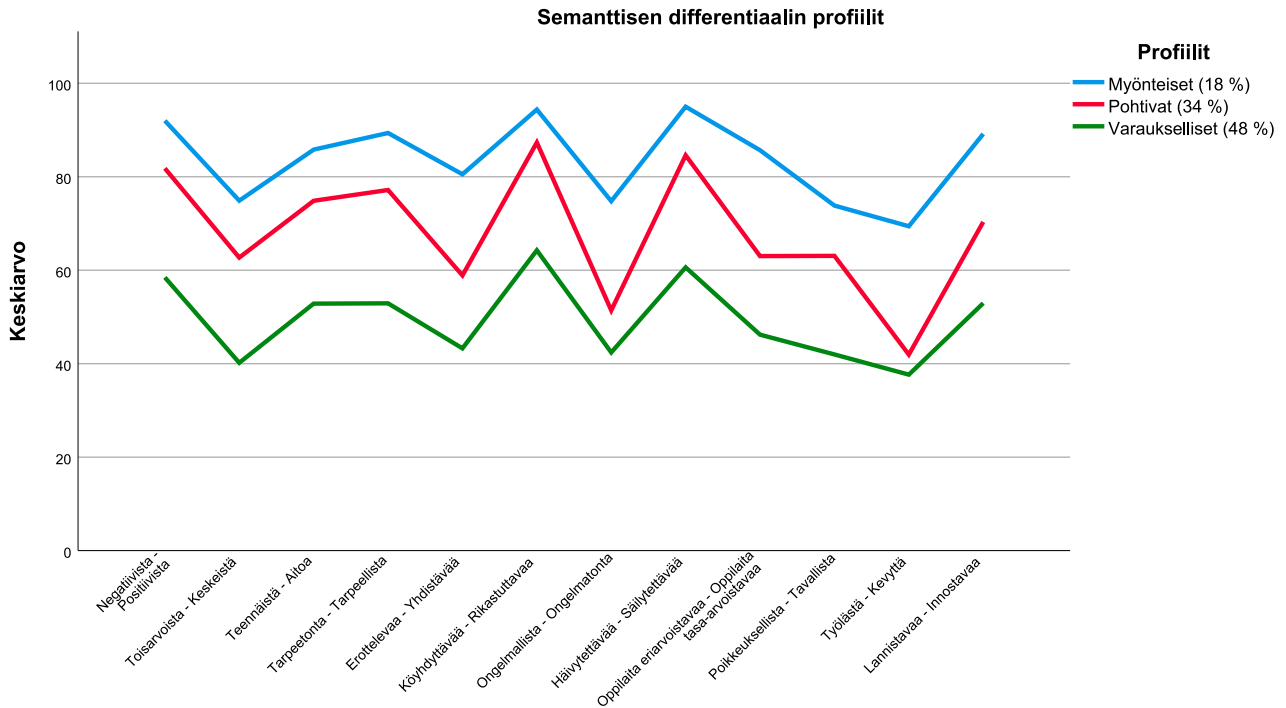
Avoimien vastausten analyysin tarkoituksena on rikastaa varsinaisia tuloksia ja tuoda kuuluviin aineiston moniäänisyys ja ristiriitaisuuskin. Laadullisella analyysillä nostetaan esiin ryhmiä edustavia lainauksia ja tuodaan näkyviin opettajien sanoittamat ajatukset. Avoimen kysymyksen vastauksia raportoitaessa vastaajista käytetään koodeja, jotka ilmoittavat vastaajan numeron (juokseva numerointi) ja työtehtävän (LO, AO, EO, muu) sekä profiilin, johon hän semanttisen differentiaalisen analyysin perusteella sijoittui. Lainatuista katkelmista on korjattu selkeät kirjoitusvirheet, kuten väärät kirjaimet.

5 Tulokset

Tässä alaluvussa esitellään tilastollisen ja laadullisen analyysin tulokset. Ensiksi tarkastellaan semanttisesta differentiaalista muodostuneita profileita sekä opettajien vastauksia monien kielten käyttöä ja koulun kieliasenteita koskeviin väittämiin. Tämän jälkeen profiilien tarkastelua jatketaan suhteessa opettajaan ja tämän opetuskontekstia koskeviin taustamuuttujiin. Lopuksi syvennetään tilastollisin menetelmin saavutettua tietoa laadullisen analyysin avulla ja tehdään yhteenveto eri aineistoilla saavutetuista tuloksista.

5.1 Opettajien näkemykset koulujen monikielisydestä

Semanttisen differentiaalisen avulla halusimme selvittää, millaisiin profileihin opettajat monikielisyydelle antamiensa merkitysten perusteella jakaantuvat. Menetelmänä käytettiin ryhmittelyanalyysia, jonka tulokset on esitetty kuviossa 1. Arvioinnin kohteena oli 12 erilaista adjektiiviparia, jotka ovat näkyvissä kuvion 1 alareunassa. Kuviossa viivat edustavat analyysissä muodostuneita ryhmiä ja taitekohdat ryhmien keskiarvoja kyseisissä sanapareissa. Korkeampi arvo asteikolla merkitsee positiivisempaa suhtautumista.



KUVIO 1. Ryhmittelyanalyysin tulokset.

Kuten kuviossa 1 esitettävistä analyysin tuloksista on nähtävissä, opettajat jakautuivat vastausten perusteella kolmeen profiliin, joille annoimme suhtautumista kuvaavat nimet *myönteiset*, *pohtivat* ja *varaukselliset*. Ryhmään *myönteiset* sijoittuivat vastaajat, jotka antoivat monikielisyydelle kauttaaltaan koko vastaajajoukkoa selkeästi positiivisempia arvoja. Heille monikielisyyden näyttäytyminen kouluuyhteisössä *säilytettävänä*, *rikastuttavana* ja *innostavana* asiana. Tähän ryhmään sijoittui vastaajista 18 %.

Ryhmään *pohtivat* sijoittuivat vastaajat, joiden monikielisyydelle antamat merkitykset olivat niin ikään melko positiivisia, mutta erityisesti joidenkin adjektiiviparien kohdalla muistuttivat *varaukselliset*-ryhmän vastauksia. Erityisesti näiden vastaajien monikielisyydelle antamat merkitykset suuntautuivat kohti negatiivisempia adjektiiveja *ongelmallista* ja *työlästä*, vaikka vastaajat samaan aikaan kokivat monikielisyyden *positiivisena*, *rikastuttavana*, *säilytettävänä* ja *innostavana*. *Pohtivat*-ryhmään sijoittui vastaajista 34 %.

Viimeiseen ryhmään, *varaukselliset*, sijoittuivat vastaajat, jotka erottuivat kahdesta edellisestä ryhmästä antaen monikielisyydelle selvästi keskiarvoa negatiivisempia merkityksiä. Tähän ryhmään sijoittui vastaajista 48 %.

Kaikki semanttisissa differentiaaleissa käytetyt vastakohtaparit eivät yksioikoisesti osoita opettajien negatiivista tai positiivista suhtautumista monikielisyyteen.

Esimerkiksi adjektiivipari *poikkeuksellista – tavallista* ei kuvaa niinkään opettajan monikielisuudelle antamia merkityksiä, vaan todellista tilannetta kouluyhteisössä. Samoin adjektiivipari *työlästä – kevyttä* ei välttämättä kuvaa opettajan asennetta, vaan myös hyvin positiivisesti monikielisyteen suhtautuva opettaja voi kokea monikielisuuden työllistävänä, kuten tuloksista havaittiin. Nämä adjektiiviparit olivatkin ryhmittelyanalyysejä vähiten selittäviä muuttujia.

Kuten analyysin tuloksista on nähtävissä, vastaajien suhtautuminen monikielisyteen suuntautui kaiken kaikkiaan janalla kohti positiivisia adjektiiveja, vaikka erilaisia vastaajaprofileita oli eroteltavissa. Ryhmittelyanalyyseissä muodostuneiden profiilien tarkastelua jatkettiin suhteessa opettajien vastauksiin koskien koulun kieliasenteita ja eri kielten käyttöä koulutilassa, vastaajia koskeviin taustamuuttujiin sekä vastaajien jättämiin avoimiin täydennyksiin. Samalla syvennettiin näkemystä siitä, millaisia kielikäsitteitä tai -orientaatioita eri profileihin jakautuneiden vastaajien näkemykset heijastavat.

5.2 Kielten käyttöä koskevat käytänteet ja periaatteet opettajien vastauksissa

Vastaajien suhtautumista eri kielten käyttöön koulutilassa tarkasteltiin seitsemänportaisen Likert-asteikollisten väittämien avulla. Vastausvaihtoehtojen ääripäät olivat *täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä*. Väittämiä oli kyselyssä yhteensä 18 ja muodostivat kolme temaattista osakokonaisuutta: 1) Opettajan kielenvalinta ja kielenkäyttö oppitunneilla ja ohjaustilanteissa, 2) Oppilaan kielenvalinnan ja kielenkäytön ohjaaminen kouluaikana ja 3) Koulun kieliasenteet. Kuhunkin osakokonaisuuteen sisältyi kuusi väittämää.

Kielten käyttöä koskevien muuttujien pohjalta suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi, jossa kolmen faktorin vinorotaatoratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeimmäksi. Vinorotaatio tarkoittaa mallia, jossa eri ulottuvuuksien väillä sallitaan keskinäinen yhteys, ja faktorit saavat korreloida keskenään. Ratkaisu tuki kyselyn temaattista rakennetta, sillä kolme faktoria kuvasivat kolmea kyselyssä tutkittua osakokonaisuutta: opettajan monien kielten käyttöä, oppilaiden monien kielten käyttöä ja koulun kieliasenteita. Ainoastaan väite ”Monien kielten käyttö koulussa heikentää suomen/ruotsin kielen asemaa ja oppimista” oli alkuperäisessä kyselyssä osion ”Koulun kieliasenteet” alla, mutta analyysissä latautui samaan faktoriin oppilaan kielenvalinnan kanssa.

Kolmen faktorin ratkaisu selitti 49,3 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Bartletin dimensioisuustestin osoittaa, kuinka hyvin aineisto toimii eri aliotoksilla. Siinä khin arvo oli 7224,665 ja p pienempi kuin 0,000. Kaiser-Mayer Olkinin näytteen riittävyystestin arvo oli 0,832. Se osoittaa, kuinka hyvin aineisto sopii analyysiin. Molemmat arvot täyttävät tarvittavat tilastolliset tunnusrajat: Bartletin testin p-arvo on alle 0,05 ja KMO-testin arvo ylittää 0,60 (Metsämuuronen 2011). Tässä ratkaisussa oli mukana

kolme–viisi väittämää kustakin osakokonaisuudesta eli yhteensä 11 väittämää, jotka on esitetty taulukossa 3 yhdessä faktorilatauksien ja latenttien faktorien luotettavuusluvun alfa-kertoimien kanssa (Chronbach 1951).

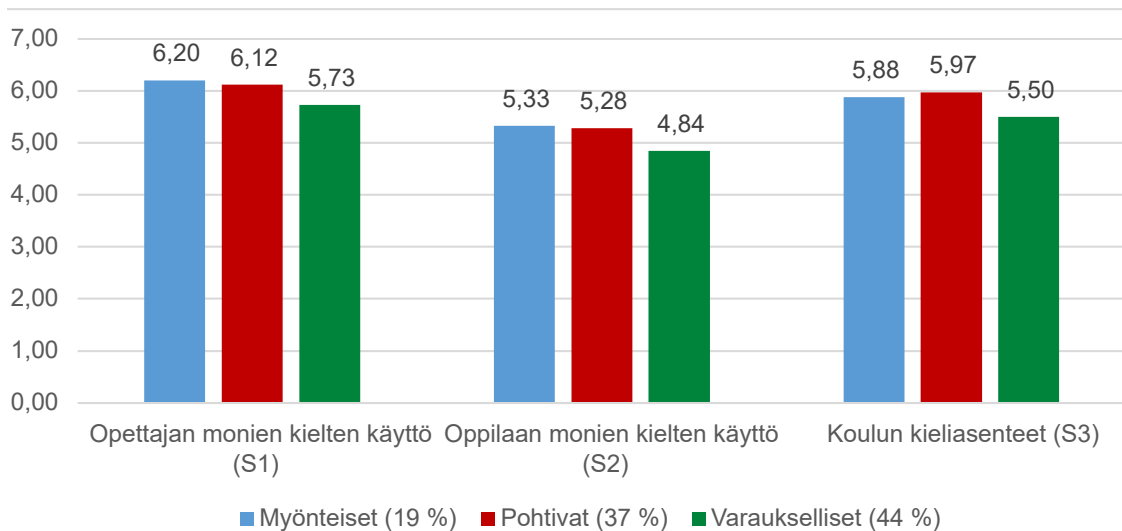
TAULUKKO 3. Faktorit ja faktorilataukset

Faktori	F1	F2	F3
Opettajan monien kielten käyttö ($\alpha = 0,869$)			
Opettaja tai koulunkäynninohjaaja voi kahdenkeskisessä tilanteessa auttaa oppilasta muulla kuin opetuskielillä.	0,92	-0,03	-0,01
Opettaja voi opetuspuheessaan käyttää välillä esimerkiksi venäjän kielen sanoja, jos hän arvelee sen auttavan joitakin oppilaita.	0,77	0,12	-0,01
Opettaja tai koulunkäynninohjaaja voi auttaa ryhmää ymmärtämään jonkin vaikean sanan tai käsitteen esimerkiksi englannin tai muun yhteisen kielen kuin opetuskielen kautta.	0,76	-0,03	0,05
Oppilaan monien kielten käyttö ($\alpha = 0,674$)			
Monien kielten käyttöä oppitunneilla tulee välttää, sillä se aiheuttaa riita- ja kiusaamistilanteita.	0,15	0,59	0,04
Monien kielten käyttö koulussa heikentää suomen/ruotsin kielen asemaa ja oppimista.	0,01	0,57	0,12
Oppilasta voi kieltää käyttämästä muuta kuin koulun opetuskieltä.	0,08	0,53	0,09
Oppitunneilla saa käyttää muitakin kieliä kuin koulun opetuskieltä.	0,15	0,44	0,02
Oppilaan muuta kielitaitoa käytetään oppimisen tukena vain niin kauan, kuin se on opetuskielen oppimisen kannalta tarpeellista.	-0,09	0,39	-0,05

Koulun kieliasenteet ($\alpha = 0,741$)

Koulussa tulee kiinnittää huomiota siihen, että käytetty kieli ei ole liian monimutkaista tai vaikeaa oppilaalle, jonka äidinkieli ei ole suomen/ruotsin kieli.	-0,03	-0,02	0,79
Koulun jokaisen aikuisen tulee pohtia omia asenteitaan eri kieliä ja kieliryhmiä kohtaan.	0,11	0,07	0,64
Monikielisten oppilaiden kasvava määrä vaatii muutoksia opetustavoissa.	-0,05	0,00	0,63

Faktoreista muodostettiin summamuuttujat. Ensimmäiselle faktorille latautuivat opettajien monien kielten käyttöä tarkastelevat muuttujat ja se nimettiin F1 Opettajan monien kielten käyttö. Toiselle faktorille latautuivat oppilaiden monien kielten käyttöä käsittelevät muuttujat ja se nimettiin F2 Oppilaan monien kielten käyttö. Kolmannelle faktorille latautuivat opettajien näkemyksiä koulun laajemmista kielikäytännöistä ja -asenteista koskevat muuttujat ja se nimettiin F3 Koulun kieliasenteet. Faktoreita edustamaan laskettiin summamuuttujat S1, S2 ja S3. Summamuuttujia tarkasteltiin suhteessa ryhmittelyanalyysissä muodostettuihin profileihin ja niiden väliltä löydettiin tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja ($p < 0,000$) verrattaessa varauksellisten ryhmää myönteisiin ja pohtiviin.



KUVIO 2. Ryhmien erot kielten käyttöä ja kieliasenteita koskevissa summamuuttujissa

Kuten kuvion 2 tuloksista on havaittavissa, *myönteiset* eli keskimääräistä positiivisemmin monikielisyteen suhtautuvat opettajat myös hyväksyivät todennäköisemmin sekä opettajien että oppilaiden monien kielten käytön. Sen sijaan koulun kieliasenteiden tasolla *pohtivat* olivat valmiimpia kuin *myönteiset* tukemaan monikielisiä oppijoita, pohtimaan omia kieliasenteitaan sekä tarkastelemaan opetustaan uudelleen monikielistyvän koulun näkökulmasta. *Varaukselliset* opettajat suhtautuivat monien kielten käyttöön sekä opettajien, oppilaiden että koulun kieliasenteiden näkökulmasta selvästi torjummin. Klusterinanalyysissä muodostuneet profiilit siis näyttävät tässä tarkastelussa tulkinnallisesti luotettavilta, sillä ne erottelevat vastajia oletettuun suuntaan myös kielten käyttöä koskevan asennoitumisen näkökulmasta: *myönteiset* ja *varaukselliset* eroavat selvästi toisistaan; *pohtivien* asennoituminen on vaihtelevampaa suhteessa muihin profileihin.

5.3 Opetuskontekstin yhteys monikielisyyttä ja kielten käyttöä koskeviin näkemyksiin

Opettajien jakautumista profileihin *myönteiset*, *pohtivat* ja *varaukselliset* tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Taustamuuttujista kiinnostavimmiksi osoittautuivat opetustyön kontekstiin liittyvät muuttujat, kuten opettajan työtehtävä, koulun opetuskieli sekä koulun kielellinen moninaisuus. Ristiintaulukoinnilla pyrittiin havainnollistamaan profiilien välisiä eroja suhteessa kokonaisjakaumaan. Tulokset ovat nähtävissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Opettajaprofiilien jakautuminen muunkielisten osuuden, työtehtävän ja opetuskielen mukaan.

Profiilit	N*	Muunkielisten oppilaiden osuus					Työtehtävä				Opetuskieli	
		0 %	0,01 - 5 %	5,01 - 15 %	15,01 - 25 %	yli 25 %	LO	AO	EO	Muu	suomi	ruotsi
Myönteiset	433-443	20 %	50 %	21 %	4 %	6 %	47 %	43 %	7 %	3 %	84 %	16 %
Pohtivat	854-868	16 %	46 %	25 %	6 %	7 %	40 %	45 %	11 %	3 %	92 %	9 %
Varaukselliset	1198-1224	18 %	56 %	19 %	3 %	4 %	36 %	53 %	7 %	4 %	92 %	8 %
Kaikki (N)	2490-2537	18 %	51 %	22 %	4 %	5 %	39 %	48 %	9 %	4 %	91 %	10 %

* Vaihteluväli eri muuttujien kokonaismäärissä

Profileihin jakautumisessa oli muunkielisten osuuden mukaan selkeät tilastollisesti erittäin merkitsevät erot jakaumissa (Khiin neliötesti: $\chi^2(8, N = 2493) = 37.89, p < .001$). *Myönteiset* jakautuivat koko tutkitun joukon mukaisesti tasaisesti, kun taas *pohtivia* oli enemmän kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli suurempaa (oppilaista yli 5 % on muunkielisiä). *Varauksellisia* oli suhteellisesti enemmän kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli vähäisempää (oppilaista alle 5 % on muunkielisiä). Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että opettajat kouluissa, joissa monikielisyys on paljon, pohtivat ja empivät suhtautumistaan tilanteisesti ja eri vaihtoehtojen välillä. Lisäksi näyttää siltä, että monikielisyteen kielteisimmin suhtautuvat painotettiin kouluihin, joissa on vähiten kielellistä moninaisuutta.

Työtehtävän ($\chi^2(6, N = 2537) = 30.86, p < .001$) perusteella *myönteisten* ja *pohtivien* profileissa oli enemmän luokanopettajia, kun aineenopettajien kohdalla suhteellinen osuus kasvoi siirryttäessä *myönteisistä* kohti *pohtivien* ja *varauksellisten* profiilia. Opetuskielen ($\chi^2(2, N = 2485) = 23.28, p < .001$) perusteella ruotsia opetuskielenään käyttävät olivat suhteellisesti myönteisempiä kuin suomen kieltä käyttävät.

Taustamuuttujista tarkastelimme myös työkokemuksen, kuntatyyppin ja iän vaikutusta. Profileissa ei ollut tilastollisesti merkittäviä eroja jakaumissa työkokemuksen ($\chi^2(8, N = 2515) = 10.50, p = .232$), kuntatyyppin ($\chi^2(4, N = 2537) = 5.54, p = .236$) ja iän ($\chi^2(6, N = 2532) = 6.61, p = .359$) mukaisissa luokitteluissa.

Opettajien vastausten taustalla vaikuttavia muita syitä ja orientaatioita tarkastellaan seuraavassa alaluvussa analysoimalla avoimen kommenttikentän täydennyksiä.

5.4 Opettajien kuvaukset monikielisydestä tilanteisena ilmiönä

Tässä alaluvussa tarkastelemme joitakin kommentteja kustakin kolmesta vastaaja-profilista. Avoimeen kommenttikenttään jätettyjen täydennysten analyysi ei tässä tutkimuksessa ole kattavaa, vaan tarkastelun kohteeksi nostetaan muutamia, profiiliin sijoittuneiden vastaajien täydennyksiä kuvaavia ja edustavia kommentteja.

Myönteisesti profiloitunut opettaja kuvaa täydennyksessään arjen käytänteitä, joissa hyödynnetään koulu yhteisön, sekä opettajien että oppilaiden, monikielisyttä. Opettajan vastauksen voi nähdä heijastavan kieli resurssina -orientaatiota.

Omassa työyhteisössäni on käytössä kollegoiden kielitaustan hyödyntäminen. (...) On normaali käytäntö hyödyntää tarvittaessa käännösapua, käsitteiden selittämistä tai yhtä hyvin kulttuurillisen tiedon ja kokemusten hyödyntämistä yhteisössä. Omalta osaltani haluan tuoda eri yhteyksissä esiin oppilaiden oman kielen arvostamista rikkautena. Oman kielen puhuminen toiselle ko. kieltä taitavalle ei ole kiellettyä, vaikka tietyissä tilanteissa vaaditaan koko ryhmälle yhteisen kielen käyttöä. (1667, LO, myönteiset)

Profilille tyypillisesti resurssiorientaation rinnalle täydennyksessä nostetaan kuitenkin myös tilanteet, joissa yhteisen kielen vaatiminen on perusteltua. Monissa myönteisesti suhtautuvien täydennyksissä myös korostetaan suomen kielen oppimisen tärkeyttä, mutta muistutetaan oppilaan kielellisistä oikeuksista ja kuvataan pyrkimystä nähdä kielet positiivisina tekijöinä koulu yhteisössä.

Haluan painottaa, että kaikki kielet ovat rikkaus, mutta toki Suomessa asuvan täytyy harjoitella suomen kieltä tehokkaasti. (2241, LO, myönteiset)

Oman kielen käyttäminen on mielestäni ihmisoikeus ja parantaa oppimista. Opetushenkilöstö voi tukea lapsen oppimista tämän omalla tai yhteisellä vieraalla kielellä. Kuitenkin kielten sekoittaminen on varottava ja tuettava niin oman äidinkielen, vanhan koulukielen (esim. venäjä, turkki, englanti, arabia) kuin suomen kielen oppimista. (2027, LO myönteiset)

Jälkimmäisessä täydennyksessä torjutaan "kielten sekoittaminen" vaarallisena, vaikka samaan aikaan tuetaan monien kielten käyttöä ja nähdään sen edistävän oppimista. Vaikka vastaajalla näyttää olevan siten ristiriita kieli oikeutena -orientaation ja kieli ongelmana -orientaation välillä, hän tarttuu ajatukseen oman kielen tärkeydestä.

Sekakielen pelko on vastausten joukossa yksittäinen, mutta kuitenkin huomionarvoinen seikka. Tähän pelkoon viittaavat epäsuoremmin myös kaksi muuta *myönteiset*-profiilin vastaajaa. Nämä vastaajat eivät kommenttiensa perusteella osoita tuntevansa ajatusta "kielten limittäisestä käytöstä" tai "limittäiskieleilystä", joka on yleistynyt kielipedagogien käyttöön vasta viime vuosina – ja joka on käyttöyhteyksiltään huomattavan positiivinen. Vastaajien kommentit ovat kielipedagogiikan tutkijoille tarpeellinen muistutus siitä, että limittäiskieleilyn eetos ei ole kentällä vielä täysin tunnettu.

Profiiliin *pohtivat* sijoittuvat opettajat pohtivat monikielisuuden merkitystä eri näkökulmista. Vastauksissa painottui ongelmalähtöinen orientaatio ja mainituiksi tulevat monikielisuuden negatiiviset vaikutukset kuten mahdollinen kiusaaminen, riitatilanteet ja ulkopuolisuus. Kuitenkin vastauksissa näkyy myös resurssiorientaatio, ja esiin nostettiin tilanteita, joissa oman kielen käyttö on sallittua ja hyödyllistä.

Monet kysymykset riippuvat tilanteesta. Toisinaan voi välitunnilla puhua omaa äidinkieltään. Toisaalta, jos syntyy kiusaamistilanteita ja ryhmittymiä kielen ympärille, kehotan lapsia käyttämään suomen kieltä. (2046, EO, pohtivat)

Välitunneilla voidaan vaatia puhumaan pääasiassa suomea, jotta ei muodostu kielen takia kaveriporukoita. Oma äidinkieltä tulee voida käyttää tukena suomen kielen oppimisessa mahdollisuuksien mukaan. (2698, EO, pohtivat)

Välitunneilla kotikielen puhuminen on ongelmallista, koska leikkiminen muunkielisten kanssa jää helposti pois ja kotikielellä puhuminen saattaa sisältää kiusaamista, kun aikuiset eivät ymmärrä mitä lapset puhuvat. Kuitenkin esimerkiksi ristiriitatilanteen

63 OPETTAJIEN KÄSITYKSET MONIKIELISYYDESTÄ:
HEIJASTUMIA KOULUN KIELIPOLITIIKASTA

ratkaiseminen opetuskielellä voi olla oppilaalle ylivoimaista ja aikuisten on helpompi selvittää asia, jos lapsi saa kertoa sen kotikielellään. Myös tunnilla ei-tuttujen sanojen selvittämiseen voi olla hyvä hyödyntää oppilaan kotikieltä. (1205, LO, pohtivat)

Mielestäni oppilasta ei voi kieltää puhumasta omaa kieltään. Omakielinen apu ja vaikka tehtävästä keskustelu samankielisen luokkatoverin kanssa on aina sallittua, jos se auttaa tehtävän tekemistä. Välitunnilla saa puolestani puhua omaa kieltä, jos kaikki välituntikaverit sitä ymmärtävät. Porukassa kehoitan puhumaan aina kieltä, jota kaikki ymmärtävät, samoin vaikkapa ruokalassa istuessa. (156, LO, pohtivat)

Täydennyksissä painottuu opettajan pelko kontrollin menettämisestä, jonka on myös aiemmin havaittu estävän opettajia hyödyntämästä luokan monikielisyttä (Berben ym. 2007). Opettajat näkevät, että oman kielen käyttöä on syytä kontrolloida ja ohjata sekä oppitunneilla että muissakin koulun tilanteissa. Täydennysten perusteella näyttäisi siltä, että opettajat mieluummin sallivat oppilaiden muiden kielten käytön osana ohjattua oppituntitoimintaa kuin osana vapaamuotoista oleskelua ja jutustelemista. Myös Alisaaren, Heikkolan ym. (2019) tutkimuksen mukaan vahvin peruste opettajan monikielisyttä tukeville asenteille oli oppimista tukevat syyt.

Kontrollin tarpeeseen liittyy myös huolen näkökulma, sillä luonnollisesti opettajan on vaikeampaa esimerkiksi puuttua kiusaamiseen, jos se tapahtuu kielellä, jota hän ei itse osaa. Oppilaiden on havaittu käyttävän äidinkieliään kouluun sopimattoman puheen kanavana (esim. Pikelner 2018). On ymmärrettävää, että osallisuus ja ryhmäturvallisuus ovat asioita, jotka opettajan on laitettava etusijalle kaikessa toiminnassa. Toisaalta muiden kielten käyttöä ei tulisi mahdollisen kiusaamisen nimissä lähtökohtaisesti kieltää. Oman kielen käyttö voi lisätä sellaisen oppilaan turvallisuuden tunnetta, jolle koulukieli on uusi kieli ja kuuluminen omankieliseen ryhmään voi varsinkin aluksi olla tärkeää. Aiempi tutkimus osoittaa, että kielivähemmistöön kuuluvat oppilaat kokevat enemmistöön kuuluvia oppilaita todennäköisemmin osattomuuden tunteita koulussa; kuitenkin opettajan sallivat asenteet monikielisyttä kohtaan näyttävät parantavan monikielisen oppilaan osallisuuden tunnetta (Van der Wildt ym. 2017). Lisäksi omankielisen keskustelun leimaaminen koulussa negatiiviseksi vaikuttaa väistämättä siihen, kuinka arvokkaana tai toivottuna oppilas itse oman monikielisyytensä kokee (Agirdag 2010). Näitä näkökulmia ei opettajien täydennyksissä kuitenkaan tunnistettu.

Varauksellisesti profiloituneista opettajista moni jätti kommentin, jolla halusi tuoda esiin, että tilanne tai ”ongelma” ei hänen oman näkemyksensä mukaan kosketa häntä opettajana. Vastaukset vahvistivat tulosta siitä, että varauksellisesti suhtautuvien opettajien joukossa oli paljon niitä, joille oppilaiden monikielisyys ei ollut arkipäivää, mutta jotka kuitenkin suhtautuivat monikielisyteen negatiivisesti ja ongelmaorientaatiota kaiuttaen.

Koulussamme ei ole ollut ongelmia näissä asioissa - kaikki oppilaat puhuvat suomea äidinkielenään. (124, LO, varaukselliset)

Opetusryhmissäni on kaksi, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, joten kysymyksiin on todella hankala vastata. (1627, AO, varaukselliset)

Profiliin sijoittuvat vastaajat korostivat koulukielen oppimisen merkitystä. Muiden kielten käytön kieltäminen ja vain koulukielen oppimiseen panostaminen oli opettajien näkemysten mukaan oppilaan edun mukaista (ks. myös Pulinx ym. 2016). Kuitenkin myös tämän ryhmän opettajat mainitsivat muiden ryhmien vastaajien tavoin kontrolloituja oppimistilanteita, joissa eri kielten käyttö on sallittua, kuten kaverin auttaminen omalla kielellä. Toisaalta vastauksissa ei nähty yhteyttä oman kielen sallimisen ja suomen kielen oppimisen välillä; sen sijaan ne nähtiin toisiaan kumoavina tekijöinä. Vastausten perusteella opettajilta siis näyttää puuttuvan tietoa monikielisen kielenoppimisen periaatteista (ks. myös Alisaari & Heikkola 2020).

Suomessa opiskellaan ja työskennellään pääosin suomen ja ruotsin kielellä. Siksi opetuksessa ja oppitunneilla tulisi keskittyä näiden kielten hyvään hallintaan. Opetuksen tukena voidaan ja tulee käyttää oppilaan omaa kieltä sen ollessa mahdollista. Omalla kielellä voidaan esimerkiksi auttaa ymmärtämään vaikeita käsitteitä tai uusia sanoja. Kuitenkin oppilaita tulisi rohkaista ensisijaisesti koulumaailmassa käyttämään sitä kieltä, mikä heidän opiskelujensa ja yhteiskuntaan integroitumisensa kannalta on keskeistä. (2103, LO, varaukselliset)

En itse hirveästi pitäisi, että he puhuvat tunneilla omaa äidinkieltä, koska suurin osa ei ymmärrä heitä. Jos puhe liittyy selvästi opetettavaan asiaan, on se sitten ok. He voivat auttaa toisiaan ymmärtämään. Jos kuitenkin haluamme, että he oppivat puhumaan suomea olisi viisasta keskittyä mahdollisimman paljon suomen kieleen. (1251, AO, varaukselliset)

Ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevät opettajat tarkastelivat monien kielten käyttöä sekä suomen kielen että muiden kielten käytön näkökulmasta. Sanojen kääntämistä ei kuitenkaan välttämättä nähty ”kielen käytöksi”.

Om jag talar om organ i samhällsläran (riksdag, regering) så är det bra om jag också nämner deras finska namn. Då vet jag inte om jag skulle säga att jag använder flera språk (fastän jag gör det). (1040, LO, varaukselliset)

Vastaaja kertoo kääntävänsä esimerkiksi yhteiskuntaopin termejä suomeksi mutta pohtii, lasketaanko yksittäisten ruotsinkielisten sanojen suomentaminen ruotsinkielisessä koulussa monien kielten käytöksi vai ei. Vastaaja toteaa myös ”käyttävänsä” useita kieliä. Vastauksesta heijastuu ymmärrys siitä, että kieli on enemmän kuin sanoja – kieli on puhetta ja tekstejä (vrt. Aalto & Tarnanen 2015a, 2015b).

Laadullisesta aineistosta tehdyt havainnot osoittavat, että eri vastaajaprofiileihin sijoittuvat opettajat pohtivat samankaltaisia asioita monien kielten käyttöön

liittyen, vaikka ryhmiä edustavia piirteitä on löydettävissä. Useissa vastauksissa liittivät erilaiset kieliorientaatiot (Ruíz 1984), eikä yksittäisiä vastaajia siten ole perusteltua sijoittaa tukemaan vain yhtä orientaatiota (vrt. Iversen 2019). Laadullista aineistoa tarkasteltaessa on hyvä huomata, että vaikka täydennyksiä oli jättänyt 160 opettajaa, oli se koko aineiston osallistujamäärästä vain noin 5 %. Laadullisen aineiston antamaa kuvaa vinouttaa myös se, että *myönteisiksi* profiloituneet opettajat olivat jättäneet muita ryhmiä suhteellisesti vähemmän kommentteja. Täydennyksissä korostuvat ehkä tästä syystä monikielisuuden negatiiviset vaikutukset; vain harva oli kuvannut rikastuttavia käytänteitä tai toimintatapoja, vaikka olivatkin semanttisen differentiaaliosiossa liittäneet monikielisyyteen monia positiivisia adjektiiveja ja suhtautuivat eri kielten käyttöön sallivasti.

5.5 Tulosten yhteenveto

Myönteisten opettajien suhtautumisessa voi nähdä selviä piirteitä monikielisiä käytänteitä tavoittelevasta ja resurssiorientaatiota heijastavasta asenteesta. Tämän ryhmän vastaajat liittyivät koulujen monikielisyyteen vahvasti positiivisia mielikuvia ja sallivat muita ryhmiä todennäköisemmin sekä oppilaiden että opettajien eri kielten käytön koulussa. Myös koulun kieliasenteiden tasolla he olivat valmiita tukemaan monikielistä oppijaa ja tarkastelemaan uudelleen opetustaan monikielisyssä koulussa. Tämän ryhmän vastaajien asenteiden voi siis nähdä kallistuvan kohti monikielisen koulun ideaalia, vaikka avoimen kommenttikentän täydennyksissä he myös osoittivat epäröivänsä esimerkiksi kielten limittäisen käytön mahdollisuuksia.

Varauksellisten opettajien vastauksissa taas voi nähdä kiinnittymistä yksikielisiin käytänteisiin ja ongelmaorientaatioon. Profiiliin sijoittuneet liittyivät koulu yhteisön monikielisyyteen muita vastaajaprofileita varauksellisemmin positiivisia adjektiiveja. He myös epäröivät enemmän muiden kielten käytön mahdollisuuksia sekä monikielisten oppilaiden vaikutusta koulun kieliasenteisiin ja opetuskäytänteisiin. Avoimen kommenttikentän vastauksissa *varaukselliset* nostivat esiin erityisesti suomen kielen oppimisen tärkeyden eivätkä nähneet muiden kielten käytön positiivista vaikutusta koulukielen oppimiseen.

Kahden edellä kuvatun profiilin väliin jää *pohtivien* ryhmä, joka kuitenkin asettuu lähemmäs myönteisesti kuin varauksellisesti suhtautuvia. *Pohtiviksi* profiloitujen vastaajien näkemykset monikielisyydestä vaihtelivat. He sallivat monien kielten käytön koulussa epätodennäköisemmin kuin *myönteiset*. Kuitenkin koulun kieliasenteiden tasolla he olivat *myönteisiä* valmiimpia tukemaan monikielistä oppijaa sekä tarkastelemaan omia kieliasenteitaan. Avoimen kommenttikentän vastauksissa profiilin vastaajat korostivat opettajan kontrollin merkitystä tilanteissa, joissa muut kielet ovat käytössä. Eri kielten käyttö oli sallittua tietyissä oppimistilanteissa, mutta niiden nähtiin myös erottelevan oppilaita ryhmiin ja mahdollistavan kiusaamistilanteita, joihin opettajan on vaikea puuttua.

Aineenopettajissa oli suhteellisesti enemmän varauksellisesti monikielisyyteen suhtautuvia kuin luokanopettajissa. Tulos on kiinnostava ja vaatisi lisää tutkimusta siitä, minkä tiedonalojen aineenopettajat ovat varauksellisimpia suhteessa monikielisyyteen ja millaisia syitä varauksellisuuden taustalla on. Tätä tarkastelua jatketaan seuraavissa tutkimuksissa. Kiinnostava tulos oli sekin, että myönteisimmin monikielisyyteen suhtautuivat ne, joiden kouluissa oli jo paljon kielellistä moninaisuutta ja ne, jotka opettivat ruotsinkielisissä kouluissa. Sen sijaan koulun sijoittuminen maaseudulle, taajamaan tai kaupunkiin ei vaikuttanut tämän tutkimusten tulosten mukaan opettajien näkemyksiin. Myös nämä tulokset vaatisivat lisätutkimusta. Koulun kielelliseen moninaisuuteen liittyvän tuloksen taustalla saattaa olla se, että näissä kouluissa opettavat olivat jo tottuneet toimimaan monikielisyyden kanssa ja tilanteet olivat heille tuttuja. Tätä tulosta ja tulkintaa tukevat aiemmat tutkimukset, joissa on havaittu, että opettajan kokemus kulttuurisesta ja kielellisestä moninaisuudesta ja oman kouluyhteisön moninaisuus vaikuttavat positiivisesti hänen asenteisiinsa ja käytänteisiinsä (mm. Van der Wildt ym. 2017). Monikielisten koulujen opettajilla voi olettaa jo olevan kokemusta ja asiantuntemusta kohdata kasvava monikielisyys, ja siksi vahva yksikielisyyden painotus tai ongelmakeskeinen orientaatio ei hallitse heidän näkemyksiään (ks. Pulinx ym. 2016, Van der Wildt ym. 2017). Suomessa yksikielisen koulun periaatetta on myös kyseenalaistettu ja aktiivisesti keskusteltu siitä, voitaisiinko suomen- ja ruotsinkielisen koulutuksen yhdistäminen toteuttaa uudella tavalla (ks. From 2020, Tainio & Harju-Luukkainen 2013).

6 Lopuksi

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) on ollut voimassa jo usean vuoden ajan. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että kaikkien opettajien käsitykset eivät suinkaan vastaa opetussuunnitelman painotusta, jossa monikielisyys nähdään kouluyhteisön resurssina. Tilanne näyttää edelleen samankaltaiselta kuin aiemmissa tutkimuksissa, jotka on toteutettu ennen opetussuunnitelmauudistusta (mm. Alisaari ym. 2019a). Tämä ei kuitenkaan ole yllättävä tulos, sillä opetussuunnitelman tasolta on pitkä matka luokkahuoneen tasolle. Virallinen kielipolitiikka harvoin siirtyy suoraan käytänteisiin (Shohamy 2006: 53–54; Spolsky 2004: 222). Koulun yksikielisyysperinne ei ole seikka, jonka yksittäinen opettaja voi päättää tai muuttaa, vaan kyse on yhteisöllisestä, kulttuurisesta ja tradition säätelemästä asiasta.

Yksikielisen koulun periaatteen muuttamisessa opettajankoulutuksella ja täydennyskoulutuksella on merkittävä tehtävä. Myös tässä tutkimuksessa saavutettua tietoa voidaan soveltaa koulutukseen eri tasoilla ja kohdentaa koulutusta erityisesti niille opettajaryhmille ja niihin kysymyksiin, jotka tämän tutkimuksen tuloksissa nousivat esiin. Tarvitaan edelleen lisää koulutusta muun muassa monikielisen

oppimisen periaatteista ja monikielistä oppimista tukevia materiaaleja erityisesti aineenopetukseen. Kuten tämän tutkimuksen tuloksista havaittiin, pelkkä opettajakokemuksen karttuminen ei vaikuttanut asenteisiin tai käytänteisiin – tarvitaan työkaluja reflektoida ja tarkastella uudelleen opettajantyötä monikielistyvän koulun näkökulmasta.

Tutkimuksessa kuvatut opettajien vastaukset ovatkin ikään kuin pysäytyskuvia heidän senhetkisestä ajattelustaan, eivätkä ne siten tavoita kuin osan siitä alati liikkuvasta ja muovautuvasta kielipolitiikasta, jota kouluissa noudatetaan. Vastauksissa heijastuu tähän saakka koettu ja niistä voi aavistella tulevaisuuden suuntaa. Emme kuitenkaan tulkitse vastauksia staattisena totuutena opettajien monikielisyyskäsityksistä, vaan pikemminkin näemme ne osina prosessia ja jatkuvaa keskustelua. Koulun ilmiöt eivät näyttäyty opettajille tässä aineistossa binaarisen mustavalkoisina, vaan monikielisyteen liittyy useita, erilaisten tilanteiden mukanaan tuomia ulottuvuuksia. Monet opettajat näkevät koulujen monikielisyden sinänsä rikastuttavana asiana, mutta se luo myös uusia kysymyksiä ratkaistaviksi.

Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Kauppinen 2011. Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 6–21.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2015a. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 72–90.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2015b. Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing. *Language and Education*, 7 (5), 400–415.
- Aalto, E. & M. Tarnanen 2017. Negotiating language across disciplines in pre-service teacher education. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 245–271.
- Agirdag, O. 2010. Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307–321.
- Alisaari, J. & L. M. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 395–408.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019a. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Alisaari, J., H. Vigren & M.-L. Mäkelä 2019b. Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. Viesca & N. Commins (toim.) *Teaching content and language in the multilingual classroom: international research on policy, perspectives, preparation, and practice*. London: Routledge, 29–49. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429459443>.

- Aronin, L. & D. Singleton 2019. Introduction. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 13–26.
- Baker, C. & W. E Wright 2017. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6th edit. Bristol: Multilingual Matters.
- Berben, M., K. Van den Branden & K. Van Gorp 2007. "We'll see what happens": tasks on paper and tasks in a multilingual classroom. Teoksessa K. Van den Branden, K. Van Gorp & M. Verhelst (toim.) *Tasks in action. Task-based language education from a classroom-based perspective*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 32–67.
- Blackledge, A. & A. Creese 2017. Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 250–268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2019. Educational policy and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 101–132.
- Cunningham, C. 2019. "The inappropriateness of language": discourses of power and control over languages beyond English in primary schools. *Language and Education*, 33 (4), 285–301. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>.
- Cronbach, L.J. 1951. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>.
- From, T. 2020. *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- From, T. & F. Sahlström 2019. Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 199–228.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Haukås, Å. 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Hult, F. M. & N. H. Hornberger 2016. Revisiting orientations in language planning: problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review* 33 (3), 30–49.
- Ihalainen, P. & T. Saarinen 2015. Constructing 'language' in language policy discourse: Finnish and Swedish legislative processes in the 2000s. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden: interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 29–56.
- Iversen, J. Y. 2019. Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>.
- Jonsson, C. 2017. Translanguaging and ideology: moving away from a monolingual norm. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 20–37.
- Kuukka, K., N. Ouakrim-Soivio, H. Paavola & M. Tarnanen. 2015. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 181–199.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen – nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-kirja. Tutkijalaitos. International Methelp.

- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pikelner, E. 2018. *Venäjänkielisten oppilaiden koodinvaihto ja äidinkielen käyttö valmistavan luokan vuorovaikutustilanteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pulinx, R., P. Van Avermaet, & O. Agirdag 2017. Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Repo, E. 2020. Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics & Education* 60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>.
- Rosenberg, B. & M. Navarro 2018. Semantic differential scaling. Teoksessa B. Frey (toim.) *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Thousand Oaks: SAGE, 1504–1507. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139>.
- Ruiz, R. 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>.
- Ruiz, R. 2010. Reorienting language-as-resource. Teoksessa J.E. Petrovic (toim.) *International perspectives on bilingual education: policy, practice, and controversy*. Charlotte, NC: Information Age, 155–172.
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- Saukkonen, P. 2019. Vieraskielinen väestö: kieliperusteisen tilastoinnin ongelmia ja ratkaisuvaihtoehtoja. *Kvartti - kaupunkitiedon verkkolehti*. <https://www.kvartti.fi/fi/blogit/vieraskielinen-vaesto-kieliperusteisen-tilastoinnin-ongelmia-ja-ratkaisuvaihtoehtoja> [luettu 16.11.2020].
- Shohamy, E. 2006. *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suuriniemi, S.-M. 2019. Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä - Keeping languages alive - Piemme kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 42–59. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/6043>.
- Suuriniemi, S.-M. & H. Satokangas 2021. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>.
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – Framtidens flerspråkiga Finland*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32 (5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>.
- Tilastokeskus 2019. Vieraskieliset oppilaat esi-, perus- ja lisäopetuksessa vuonna 2019. (Tutkimusta varten Tilastokeskuksesta saatu tilasto.)
- Van der Wildt, A., P. Van Avermaet & M. Van Houtte 2017. Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868–882.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu 2019. *Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan*. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto 4.10.2019. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsx [luettu 16.11.2020].
- Xu, R., & D. Wunsch 2016. *Clustering*. IEEE Press. <https://doi.org/10.1002/9780470382776>.