

# **Oppilaiden omien kielten näkyminen alakoulun koulukielimaisemassa**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Helmi Ekholm

23.04.2025  
Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Helmi Ekholm

**Otsikko:** Oppilaiden omien kielten näkyminen alakoulun koulukielimaisemassa

**Ohjaaja:** Dosentti Milla Luodonpää-Manni

**Sivumäärä:** 42 sivua

**Päivämäärä:** 23.04.2025

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, miten oppilaiden omat kielet näkyvät alakoulun koulukielimaisemassa. Tutkimus sijoittuu koulukielimaisematutkimuksen kentälle ja lähestyn ilmiötä monikielisuuden ja kielitietoisuuden näkökulmasta. Koulukielimaisemalla tarkoitetaan sekä kirjoitettujen että puhuttujen kielten ilmenemistä kouluympäristössä sekä niiden taustalla vaikuttavia kieli-ideologioita.

Tutkimus toteutettiin etnografisena tapaustutkimuksena yhdessä monikielisessä koulussa Varsinais-Suomessa. Aineisto kerättiin neljällä eri menetelmällä: ajastamalla oppilaiden puhetta, havainnoimalla oppitunteja, tekemällä kenttämuistiinpanoja ja valokuvaamalla koulun tiloja. Ensin mainitussa menetelmässä analyysi tehtiin aineistolähtöisellä määrällisellä analyysillä ja jälkimmäisissä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittavat, että oppilaiden omat kielet ovat läsnä koulukielimaisemassa vaihtelevasti. Oppilaiden omat kielet eivät juurikaan ole suunnitelmallisesti läsnä oppituntien aikana. Kouluympäristössä englanti on vahviten näkyvillä suomen jälkeen ja oppilaan äidinkielen näkyminen jää vähäiseksi. Oppimistilanteissa vallitsee edelleen vahvasti yksikielisyyden normi, vaikka opetussuunnitelmat ja ohjeistukset korostavat monikielisyyttä ja kielitietoisuuden merkitystä. Tutkimus tuo esiin tarpeen kehittää koulun kielimaisemaa ja käytänteitä niin, että ne tukevat aidosti kaikkien oppilaiden kieli-identiteettiä ja he pystyvät hyödyntämään koko kielivarantoaan.

**Avainsanat:** oppilaiden omat kielet, koulukielimaisema, äidinkieli, monikielisyys, kielitietoisuus, limittäiskieleily, etnografia

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Lapsen kielet ja kielten merkitys yksilölle</b>	<b>6</b>
2.1	Lapsen käyttämät kielet: äidinkieli, ensikieli ja omakieli	6
2.2	Monikielisyys kouluympäristössä	8
<b>3</b>	<b>Lapsen oman kielen näkyminen koulukontekstissa</b>	<b>10</b>
3.1	Kielitietoisuus kouluympäristössä	10
3.2	Limittäiskieleily koulukontekstissa	11
<b>4</b>	<b>Kieli ympäristössä</b>	<b>13</b>
4.1	Kielimaisema	13
4.2	Koulukielimaisema	14
<b>5</b>	<b>Tutkimusongelma</b>	<b>15</b>
<b>6</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>16</b>
6.1	Osallistujat	16
6.2	Tutkimuksen toteutus, aineiston keruu ja analyysi	16
6.2.1	Oppilaiden puheen ajastaminen	18
6.2.2	Kenttämuistiinpanot	19
6.2.3	Havainnointitaulukko koulukielimaisemasta	20
6.2.4	Kielimaiseman valokuvaaminen	21
6.3	Tutkimusetiikka	22
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>24</b>
7.1	Oppilaiden omat kielet puheessa	24
7.1.1	Puhe osana opetusta	24
7.1.2	Puhe oppitunnin aikana	26
7.1.3	Puhe oppituntien ulkopuolella	27
7.2	Oppilaiden omat kielet koulutilassa	28
7.2.1	Kielet yhteisissä tiloissa	29
7.2.2	Kielet luokahuoneessa	31
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>33</b>
8.1	Päätulokset ja yhteys aikaisempiin tutkimuksiin	33
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja hyödyntämismahdollisuudet	34
8.3	Jatkotutkimusehdotukset	35
	<b>Lähteet</b>	<b>37</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>41</b>
	Liite 1. Oppituntien ajastuksesta koottu taulukko	41
	Liite 2. Oppilaiden omien kielten näkyminen havainnointitaulukko	41

# 1 Johdanto

Vieraskielisten lasten määrä Suomessa on selvässä jatkuvassa kasvussa. Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 2022 Suomessa asuvista lapsista 11 % puhui äidinkielenään muita kuin kotimaisia kieliä (Tilastokeskus, 2023). Tämä tarkoittaa, että noin joka kymmenes lapsi Suomessa puhuu äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomi, ruotsi tai saame ja saa opetusta yleensä muulla kuin omalla äidinkielellään. Nykyinen kehityssuunta vaikuttaa myös perusopetuksen järjestämiseen. Kasvatuksen ammattilaisilla tulisi olla valmiuksia huomioida ja tukea monikieliä lapsia ja toteuttaa kielitietoista opetusta.

Aihe on ollut ajankohtaisena myös uutisissa, joissa oppimisympäristön ja lasten monikielisyys, sekä huoli opettajien valmiuksista opettaa monikielisiä lapsia on ollut toistuvasti esillä viime aikoina (Haverinen, 2024; Koskela, 2023; Terävä, 2023; Yle Lapset, 2023). Lapsen oma kieli on keskeinen resurssi, jonka huomioiminen tukee oppimista, hyvinvointia ja osallisuutta (Cummins, 2000; García & Wei, 2014). Vuonna 2014 Opetushallitus (2014) nosti kielitietoisuuden osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja se näkyy myös heidän ohjeistuksissaan (Opetushallitus, 2017). Yksi toistuva teema heidän viestinnässään on kielten tasa-arvoinen kohtelu. Oppilaiden kielten tulisi olla osana kouluarkea ja ne pitäisi tehdä näkyväksi myös oppilaan ympäristössä (POPS 2014, s. 87; Opetushallitus 2017). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että oppilaiden omat kielet eivät usein ole näkyvästi läsnä koulun arjessa (Lähteelä ym., 2020; Tarnanen & Palviainen, 2018).

Koulut ovat monikielisiä ympäristöjä, joissa eri kielet kohtaavat sekä opetuksessa että oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Koulukielimaisema – eli miten kielet näkyvät ja kuuluvat koulun arjessa – heijastavat koulu yhteisön arvoja, kieli-ideologioita ja valtasuhteita (Brown, 2012; Shohamy & Gorter, 2009). Perinteisesti kielimaisematutkimuksessa on painottunut visuaalinen näkökulma (Landry & Bourhis, 1997), mutta puhe ja vuorovaikutus ovat myös osa kielimaisemaa ja niiden avulla voidaan tarkastella sitä, miten oppilaan oma kieli näkyy osana koulun toimintaa. Tämän vuoksi koulukielimaisemassa pyritään havainnoimaan kielten näkymistä myös verbaalisessa muodossa (Brown, 2012, s. 282).

Aiemmat tutkimukset viittaavat siihen, että koulut saattavat korostaa monikielisyyden arvoa, mutta käytännön tasolla opetus tapahtuu usein yksikielisenä, eikä oppilaiden kielivarantoa hyödynnetä kokonaisvaltaisesti (Tarnanen & Palviainen, 2018; From ym., 2023). Tämä voi vaikuttaa oppilaiden osallisuuden kokemuksen heikentymiseen. Lisäksi monen kielen

samanaikaista esiintymistä on tutkittu kuitenkin verrattain vähän. Laadullisissa kielitutkimuksissa keskitytään usein yhden vähemmistökielen näkymiseen (Duray ym., 2017, s. 40). Tämä näkyy myös Suomen koulukielimaisema tutkimuksissa (ks. From ym., 2023). Suomessa olisi siis tarve saada lisää ymmärrystä siihen, miten kielet ovat näkyvillä koulukontekstissa monikielisyyden näkökulmasta.

Tutkimukseni tavoitteena on luoda ymmärrystä siitä, miten oppilaiden kielet näkyvät koulukielimaisemassa. Näkökulmani tutkimuksessa on monikielinen ja keskittyy oppilaiden omien kielten ilmenemiseen opetuskielen rinnalla. Tutkimukseni on perusteltu, sillä koulukontekstissa useiden kielten näkyvyydestä on vain vähän tutkimustietoa, ja aihe on ajankohtainen monin eri tavoin.

## 2 Lapsen kielet ja kielten merkitys yksilölle

Tieteellisessä tutkimuksessa kieli nähdään monitasoisena ilmiönä, jossa kieli ilmenee sekä biologisena kykynä että sosiaalisena ja kulttuurisena resurssina (García & Wei, 2014). Kielen käsitteen moninaisuuden vuoksi aloitan tutkimukseni avaamalla kieltä käsitteenä ja miten se on osana tutkimustani. Lapsen kielen tarkastelu vaatii erittelyä kielikäsitteiden, kuten äidinkieli, ensikieli ja oma kieli, välillä. Näitä käsitteitä käytetään usein synonyymisesti, vaikka ne eivät aina ole synonyymejä. Koska tutkimukseni voidaan katsoa keskittyvän monikielisiin lapsiin, on myös keskeistä avata monikielisyyttä ja sen merkitystä lapsen ja koulun näkökulmasta.

### 2.1 Lapsen käyttämät kielet: äidinkieli, ensikieli ja omakieli

Tutkimukseni keskiössä ovat lasten omat kielet. Kieli on kuitenkin monimuotoinen käsite, jolla ei ole vain yhtä vallitsevaa määritelmää tieteessä. Se on oma käsitteensä, mutta se toimii usein myös terminä, jonka alle on kerätty alakäsitteitä. Esimerkiksi ensikieli, äidinkieli, toinen kieli sekä oma kieli ovat kaikki henkilön käyttämään kieleen sidoksissa olevia käsitteitä (Busch, 2012).

Tarkasteltaessa minkä kielen puhujaksi henkilö identifioi itsensä, puhutaan usein ensikielestä tai äidinkielestä. Näitä termejä käytetään usein limittäin ja synonyymisesti, mutta niissä on eroavaisuuksia. Perinteisesti äidinkielellä (*mother tongue, native language*) viitataan kieleen, jonka lapsi omaksuu vanhempiansa välityksellä (Tulasiewicz & Adams, 2005, s. 4). Kielen käytön lisäksi äidinkieli yhdistetään usein vahvasti henkilön identiteettiin. Sillä viitataan usein sosiaalisuuteen ja identiteettiin liittyvään kieleen, jonka lapsi kokee omakseen tai jonka puhujaksi hänet on rekisteröity. Tämän myötä henkilö usein kokee äidinkielekseen kotona puhutun kielen tai kielen, johon hän rinnastaa kulttuurisen kuuluvuuden tunteen (Ellis, 2015, s. 5; Eisenclas & Schalley, 2020, s. 190).

Äidinkielen tavoin ensikieli on ymmärretty kielenä, jonka lapsi omaksuu varhaislapsuudessa. Ensikieli (*first language, L1*) määritellään usein kognitiivisesta ja kehityksellisestä näkökulmasta. Sillä viitataan kieleen, jonka lapsi omaksuu ensimmäisenä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Eisenclas & Schalley 2020; Ellis, 2015, s. 5). Lapsi voi oppia kielen vanhemmiltaan, mutta se voi myös kehittyä elinympäristön ja sosiaalisenvuorovaikutuksen myötä (Laufer 2003, s. 25–26). Lapsella nähdään usein olevan yksi äidinkieli, mutta ensikieliä

voi olla useampia, mikäli henkilö altistuu varhaislapsuudessaan useammalle kielelle samanaikaisesti (Grosjean, 2010, s. 90).

Molemmissa äidin- ja ensikielessä lapsella voi olla useampia kieliä, vaikka se nähdään todennäköisempänä jälkimmäisessä. Suomessa henkilö voi kuitenkin ilmoittaa vain yhden kielen äidinkielekseen (Oikeusministeriö, 2020, s. 16). Virastotasolla äidinkieltä käytetään siis merkitsemään henkilön omaa kieltä, mutta henkilöllä voi kuitenkin olla useampi kuin yksi äidinkieli. Esimerkiksi Suomessa lapselle on saatettu merkitä äidinkieleksi suomen kieli, vaikka hänen ensikielensä olisi toinen. On havaittu, että lapsen äidinkieleksi on saatettu merkitä maan valtakieli, koska nähdään, että lapsen asema voi olla sidoksissa hänelle virallisesti vahvistettuun äidinkieleen.

Henkilöllä voi olla sama ensikieli ja äidinkieli, mutta ne voivat myös olla täysin eri kieliä. Tämä voi näkyä esimerkiksi vanhempien ja lapsen ensikielen erona. Lapsen altistuessa toiselle kielelle enemmän, hänen ensikielensä voi olla eri kuin vanhempien kieli (Tulasiewicz & Adams 2005, s. 3). Lisäksi kieliympäristön muuttuminen voi johtaa lapsen kielen käytön muuttumisen toiseen kieleen (Bialystok, 2001, s. 112, 120). Eli lapselle on saattanut alkaa kehittyä ensikieli, mutta siirtyessä toiseen kieliympäristöön, lapsen kieli voi muuttua.

Ensikieli ja äidinkieli kuvaavat osaa lapsen kieli-identiteetistä, mutta oma kieli on myös osa lapsen kieli-identiteettiä. Omalla kielellä tarkoitetaan usein kaikkia lapsen kieliä, joilla hän kommunikoi (Busch, 2012, s. 519–520). Se sisältää kaksikielisyyteen liittyviä ilmiöitä, kuten koodin vaihtoja. Etenkin monikielisessä yhteisössä lapselle voi muodostua useasta kielestä koostuva oma kieli. Oma kieli on vahvasti sidoksissa translanguagingiin eli limittäiskieleilyyn. Limittäiskieleilyllä tarkoitetaan, yksilön kykyä käyttää joustavasti kaikkia kieliresurssejaan osana omaa kommunikointia ja toimintaa (Canagarajah, 2011, s. 401). Lapsen oma kieli on dynaaminen ja se voi muuttua – se mukautuu ja ottaa vaikutteita lapsen ympäristöstä (Busch, 2012, s. 519–520). Oma kielellä kommunikointi sisältää niin ensi- ja äidinkielen kuin myös muut lapsen käyttämät kielet (Busch, 2012, s. 519–520). Suomessa lapsi oppii kommunikoimaan koulutuksen myötä vähintään kolmella eri kiellä; suomi, englanti ja ruotsi. Koin, että pelkän äidinkielen havaitseminen eri riittää, sillä se ei välttämättä ole ainoa kieli, jolla lapsi kommunikoi koulussa. Tämän myötä lapsen omat kielet nousivat keskeiseksi käsitteeksi. Omalla kielellä tarkoitan kaikkia opetuskielestä poikkeavia kieliä, joita lapsi käyttää toiminnassaan tai kommunikoinnissa.

Taulukko 1. Käsitteiden painotukset äidinkielessä, ensikielessä ja omassa kielessä

\*Käsitteiden painotus on heikkoa tai kontekstisidonnaista

<i>Käsitteen painotus</i>	<i>Äidinkieli</i>	<i>Ensikieli</i>	<i>Oma kieli</i>
<i>Kognitiivinen näkökulma</i>	Rajallinen*	Vahva	Vähäinen*
<i>Sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma</i>	Vahva	Mahdollinen*	Vahva
<i>Identiteettipainotus</i>	Vahva	Mahdollinen*	Mahdollinen*
<i>Hallinnollinen käyttö</i>	Vahva	Vähäinen*	Ei virallinen
<i>Toiminnallinen kielikäyttö</i>	Vähäinen*	Vähäinen*	Vahva

Tässä tutkimuksessa käytän ensisijaisesti äidinkielen käsitettä ensikielen sijaan. Koska käsitettä äidinkieli käytetään myös kouluissa lapsen kielen merkitsemiseen ja sen nähdään olevan vahvemmin yhteydessä identiteettiin ja kulttuurin (ks. Taulukko 1.) näen sen tutkimukselleni soveltuvampana käsitteenä. Äidinkielen ja oman kielen käsitteiden lisäksi käytän opetuskieltä käsitteenä. Opetuskielellä tarkoitetaan kieltä, jolla opetus tapahtuu kyseisenä ajankohtana. Tämän tutkimuksen kohdalla se tarkoittaa käytännössä pääasiallisesti suomea ja englantia. Koska opetus tapahtuu kouluissa pääasiallisesti suomeksi, on perusteltua olettaa, että suomen kieli näkyy havainnoitavassa koulukielimaisemassa. Vaikka tutkimuksessani en havainnoi suomen kielen näkymistä koulukielimaisemassa on kuitenkin tärkeää mainita, että suomi kuuluu Suomessa asuvien lasten käyttämiin kieliin.

## 2.2 Monikielisyys kouluympäristössä

Monikielisyys on nykyajan globaalissa maailmassa yleisempää kuin yksikielisyys (Smolander, 2020, s. 337). Selvityksen mukaan vuonna 2022 joka kymmenes lapsi oli ulkomaalaistaustainen esi- ja perusopetuksessa (Tilastokeskus, 6.3.2024). Tämän myötä koulut, joissa on ulkomaalaistaustaisia lapsia, on yleistynyt ilmiö. Monikielisyys on viime aikoina noussut toistuvasti esille koulu- ja opetuskeskusteluissa. Monikielisyys on laaja käsite, jolla on useita eri määritelmiä. Se voidaan nähdä sosiaalisena ilmiönä tai henkilökohtaisena yksilön taitona tai kokemuksena (Cenoz, 2013, s. 5). Tässä tutkimuksessa päädyin tarkoittamaan monikielisyydellä kaikkia tilanteita, joissa enemmän kuin yksi kieli on samanaikaisesti läsnä (Hoffman, 2001, s. 2).

Monikielisyys voidaan nähdä kouluympäristössä mahdollisena rikkautena tai haittana ja se voi ilmetä usealla eri tavalla. Se voi ilmetä oppimisympäristön kielikirjona, jolloin oppimisympäristöstä löytyy eri kielillä materiaaleja kuten kirjoja, kuvia ja aktiviteetteja

(Dobman, 2016, s. 7–8). Monikielisessä oppimisympäristössä kielet ovat aktiivisesti ja toistuvasti osana koulun arkea. Oppilaiden kielten näkyvyys koulun fyysisessä ympäristössä vaikuttaa oppilaiden kieli-identiteetin vahvistamiseen merkittävästi sekä oppilaiden mahdollisuuksiin käyttää ja kehittää kielitaitoaan (Canagarajah, 2011; Creese & Blackledge, 2010, s. 112–113; García & Wei, 2014, s. 49–50). Lapsen kieli toimii ajattelun, tunneilmaisun ja identiteetin rakentamisen välineenä (Busch, 2012, s. 514–516). Monikieliset lapset voivat hyödyntää omia kieliresurssejaan kommunikoidessaan ja jäsentäessään maailmaa (Busch, 2012, s. 519–520). Lapselle kielen ja identiteetin suhde on dynaaminen: lapsi voi identifioitua monikieliseksi, vaikka hänen kielitaitonsa olisi epäsymmetristä eri kielissä (Grosjean, 2010, s. 197, 244). Näin ollen lapsen kyky puhua eri kieliä ei määritä monikieliseksi identifioitumista samalla tavalla kuin kieli-identiteetti.

Aiemmat tutkimukset (ks. Tarnanen & Palviainen, 2018; Cummins, 2000; Canagarajah, 2011; García & Wei, 2014) ovat osoittaneen monikielisyyden näkyvyyden edistäneen oppilaiden hyvinvointia sekä oppimista, mutta kouluyhteisöissä edelleen vallitsee usein yksikielisyyden normi, jossa valtakieli toimii opetuksen ja virallisen viestinnän kielenä. Koulussa kielten näkyvyydellä on mahdollisuus vahvistaa monikielistä identiteettiä. Tilanteet, joissa kieliä ei tehdä näkyväksi, voivat johtaa osan oppilaista näkymättömäksi jäämiseen.

### 3 Lapsen oman kielen näkyminen koulukontekstissa

Koulut ovat monikielisiä ympäristöjä, joissa oppilaille voi olla hyvin erilaisia kielellisiä taustoja. Tämä haastaa perinteisen yksikielisen koulun mallin, jonka myötä tarvitaan uusia tapoja tarkastella opetusta, vuorovaikutusta ja kieltä osana oppimisen kokonaisuutta (Tananen & Palviainen, 2018, s. 80–81). Kielitietoisuus antaa käsitteellisen kehyksen, jonka avulla voidaan ymmärtää, miten koulu yhteisöt voivat tukea oppilaiden kielellistä kehittymistä sekä arvostaa heidän omia kieliään osana koulun arkea (García & Wei, 2014, s. 80–81).

#### 3.1 Kielitietoisuus kouluympäristössä

Kielitietoisuudella ei ole vakiintunutta määritelmää, vaan se määritellään aina siinä kontekstissa, missä sitä käytetään. Usein se kuitenkin nähdään laajempaan ymmärryksenä kielestä. Tutkimuksessani määrittelen käsitteen Opetushallituksen ja koulusidonnaisten tutkimuksien kautta. Opetushallitus (2017, s. 3) määrittelee kielitietoisuuden olevan ”- kaikkien kielten arvostamista ja luontevaa näkyvyyttä koulussa toimintakulttuurin tasolla”.

Kielitietoisuudesta on tullut opetuskeskustelussa keskeinen käsite. Kielitietoisuutta painotetaan tieteellisellä kentällä sekä esimerkiksi Opetushallituksen ohjeissa (ks. Opetushallitus, 2017; Rapatti ym., 2020). Vieraiden kielten ja etenkin oppilaiden omien kielten huomioiminen ovat osa kielitietoisuutta. Opetushallituksen ohjeistuksien mukaisesti oppilaiden äidinkieli tulisi olla osana koulun arkea ja ne tulisi tehdä näkyväksi (POPS, 2014, 24; Opetushallitus, s. 7). Kuitenkin todellisuudessa muut kuin opetuskielet jäävät usein näkymättömiksi oppimisympäristöissä. Opettajat ovat esimerkiksi kertoneet koulukirjastojen yksipuolisesta kirjavalikoimasta, joka ei tue monikielisiä oppilaita. Lähteelän ja kumppaneiden (2020, s. 80) maanlaajuisessa tutkimuksessa havaittiin, että kahdella kolmasosalla opettajista (N = 83) oli oppilaita, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin koulun opetuskieli, mutta kirjaston kirjojen kielitarjonta ei heijastanut tätä. Oppilaiden oman kielen tunnit järjestetään usein muun opetustoiminta-ajan ulkopuolella. Eli kun suomea äidinkielenään puhuvilla oppilaille päättyy koulupäivä, muiden äidinkielen puhujille koulupäivä vielä jatkuu oman kielen opetuksena. Tällöin lasten oman kielen oppiminen ei tapahdu integroituna normaaliin koulupäivään, vaan se jää koulun normaalin ja päivittäisen toiminnan ulkopuolelle (Palviainen ym., 2023 s. 172).

Oppimisympäristöjä käsiteltäessä, suomalaisesta koulurakentamista ohjaavissa teoksissa ja dokumenteissa on painotettu muun muassa tilojen avoimuutta yhteisopettajuuden

toteuttamiseksi sekä pehmeiden materiaalien merkitystä äänenvaimennukseksi (ks. Lehtonen ym., 2018; Opetushallitus, 2020), mutta niissä ei kuitenkaan ole huomioitu oppimisympäristöissä esiintyvien kielten merkitystä. Vaikka kielitietoisuutta on korostettu, se ei ole vielä heijastunut koulurakentamiseen tai tilasuunnitteluun. Esimerkiksi Opetushallituksen selvitys (2020) oppilaitosrakentamisesta ei nosta kielen merkitystä tilasuunnittelussa. Tällöin tilasuunnittelussa ei välttämättä osata huomioida monikielisyyttä.

### **3.2 Limittäiskieleily koulukontekstissa**

Monikielisessä ympäristössä kielen käyttö ei ole erillistä tai staattista, vaan se muotoutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Koulun kieli-ideologiat sekä koulukielimaisema voivat rajoittaa tai edesauttaa oppilaiden kielenkäyttöä. Tämän tarkastelemiseksi limittäiskieleily on keskeinen käsite ja se tarjoaa näkökulmia kielen tarkastelemiseksi (García & Wei, 2014). Alun perin limittäiskieleily kuvasi pedagogisia harjoitteita, joissa oppilaat vaihtoivat kielten välillä (Williams, 1996). Myöhemmin se laajeni käsitteenä kuvaamaan yksilön ja yhteisön kielellistä toimintaa sekä pedagogisessa kontekstissa että sen ulkopuolella (ks. Blackledge & Greece, 2010; García, 2009; Sayer, 2013). Limittäiskieleilyssä puhuja käyttää joustavasti ja moninaisesti eri kieliään toiminnassaan ja viestinnässään (García & Wei, 2014, s. 22). Lisäksi sen mukaan monikielisillä yksilöillä kielet eivät toimi erillisesti, vaan kokonaisuutena, jossa kielet sekoittuvat ja täydentävät toisiaan (García & Wei, 2014, s. 31–32). Näin yksilö pystyy hyödyntämään koko kielitietouttaan ymmärtämisen ja oppimisen tukena (Otheguy ym., 2015, s. 301–302).

Koulukontekstissa limittäiskieleily voi ilmetä monella tavalla. Se voi ilmetä eri kielten rinnakkaisella käytöllä koulun tiloissa: käytävillä, välitunneilla ja luokassa (García & Wei, 2014, s. 22, 31–32, 110–112). Oppilaat voivat myöskin käyttää eri kieliä sekoittaen keskusteluissa tai tehtävien tekemisessä. Lisäksi oppilaat voivat hyödyntää monikielisiä resursseja oppimisessa esimerkiksi tiedonhakutehtävissä tai muistiinpanojen teossa. Tutkimusten mukaan limittäiskieleilyä voidaan tukea sallimalla oppilaiden kielten näkyvyys luokkahuoneessa. Tutkimuksessa, jossa limittäiskieleilyä käytettiin tiedonhakutehtävissä, havaittiin olevan myönteinen vaikutus kaikkien oppilaiden kielten asemaan luokkahuoneessa (Lehtonen, 2021, s. 84–85).

Suomessa asenteet limittäiskieleilyä kohtaan ovat moninaisia koulukontekstissa. Perinteisesti suomalaisessa koulutuksessa on vallinnut yksikielisyiden normi (Suuriniemi, 2023), jolloin opetuskielenä toimii pääasiallisesti joko suomi tai ruotsi. Tämä näkyy esimerkiksi

oppitunneilla, joilla oppilaiden odotetaan ensisijaisesti kommunikoivan vallitsevalla opetuskielellä ja muut kielet saatetaan nähdä häiritsevinä tekijöinä. Suomalaisessa opetuskeskustelussa opettajat tutkimuksen mukaan ylistävät monikielisyttä, mutta toteuttavat omassa opetuksessa yksikielistä kielipolitiikkaa uskoen, että kielten sekoittaminen saattaisi haitata maahanmuuttajataustaisten lasten kielikehitystä (Tarnanen & Palviainen, 2018, s. 440). Myös Cummins (2000) havaitsi näkemyksen, missä muiden kielten käyttö nähdään opetuskielen oppimisen mahdollisena hidasteena. Kuitenkin tutkimuksen tulokset viittaavat päinvastaiseen vaikutukseen, jossa muiden kielen käyttö tukee opetuskielen oppimista (Cummins, 2000).

Vallitseva asenne limittäiskieleilyä kohtaan on alkanut muuttumaan yksikielisuuden normista huolimatta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) on alettu korostamaan monikielisuuden merkitystä ja tunnustetaan oppilaiden kaikkien kielten arvo oppimisessa. Tämä tarkoittaa oppilaiden koko kielivaroituksen huomioimista ja tukemista osana oppimisprosessia. Kehitys on havaittavissa pedagogisten menetelmien muutoksessa. Opetuksessa voidaan esimerkiksi käyttää monikielisiä sanalistoja ja kielitietoisuus opetuksessa on lisääntynyt (ks. Ruohonen, 2019). Kun on saatu lisää ymmärrystä siitä, miten limittäiskieleily voi tukea oppimista, pelko opetuskielen kehittymisen haasteista on vähentynyt (García & Wei, 2014, s. 110–112).

Vaikka opetussuunnitelmassa tunnustetaan monikielisuuden merkitys, käytännössä monikielisuuden ja limittäiskieleilyn hyväksyminen on koulukohtaista. Opettajien asenteisiin voivat vaikuttaa koulun kielipolitiikka, opettajan koulutus sekä arvioinnin ja oppimistavoitteiden paineet (Tarnanen & Palviainen, 2018, s. 439–440). Suomen koulut ovat institutionaalisesti lähtökohtaisesti yksikielisiä, minkä myötä muutos monikielisuuden hyödyntämiseen vaatii työtä. Opettajien koulutuksella on myös merkittävä paino. Kaikki opettajat eivät koe saaneensa koulutusta tai ohjeistusta monikielisuuden tukemiseen, mikä voi johtaa epäröintiin tai jopa muiden kielten vastustamiseen. Tämä ilmeni myös McMillan & Turnbullin (2009, s. 28) tutkimuksessa, jossa havaittiin opettajien koulutuksen kielten opetukseen olevan mahdollisesti yhteydessä kielten käyttämiseen ja huomioimiseen omassa opetuksessa. Tämä ilmenee yhä opetuksessa vallitsevana ajatuksena, että muiden kielten käyttö hidastaisi opetuskielen oppimista, vaikka tutkimukset ovat osoittaneet päinvastaista.

## 4 Kieli ympäristössä

Kieli toimii viestien, arvojen ja ideologioiden välittäjänä. Kieltä esiintyy luonnollisesti jokaisessa tilassa, mutta sitä voidaan käyttää myös suunnitellusti. Koulu edustaa suunniteltua ympäristöä, jossa oppilaille välitetään erilaisia kielellisiä viestejä monin eri keinoin. Kielen on tunnistettu olevan voimakas työkalu, minkä vuoksi sen tutkimista pidetään keskeisenä. Sitä voidaan käyttää erilaisissa oppimisympäristöissä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös havainnointu eri oppimisympäristöjen käyttämistä kielten opetuksessa, kuten virtuaalista kielenopetusta (Pitkänen-Huhta ym., 2023, s. 234). Suomessa on tehty joitain tutkimuksia kielten näkymisestä, mutta nämä ovat painottuneet yhden tietyn kielen näkymiseen valtakielen rinnalla useamman sijaan (esim. Duray ym., 2017).

Kieltä voidaan tutkia monista näkökulmista, mutta etenkin kielen näkyvyyden tutkiminen on nostanut suosiotaan viime vuosien aikana. On kuitenkin havaittu, että etenkin laadulliset tutkimukset, joissa tarkastellaan useamman kielen näkymistä tilassa tai asetelmassa samanaikaisesti ovat vähemmistössä (Lew ym., 2018) Tämän myötä kielen tutkimuksen saralla on selkeä tyhjiö usean kielen samanaikaisesta näkymisestä. Koulukielimaisema tutkimuksessa voidaan tutkia, miten eri kielet näkyvät fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä sekä millaisia kieli-ideologioita ne heijastavat koulukontekstissa (Brown, 2012 s. 282).

### 4.1 Kielimaisema

Kielimaisema on pitkään hallinnut kielen näkymisen tutkimuksen alaa. Kuitenkin viimeisten vuosien aikana sen rinnalle on noussut yhä vahvemmin koulukielimaisema omana tutkimuskohteena. Kielimaisema ja koulukielimaisema ovat rinnastettavia termejä, mutta niillä on merkittäviä eroavaisuuksia. Kielimaisemalla viitataan kielen, erityisesti kirjoitetun tekstin, ilmenemiseen julkisissa ympäristöissä. Kielimaisema termin tekivät tunnetuksi Landry ja Bourhis (1997, s. 25). Heidän mukaansa kielimaisematutkimuksessa keskiössä on julkisesta tilasta, kuten katukuvasta, löytyvien tieviittojen, mainostaulujen, katunimien, paikkojen nimien, kaupallisten kauppojen kylttien ja hallituksen rakennuksien julkisten merkkien tutkiminen kielen ja yhteisön välisestä näkökulmasta (Landry & Bourhis, 1997, s. 25).

Kielimaisematutkimus keskittyy julkisiin tiloihin, mutta niitä on tehty varsin vähän koulukontekstissa. Koulun kielimaiseman tutkiminen on nähty arvokkaana, sillä koulu toimii niin sanotun ”merkityksellisen kielen” oppimisen välineenä (Shohamy & Waksman, 2008, s.

326). Koulun merkitys kielellisten ajatusten ja ideologioiden paikkana sekä vahvistajana on tiedostettu tieteen piirissä. Tämän myötä kielen näkymisen tutkiminen koulukontekstissa on noussut enemmän esille tutkimuksissa, ja sen myötä kielimaiseman alle on alkanut kehittyä omia haaroja, jotka keskittyvät kielen tutkimiseen koulukontekstissa yleisen julkisen tilan sijaan.

## 4.2 Koulukielimaisema

Kuten mainittu, kielimaisematutkimuksia kielten näkymisestä koulukontekstissa on tehty, mutta kielimaisema käsitteen ei ole nähty soveltuvan tarpeeksi hyvin kielen näkymisen tutkimiseen kouluasetelmassa. Tämän myötä Brown (2005) päätyi kehittämään *schoolscape* eli koulukielimaisema käsitteen kuvaamaan kielen näkymistä koulukontekstissa.

Koulukielimaisemassa tutkitaan kouluympäristöä ja suullista sekä kirjoitettua kieltä (Brown 2012, s. 282). Näiden lisäksi voidaan tutkia koulussa sijaitsevia ajatusmallien ja ideologioiden ilmenemisestä ja vahvistamista kouluympäristössä. Brownin löytöjen mukaan koulukielimaisema edustaa ideologioita ja identiteettejä paikallisesta kielivähemmistöstä (Brown 2012). Näin ollen kielen näkyvyys voi joko vahvistaa tai heikentää oppilaiden identiteettiä ja osallisuuden kokemusta.

Vain yhden kielen painottamisen ja käytön julkisissa tiloissa on havaittu olevan vahingollista (Landry & Bourhis, 1997, s. 28). Vähemmistökielen näkymisen poissulkeminen voi välittää viestin kielen alemmasta arvostuksesta tilan valtakieleen verrattuna. Tämä ei ainoastaan vaikuta oppilaiden kielelliseen itsetuntoon, vaan se voi myös vahvistaa kielihierarkioita ja kaventaa oppilaiden mahdollisuuksia tuoda heidän koko kielivarantonsa näkyväksi.

Vähemmistökielen näkymisellä on todettu olevan myös myönteinen vaikutus siihen, miten muut koulussa suhtautuvat vähemmistökieleen ja sen kulttuuriin (Duray ym., 2017, s. 40). Näin ollen kielten näkyvyydellä on sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys, joka ulottuu yksittäisestä oppilaasta koko kouluyhteisöön. Vaikka monikulttuurisuutta, monikielisyyttä sekä kielitietoisuutta painotetaan (POPS 2014, s. 19), niiden toteutuminen on koulun omalla vastuulla. Tämän myötä koulukielimaiseman tarkastelu tarjoaa tärkeää tietoa siitä, miten koulun kieli-ideologiat rakentuvat arjessa ja millaisia viestejä koulu välittää oppilaiden kielelle ja identiteetille.

## 5 Tutkimusongelma

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppilaiden omien kielten näkyminen koulussa. Viime aikoina monikielisyys ja sitä kautta lasten omat kielet ovat olleet opetusalan keskustelun keskiössä. Kuitenkin laadullisen soveltavan kielitieteen ja koulukielimaisematutkimuksessa on tehty verrattain vähän tutkimuksia, joissa tutkittaisiin useamman kuin yhden kielen näkymistä koulukontekstissa. Koska oppilaiden oman kielen näkymistä oppilaiden omasta näkökulmasta on tutkittu vasta verrattain vähän, lisätiedon saamista voidaan pitää tärkeänä. Tämän myötä asetin tutkimukselleni yhden päätutkimuskysymyksen:

1. Miten lasten käyttämät kielet näkyvät alakoulun oppimisympäristössä?

## 6 Menetelmä

Koska koulukielimaisema on monitahoinen ilmiö, sen tutkimiseksi usein hyödynnetään useita metodologisia lähestymistapoja rinnakkain. Tulevissa osioissa käyn läpi ensin osallistujia ja heidän valintaansa, jonka jälkeen kerron tutkimuksen toteutuksesta ja avaan käyttämiäni menetelmiä yksitellen. Menetelmä osion päätteeksi tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä ja sen mahdollisia haasteita.

### 6.1 Osallistujat

Tutkimus tehtiin eräässä varsinaissuomalaisessa koulussa. Tutkittavan aiheen kannalta on oleellista, että koulussa on oppilaita, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kuin suomen kieltä. Tämän myötä valitsin tutkimukseen koulun, joka tunnetaan monikielisenä kouluna. Lisäksi koulu esittelee itseään kielitietoisena kouluna, jossa oppilaiden eri kielet näkyvät koulun arjessa. Valitusta koulusta valitsin tutkimuksen havainnoinnin kohteeksi yhden luokan, joka oli minulle entuudestaan tuttu. Valitsemalla havainnoitavaksi ennestään tutun luokan varmistin sen edustavuuden tutkimuksen kannalta ja vähensin läsnäolostani aiheutuva häiriötä verrattuna täysin vieraaseen tutkijaan. Havainnoitavien henkilöiden kokemus olostaan mahdollisimman mukavaksi tutkijan läsnä ollessa on katsottu tärkeäksi etenkin observoinnin alussa (Copland, 2018). Tämä tuki entisestään päätöstäni valita tutkimukseen luokka, jossa myös oppilaat olivat päässeet tutustumaan minuun entuudestaan.

Havainnoitavassa luokassa oli yhteensä 19 oppilasta. Oppilaista pyydettiin ennakkotietona se, mikä kieli heille on merkitty äidinkieleksi koulun järjestelmässä. Saatujen tietojen mukaan äidinkieliä olivat suomi, somali, albania, bulgaria, arabia, bosnia ja venäjä. Luokasta löytyy myös kolme kieltä suomen lisäksi, jossa on enemmän kuin yksi puhuja.

### 6.2 Tutkimuksen toteutus, aineiston keruu ja analyysi

Tutkimukseni pohjana toimii etnografia. Etnografia nähdään yleensä laajasti metodologiana tai kokoelmana metodeja, johon sisältyy tietyt periaatteet. Sen pohjana toimii kenttätutkimusjakso, jonka aikana tutkija osallistuu yhteisön toimintaan ymmärtääkseen sen toimintatapoja ja kulttuureja omien kokemuksiansa kautta. Etnografisen lähestymistavan tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Guba ym., 2006; Atkinson & Hammersley, 1998) ja siinä korostuu kaikkien tekijöiden vuorovaikutteisuus (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 356). Kenttätyö voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: ennen kenttää, kentällä ja kentän jälkeen tapahtuva työ (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 357). Tämä näkyy

myös tulevissa alaluvuissa, joissa kuvaan ennen havainnointia, havainnointien aikana ja havainnointien jälkeen tehdyn työn. On kuitenkin hyvä huomioida, että vaiheiden rajat eivät välttämättä ole selvärajaisia.

Etnografisen tutkimuksen alkuvaiheena toimii usein tutustuminen tutkittavaan yhteisöön. Pääsin tutustumaan koulussa vallitseviin kielellisiin ja kulttuurillisiin toimintatapoihin entuudestaan opetustehtävien kautta. On kuitenkin huomattava, että kyseisenä ajankohtana en ollut koulussa tutkijan, vaan yhteisön jäsenen roolissa. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuin koulun omiin nettisivuihin ja miten he kertoivat itsestään kouluna. Näiden tietojen perusteella pidin koulua soveltavana ja lähestyin aikaisemmin opettamani luokan opettajaa tutkimukseen osallistumisesta. Kerroin opettajalle kiinnostukseni heidän kouluaan kohtaan ja tutkimukseni luonteesta. Opettaja vastattua olevansa kiinnostunut tutkimukseen osallistumisesta, sovimme alustavasta tutkimuksen toteutuksen ajankohdasta. Tämän jälkeen pystyin etenemään tarvittavien tutkimuslupien hakemiseen koululta. Tutkimusluvan saatuani tutkimuksen ajankohta varmistui.

Triangulaatio on osa etnografista tutkimusta. Sillä tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Etnografialle tyypillisiä aineistonkeruu tapoja ovat vuorovaikutustilanteiden havainnointi, haastattelut, ääni- ja video tallenteet sekä erilaiset dokumentit kuten valokuvat, asiakirjat ja sosiaalisen median tekstit (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 358). Jotta oppilaiden omien kielten ilmenemisestä saataisiin moniulotteinen kuva sekä verbaalisessa että fyysisessä muodossa, päätin kerätä aineistoa neljällä eri tavalla. Kolme tavoista on suoraan liitettävissä etnografiaan; havainnointi, valokuvaus ja kenttämuistiinpanot. Näiden lisäksi aineistoa kerättiin määrällisesti ottamalla aikaa oppilaiden puheesta. Valitsemalla useampia eri aineistonkeruumenetelmiä, tutkimuksen tulisi johtaa triangulaation toteutumiseen ja siten havainnot tukisivat toisiaan ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 358).

Tutkimuksessani aineistot käsiteltiin lähtökohtaisesti aineistolähtöisellä sisältöanalyysillä. Poikkeuksena oli oppilaiden puheen ajastamisessa, jonka analyysissä käytettiin aineistolähtöistä määrällistä analyysiä. Kun tutkimus on laadullinen, sisällönanalyysi on sovellettavissa kaikkiin sen piiriin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 91). Sisällönanalyysillä keskitytään löytämään tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä merkityksiä kerätystä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 105). Laadullisten analyysimenetelmien käytön soveltuvuutta voidaan perustella niiden tavoitteella lisätä

tieteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Aspers & Corte, 2019, s. 155; Hirsjärvi ym., 2018, s. 224; Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 28). Tässä tutkimuksessa analyysissä nostettiin esille kaikki kohteet eri aineistoista, joissa näkyi muu kieli kuin suomi. Näistä nostetuista kokonaisuuksia havainnoin mahdollisia yhtäläisyyksiä tai nousevia teemoja. On tärkeää huomata, että etnografisen tutkimuksen mukaan, analyysissä käytän tutkijan omaa tulkintaa.

### 6.2.1 Oppilaiden puheen ajastaminen

Verbaalisen kielen havainnoimiseksi oppituntien aikana käytin kahta eri menetelmää. Näistä avaan ensin puheen ajastamista. Oppilaiden puhetta ajastettiin, jotta saataisiin kielten näkymisen määrällisyydestä lisätietoa. Tein ajastamisen käyttäen TrackIt-nettisivustoa (Turkkila, ei pvm.), jolla pystyin havainnoimaan puhutun kielen käyttöä luokkahuoneessa ja sen kielijakaumaa. Nettisivustolle loin kolme kategoriaa, joita hyödynsin oppituntien havainnoinnissa; A) Suomi, B) Englanti, C) Muu kieli. Nostin englannin omaksi kielekseen suomen rinnalle, sillä kukaan oppilaista ei puhu sitä tietojen mukaan äidinkielenään, mutta se toimii koulussa opetuskielenä muun muassa englannin kielen tunneilla. C) Muu kieli - kategoriaan sisälsin kaikki muut oppilaiden käyttämät kielet. Siihen sisältyy niin oppilaiden äidinkielet, kuin muut heidän käyttämänsä kielet.

Puhetta ajastettiin jokaisella luokan yhteisellä oppitunnilla viikon ajan. Ajastettuja tunteja oli yhteensä 25 tuntia. Käsityössä tai liikunnassa oppituntien välissä ei pidetty välituntia, jonka vuoksi molemmat oppitunnit ajastettiin ilman taukoa ja ne merkittiin taulukkoon selkeästi kaksoistunneiksi. Laitoin yleisen ajastimen kulumaan opettajan avatessa luokkahuoneen oven ja sammutin ajastimen, kun valtaosa oppilaista oli poistunut luokkahuoneesta oppituntin päätyttyä. Kun luokassa tapahtui puhetta oppilaiden välillä tai jos oppilaat puhuivat itsekseen suuntaamatta puhettaan kenellekään, ajastin sen painamalla tilannetta vastaavaa painiketta kielen perusteella. Jokaisen oppituntin päätteeksi siirsin ajastetut tiedot omaan Excel-taulukkoon ja jokainen taulukko sai koodin, joka muodostui päivämäärästä, kuinka mones tunti oli kyseessä sekä oppiaineen lyhenteestä (esim. 28.1., tunti 3, MA). Tein tämän aineiston käsittelyn helpottamiseksi myöhäisemmässä vaiheessa.

TrackIt-nettisivustolla (Turkkila, ei pvm.) pystytään vain ajastamaan, joten puhetta ei tallennettu missään vaiheessa tutkimusta. Muokatut painikkeet ja ajastimen tila tallennetaan paikalliseen selaimen. Tiedot eivät jää verkkosivustolle ja niitä ei luovuteta eteenpäin ulkopuolisille toimijoille. Saatu aineisto ladattiin css-tiedostona ja tallennettiin

tietoturvallisesti suojattuun Excel-taulukkoon, jonka jälkeen se poistui nettisivulta sivun päivittämisen myötä.

Aineisto käsiteltiin aineistolähtöisellä määrällisellä analyysillä. Oppitunneilla ajastetun puheen yksittäiset taulukot koottiin yhteiseksi taulukoksi, jossa kaikki havainnoidut oppitunnit näkyvät samanaikaisesti (ks. Liite 1). Havainnoidun tunnin koodista poistettiin päivämäärä ja koodiksi jätettiin näkymään tunti ja oppiainekoodi (esim. Tunti 1: HI). Aineiston käsittelyssä huomasin yhden oppitunnin taulukon kadonneeksi. Kadonnutta tiedostoa ei enää saatu pelastettua, joten ajastettujen oppituntien määrä laski 25 tunnista 24 tuntiin. Kyseiseltä kadonneelta tunnilta on kuitenkin pitämäni kenttämuistiinpanot, joita hyödynsin tutkimuksessa. Yhtenäistetyn taulukon pohjalta laskin kunkin kielen – A) Suomi, B) Englanti ja C) Muu kieli – osuuden prosentteina oppitunneilla puhutusta kielestä. Tämän analyysin pohjalta muodostin kuvion kielten ajallisesta jakaumasta, jonka tavoitteena oli havainnollistaa eri kielten näkyvyyttä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

### 6.2.2 Kenttämuistiinpanot

Keräsin omia havaintojani kielten näkymisestä koulukielimaisemassa kenttämuistiinpanoihin. Kenttämuistiinpanojen tarkoituksena oli tukea muita tässä tutkimuksessani käyttämiäni menetelmiä ja täydentää niitä. Kirjasin kenttämuistiinpanoja kaikkien havainnoitavien 25 oppituntien lisäksi kolmelta ruokailulta ja viideltä välitunnilta eri päivinä. Näiden havainnointitilanteiden lisäksi kirjasin kenttämuistiinpanoihin huomioita koulunkielimaisemasta kiertäessäni koulun tiloja koulupäivän päätyttyä.

Etnografian mukaisesti kenttämuistiinpanoja tehdessä ei voida ennustaa mikä on tai ei ole analyysin kannalta merkityksellistä, joten niiden kirjoittamiseen on olennaista muodostaa sopiva rutiini (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 359). Kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen tapahtui ensisijaisesti havainnoinnin aikana, jotta muistelemisen ei vääristäisi tietoa. Jos havainnoinnin aikana tapahtui kuitenkin samanaikaisesti paljon puhetta tein lyhyen merkinnän muistiinpanoihin, jota sitten avasin muistamani perusteella myöhempänä ajankohtana saman päivän aikana. Aina edes lyhyen merkinnän tekeminen ei ollut mahdollista. Näissä tilanteissa jouduin tutkijana varautumaan muisteluun ja kirjoittamaan muistiinpanot koulupäivän päätyttyä. Päivän päätyttyä kävin myös päivältäni kirjoittamat kenttämuistiinpanot läpi, ja lisäsin huomioita, mikäli se oli tarpeellista. Kirjasin muistiinpanoihin missä tilanteessa oppilaat käyttivät omia kieliään ja oliko kyseessä yhden sanan tai virkkeen vai useamman virkkeen sanominen. Lisäksi kirjasin ylös muita havaintoja kielten näkymisestä, joita pidin

mielenkiintoisena tutkimuksen kannalta. Myös kenttämuistiinpanoissa kulki sama koodi (esim. 28.1., tunti 3, MA) kuin puheen ajatuksessa. Tämän tavoitteena oli helpottaa muistiinpanoihin palaamista ja analyysin tekemistä.

Kirjoitin kenttämuistiinpanot yksittäisen vihkoon koko havainnoitavan viikon ajalta. Vihkoon kirjoittaminen tuntui itselleni kaikista luonnollisimmalta vapaan kirjoituksen muodolta ja se on äänettömämpää kuin tietokoneella kirjoittaminen, jonka myötä se on huomaamattomampaa. Kirjoittaessa en keskittynyt oikein kirjoitukseen vaan havaintojen, huomioiden ja ajatusten ylös kirjoittamiseen. Kenttämuistiinpanojen analyysissä käytin myös aineistolähteistä sisällönanalyysiä. Luin ne läpi ja merkitsin ylös toistuvia teemoja tai esille nousevia yhtenäisyyksiä.

### 6.2.3 Havainnointitaulukko koulukielimaisemasta

Kenttätöyöskentelyä varten loin havainnoinnin tueksi taulukon, jonka tarkoituksena oli kartoittaa kielten näkymistä fyysisessä muodossa (Taulukko 2). Tutkimuksen havainnointitaulukko muodostui useamman eri tutkimuksen pohjalta. Loin taulukon Linkolan (2014, s. 116–117, 128) väitöskirjatutkimuksessa sekä Brownin (2012) koulukielimaisematutkimuksessa esille nousseihin kategorioihin, jotka voisivat ilmetä luokahuoneessa. Näiden lisäksi päätin täydentää taulukkoa nettimateriaalit -kategorialla, jotta myös sähköiset oppimisvälineet ja materiaalit pystyttäisiin huomioimaan. Taulukko mahdollisti nopean ja mahdollisimman huomaamattoman merkitsemisen myös havainnointitilanteen aikana. Muun kuin suomen kielen ilmeneminen merkittiin symbolilla X ja kielen näkymisen puuttuminen tutkimuksen päätteeksi merkittiin symbolilla O (Liite 2.). Lisäksi havainnointitaulukkoon merkittiin millä kielellä kategorian teksti ilmeni sekä missä paikassa tai koulun tilassa se sijaitsi.

Taulukko 2. Havainnointitaulukko kenttätöyöskentelyyn kielten näkymiseen koulukielimaisemassa

Tekstit	O/X	Kieli	Paikka	Muut	O/X	Kieli	Paikka
Opasteet				Kuvat			
Ohjeet				Pelit			
Opetus tekstit				Oppilaiden työt			
Tiedotteet				Piirustukset			
Ilmoitukset				Taulut			
Kampanjat				Kirjat			
Julisteet				Kartat			
Kyltit				Liput			

Tekstit	O/X	Kieli	Paikka	Muut	O/X	Kieli	Paikka
				Nettimateriaali			

Havainnointitaulukko analysoitiin aineistolähteisellä sisällönanalyysillä. Havainnot ryhmiteltiin ja teemoitettiin etsien mahdollisia toistuvia ilmiöitä tai poikkeamia. Taulukko toimi analyysin alustana, jonka avulla pystyin jäsentämään aineistoa loogisesti sekä vertaamaan muiden aineistomuotojen, kuten valokuvien, kanssa.

#### 6.2.4 Kielimaiseman valokuvaaminen

Toteutin kielen näkymisen havainnoimista kouluympäristössä myös valokuvaamalla. Valokuvien ottaminen tehtiin koulupäivän päätyttyä, jotta valokuvaaminen eri häiritsisi muuta opetusta tai toimintaa. Valokuvia otettiin mm. oppilaiden töistä, opastekylteistä, ohjeista sekä kirjahyllyistä. Kaikki kohteet, joissa ilmeni ”kieli” jollain tavalla ja se oli havainnoitavien oppilaiden kulkureitillä, dokumentoitiin. Ketään koulun henkilöistä tai oppilaista ei valokuvattu tai tallennettu missään vaiheessa tutkimusta. Valokuvia otettiin omassa luokahuoneessa, kuvataideluokassa, käytävillä, aulassa, ruokasalissa sekä kirjastossa. Yhteensä valokuvia otettiin 65 kappaletta.

Tutkimuksen aikana otetut valokuvat siirsin suoraan Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafileen. Valokuvakansio suojattiin edelleen erillisellä salasanalla. Tällä varmistettiin anonymiys, mikäli kuvissa olisi niitä vaarantavia tietoja. Tarkistin kuvat yksitellen mahdollisten anonymiyyttä vaarantavien tietojen varalta. Otettujen valokuvien joukossa on valokuvia, joista koulu tai koulu saattaisi olla tunnistettavissa. Anonymioiden varmistamiseksi nämä kuvat ovat osana analysointia, mutta niitä ei lisätty kuvina tähän tutkimukseen. Valokuvissa näkyvät kohteet luokittelin aineistolähtöisesti eri kategorioihin hyödyntäen havainnointitaulukon jaottelua (Taulukko 2.). Kategorioita muodostui kaikkiaan seitsemän; opasteet, ohjeistukset, julisteet, kyltit, oppilaiden työt, taulut ja kirjat. Opasteen ja kylttien haasteeksi nousi niiden limittäisyys. Tässä tutkimuksessa opasteihin luokittelin merkit ja esineet, joiden tarkoituksena oli ohjata tai opastaa johonkin. Kylteiksi luokittelin merkit ja esineet, joissa esiintyi tekstiä, mutta ne eivät suoraan opastaneet johonkin. Oppilaiden töihin luokiteltiin kaikki työt, joista oli pääteltävissä, että ne ovat jonkun koulun oppilaan tekemiä ja ne eivät palvelleet muuta tarkoitusta esimerkiksi opasteena.

### 6.3 Tutkimusetiikka

Tutkimusta tehdessä tulee huomioida sekä pohtia tutkimusetiikkaan liittyviä kysymyksiä, joista yksi olennainen liittyy henkilötietojen turvaamiseen. Etiikan miettiminen on erityisen tärkeää, kun tutkimus liittyy lapsiin, kouluyhteisöön ja julkiseen tilaan. Henkilötietojen turvaamisen lisäksi tutkimuseettisiin periaatteisiin liittyvät tietyt suostumukset. Lasten osallistumisen tutkimukseen tulee ennen kaikkea perustua oppilaan vapaaehtoisuuteen (Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta [TENK], 2019, s. 10), eikä häntä pakoteta tai millään muillakaan tavoin painosteta tutkimukseen osallistumiseen. Oppilaille kerrottiin tutkimuksen tekemisestä ennen sen toteuttamista, toteutuksen aloituksessa ja oppilas sai missä vaiheensa tahansa kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi oppilailla ja huoltajilla oli oikeus halutessaan kieltäytyä tai peruuttaa tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (TENK, 2019, s. 12). Kaikkia tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kohdeltiin kunnioittavasti ja heidän oikeuksiaan suojeltiin koko tutkimusprosessin ajan.

Koska tutkimuksessani käytin ei-osallistuvaa havainnointia ja valokuvaamista, on tärkeää pohtia ketä ja mitä on kuvattu. Valokuvien kohdistaminen koulun fyysiseen ympäristöön ja sen tekeminen koulupäivän ulkopuolella auttoi varmistamaan, ettei ketään oppilasta tai henkilökunnan jäsentä valokuvattu tutkimuksen aikana. Oppilaiden töiden valokuvauksessa pitää miettiä niiden tunnistettavuutta. Ne ovat henkilökohtaisia teoksia ja ne saattavat sisältää anonymiyyttä heikentäviä tietoja kuten oppilaan nimi ja luokka. Tämän vuoksi oppilaiden työt analysoitiin Seafire-tiedostossa enkä liittänyt tutkimukseeni kenenkään oppilaan työstä kuvaa.

Kaikki tutkimuksessa kerätty aineisto säilytettiin tietoturvalisillä alustoilla ja aineisto oli vain minun nähtävillä ja saatavilla. Havainnoitavilta oppitunneilta kerätty aineisto koodattiin anonymiteetin suojaamiseksi eikä tutkimuksessa esiinny muita tietoja, joiden perusteella yksittäinen henkilö olisi tunnistettavissa. Kenttämuistiinpanot olivat vihkoon kirjoitettuna, niitä ei missään vaiheessa jätetty muiden henkilöiden saataville ja niitä ei sähköistetty. Kaikki kerätty tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen päätteeksi.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei toimi vain havainnoijana vaan myös aktiivisena merkitystä rakentavana toimijana on tärkeää miettiä tutkijan roolin eettisyyttä. Tutkija ei pysty koskaan toimimaan täysin neutraalina havainnoijana, vaan hän toimii aina tietyn tulkintakehyksen mukaan, joka vaikuttaa aineiston keräämiseen ja sen tulkintaan (Eskola & Suoranta, 2008, s. 185–186). Tulkinnan tekeminen on välttämätön osa laadullista tutkimusta, jonka myötä tutkijan tulee olla tietoinen omista lähtökohdistaan, ennakoasenteistaan ja

suhteistaan tutkimuskohteeseen (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 14–15; O'Reilly, 2012, s. 87–88).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on läheisessä vuorovaikutuksessa tutkimusympäristön kanssa, jonka myötä toimin entistäkin keskeisemmin osana tutkimusprosessia. Tutkijana en vain tarkkaile ilmiötä sen ulkopuolelta, vaan olen osallisena sosiaalisissa tilanteissa (O'Reilly, 2012, s. 97–98.). Tällöin eettinen herkkyyks on välttämätöntä: tutkijana minun on jatkuvasti arvioitava miten läsnäoloni vaikuttaa tutkimustilanteeseen sekä tutkittaviin.

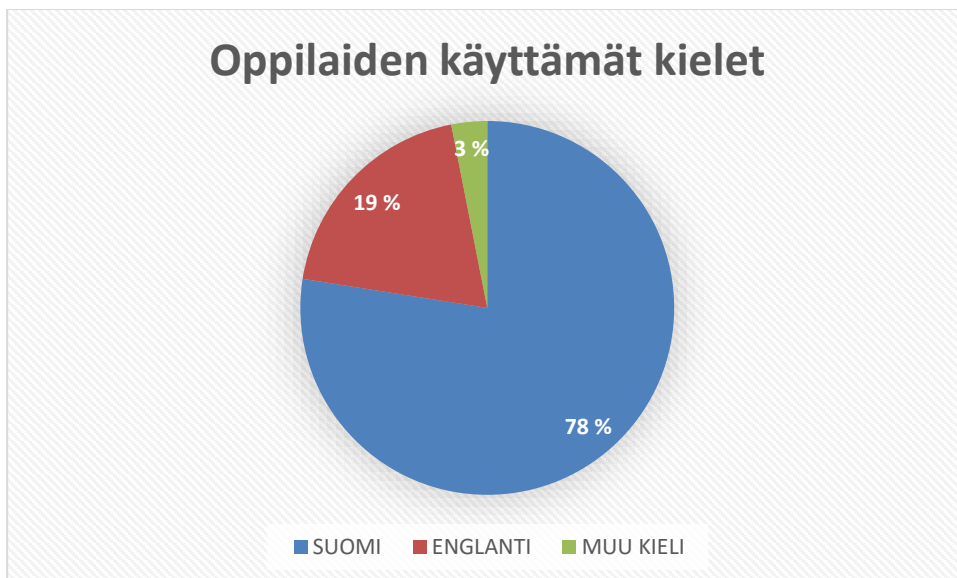
Tutkijana kannan vastuun tutkimuksen toteuttamisesta rehellisesti, huolellisesti ja tutkimuksenkohdetta kunnioittaen. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK, 2012) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää läpinäkyvyyttä aineistonkeruussa, analyysissa ja raportoinnissa. Tämä sisältää myös, tutkijana minun tulee kuvata aineiston käsittely sekä omat tulkintaprosessini mahdollisimman avoimesti, jotta lukija voi arvioida tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi tutkijana minun tulee reflektoida omaa toimintaani jatkuvasti tutkimusprosessin aikana. Tutkijan tulisi pohtia omaa asemaansa, valta-asemia ja vuorovaikutussuhteita kentällä ja kuvata näitä avoimesti (Berger, 2015). Reflektiivisyys ei ole pelkästään menetelmällinen vaatimus vaan eettinen velvollisuus.

## 7 Tulokset

Aineiston analysoinnin kautta rakentui kaksi pääkategoriaa 1) oppilaiden omat kielet puheessa ja 2) oppilaiden omat kielet koulutiloissa. Kielet puheessa -kategorian alle muodostui kolme omaa alakategoriaa; 1.1) puhe osana opetusta 1.2) puhe oppituntin aikana 1.3) puhe oppituntien ulkopuolella. Kielet koulutiloissa -kategorialle muodostui kaksi omaa alakategoriaa: 2.1) kielet yhteisissä tiloissa 2.2) kielet luokkahuoneessa. Tarkastelen jokaista kategoriaa yksitellen tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

### 7.1 Oppilaiden omat kielet puheessa

Oppitunneilla oppilaiden puheessa oli havaittavissa selkeitä eroja (kaavio 1). Kaaviosta 1. jätin sisällyttämättä kolmea englannin kielen tuntia. Tein päätöksen perustuen aineiston yhtenäistämiseen. Englannin tunneilla opetuskielenä on englanti ja silloin oppilaiden puheen kieli saattoi olla englanti opettajan ohjeistuksesta. Oppilaiden puheesta valtaosa tapahtui suomeksi, mutta englanniksi tapahtuvaa puhetta tapahtui noin viidennesosan ajasta, mikä on merkittävä osuus. Oppilaat puhuivat myös muilla kielillä, mutta sen osuus jäi pieneksi.



Kaavio 1. Oppilaiden puheen kielijakauma oppitunneilta N=21

#### 7.1.1 Puhe osana opetusta

Havaintoni osoittaa koulukielimaiseman olevan vahvasti yksikielinen, kun kyseessä on opetustilanteeseen sidottava puhe. Oppilaiden välinen puhe tapahtui lähes yksinomaan suomeksi, mikä heijastaa suomen koulujen historiaa yksikielisyyden normista. Oppilaita ei ohjeistettu käyttämään omaa kieltään havainnointien aikana, mutta oppilaiden oma kieli oli

ajoittain läsnä osana oppimistilannetta. Koska oppilaita ei kuitenkaan ohjeistettu oman kielen käyttämiseen, ei voida olla varmoja siitä, mikä oppilaan oman kielen asema luokkahuoneessa olisi, jos oppilas haluaisi käyttää omaa kieltä aktiivisesti ja toistuvasti osana oppimistilannetta.

Oppilaan oma kieli nousi kuitenkin eniten esille osana opetusta. Oppilaan omalla äidinkielellä käytävä keskustelu tapahtui viikon aikana usein kolmen saman oppilaan toimesta. Nämä oppilaat istuivat vierekkäin istumajärjestyksessä ja heillä oli yhteinen äidinkieli. Näiden kolmen oppilaan välillä tapahtuvat keskustelut oli ainoa C) Muu kieli -kategoriaan luokiteltu tapaus, joissa oppilaat käyttivät kokonaislauseita äidinkielellään oppitunnin aikana. Kyseiset kolme oppilasta vaikuttivat vaihtavan heidän yhteiseen omaan kieleensä, kun he halusivat keskustella ilman, että herättäisivät opettajan huomion. He käyttivät yksittäisiä lauseita heidän kielellään, mutta he myös kävivät vuoropuhelua tällä kielellä. Heidän vuoropuhelunsa vaikuttivat koskevan kirjojen tai kotitehtävien unohtamista. Kaikissa tapauksissa opettaja oli pyytänyt luokkaa ottamaan tehtävät esille ja näyttämään kotitehtävät, josta seurasi mainitussa ryhmässä keskustelua. Ensimmäisellä kerralla yksi kyseisen ryhmän oppilaista huomasi unohtaneesta kirjat kotiin. Toinen oppilas kommentoi jotain asiaan liittyen heidän kielellään. Toisessa tapauksessa opettaja oli pyytänyt ottamaan kotitehtävät esille, mutta yksi ryhmän oppilaista ei ollut varma mitä oli tullut kotitehtäväksi. Oppilaat vaihtoivat omaan yhteiseen kieleen, kun he huomasivat, että toisella oli jäänyt kotitehtävät tekemättä. Oppilas alkoi tekemään kotitehtäviä samalla kun ryhmän kaksi muuta jäsentä kertoivat hänelle jotain heidän kielellään katsoen aina välillä opettajan suuntaan. Tämän perusteella voisinkin olettaa, että he auttoivat kolmatta jäsentä kertomalla heidän omat vastaukset kotitehtäviinsä.

Muiden kielten lisäksi myös englanti oli ajoittain läsnä. Oppilaat saattoivat käyttää englantia tehtävästä keskustelemiseen. Kuvataiteen tunnilla oppilaat kommentoivat omaa työskentelyään tai toisen työn jälkeä englanniksi. Reaaliaineissa englanti näkyi eniten myös itsenäisen työskentelyn aikana. Oppilas saattoi varmistaa toiselta englanniksi, oliko hän varma vastauksestaan tai selittää jotain tehtävästä englanniksi. Kaikkia näitä tilanteita kuitenkin yhdisti tekijä, että englanniksi puhe tapahtui usein yksipuoleisesti tai vain yhdellä sanalla. Jos oppilas sanoi jotain tehtävään tai työskentelyyn liittyen englanniksi toiselle oppilaalle, toinen oppilas ei joko vastannut ollenkaan tai hän vastasi suomeksi. Englanti myös näkyi yksittäisinä sanoina joko itsestään tai osana suomenkielistä lausetta. Tällaisissa lauseissa oppilas puhui

tehtävään liittyen suomeksi, mutta hän korvasi jonkun lauseen sanoista englanninkielisellä sanalla. Näin englantia oli läsnä oppimistilanteissa, mutta sillä ei tehty aktiivista vuoropuhelua.

### 7.1.2 Puhe oppituntien aikana

Muita kieliä ilmeni oppituntien aikana, mutta ne olivat yksittäisiä sanoja tai kommentteja. Kaikista näistä ei myöskään pystynyt päättämään, mikä kieli oli kyseessä.

Kenttäpäiväkirjaani kirjaamieni huomioiden perusteella vaikuttaa, että oppilaat käyttivät muita kieliä usein vain yhden sanan kommentteina. Tätä ilmeni esimerkiksi väittelyissä, joissa oppilas sanoi jotain toiselle kielellä, jota en pystynyt tunnistamaan. Myös yhdessä tapauksessa tehtävien tekemisen aikana oppilas sanoi melodisesti ”*gwenchana*” ja hyräili sen perään.

Oppilas toisti tämän vielä toisen kerran. Pystyin tunnistamaan kielen koreaksi ja yhdistämään sanan ja sen jälkeen hyräillyn melodian samana ajankohtana sosiaalisessa mediassa levinneeseen kappaleeseen. Saatujen tietojen perusteella, oppilas ei puhunut koreaa äidinkielenään ja hän ei muuten käyttänyt kieltä, minkä perusteella voisin olettaa, että oppilas on saanut sanan toisen henkilön tai median välityksellä eikä siten välttämättä ymmärtänyt sanan merkitystä. Oppituntien aikainen muu kielen puhuminen ei havaintojen mukaan tapahtunut suunnitelmallisesti osana oppituntia. Muu kieli ilmeni enemmän muun oppituntien ulkopuolisen toiminnan keskusteluna tai yksittäisinä sanoina.

Taulukko 3. Oppituntien lukumäärä kielten näkymisen mukaan oppitunneilla N=25

Kieli:	<i>suomi</i>	<i>englanti</i>	<i>muu kieli</i>
<i>Oppitunnit, joilla kieli näkyi</i>	25	16	7

Vaikka englantia ei ollut kenenkään oppilaan äidinkieli, se ilmeni merkittävästi enemmän oppilaiden puheessa C) Muu kieli -kategoriaan verrattuna (ks. taulukko 3.). Englanniksi tapahtuvaa puhetta muodostui niin suomea äidinkielenään, kuin myös muuta kieltä äidinkielenään puhuvilta oppilailta. Koska oppilaat käyttivät englantia kyseisen oppiaineen tuntien ulkopuolella, voidaan todeta, että se kuuluu ainakin osalla luokan oppilaista heidän omaan kieliinsä. Englannin kieli oli oppilaiden puheiden kautta läsnä valtaosalla oppitunneista, vaikka se ei kohdistunut oppimistilanteeseen. Englannin kieltä ilmeni työskentelyvaiheen aikana samoin kuin puheessa osana oppimistilannetta. Oppimistilanteista poiketen, opetuksen ulkopuolisen oppituntien aikana tapahtuneessa puheessa käytiin myös vuoropuhelua englanniksi oppilaiden välillä yksittäisten sanojen tai lauseiden lisäksi. Englanniksi oppilaat

kävivät keskusteluja muun muassa ulkonäköön ja ruokaan liittyen. Lisäksi yhden tunnin aikana kaksi oppilasta päätyivät väittelemään englanniksi. Vuoropuhelun määrä oli silti huomattavasti vähäisempää itsenäisen puheeseen ja yksittäisen sanojen tai lauseiden käyttöön verrattuna.

Englanti ilmeni eniten yksittäisinä sanoina tai virkkeinä 1.1) puhe osana opetusta -kategorian tavoin. Oppilaat käyttivät englantia moninaisesti luokassa. Sitä ilmeni virkkeen muodossa kysymyksinä toisille oppilailla, tilanteen tai asian kommentoinnissa, anteeksi pyytämisessä ja toisten oppilaiden solvaamisessa. Virkkeiden sanominen englanniksi vaikutti spontaanille puheelle suunnitellun puheen sijaan. Samankaltaista oli havaittavissa yksittäisten englanninkielisten sanojen tai sanaparien ilmenemisestä oppilaiden puheessa. Oppilaiden puheessa ilmenneet sanat olivat joko yleisiä yksittäisiä englannin kielen sanoja tai sanapareja, tai sanoja, joilla korvattiin vastaava suomenkielinen sana *racoon tai fired* (ks. Taulukko 4). Kokonaisten virkkeiden tavoin yksittäiset sanat ja sanaparit vaikuttivat spontaanisti englanniksi sanotuilta.

Taulukko 4. Kenttämuistiinpanoista nostettuja havaintoja oppilaiden käyttämistä englanninkielisistä sanoista ja sanapareista.

Sanoja tai sanapareja	Korvaavana sanana
<i>Yes sir.</i>	Sä oot <i>fired</i> .
<i>Just like -</i>	Siel on <i>racoon</i> .
<i>Hello mate.</i>	<i>100 prosent vettä.</i>
<i>Period!</i>	

### 7.1.3 Puhe oppituntien ulkopuolella

Puhe oppituntien ulkopuolella tapahtui pääasiallisesti suomeksi, mutta myös tässä kategoriassa nousee esille B) Englanti ja C) Muu kieli -kategoriat. Niiden ilmenemisen tavoista pystyin kuitenkin huomaamaan eroavaisuuksia.

Oppituntien ulkopuolista C) Muu kieli -kategorian puhetta ilmeni vain kerran havainnoitavan viikon aikana. Kyseessä oli kahden oppilaan välinen keskustelu, joka tapahtui ruokajonossa, kun oppilaat odottivat ruokailuun lähtemistä. Keskustelusta en pystynyt päättelemään, mikä kieli oli kyseessä. Tapahtumatilanteen ja oppilaiden ilmeiden perusteella ei ollut myöskään pääteltävissä, mikä oli keskustelun aiheena tai mikä oli johtanut keskustelemaan heidän yhteisellä kielellään. Tämän yksittäisen tapauksen lisäksi oppilaiden muut kielet eivät olleet

puheen kautta näkyvillä viikon aikana oppituntien ulkopuolella tapahtuvassa oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Vuoropuhelua tapahtui englanniksi ruokailuun siirryttäessä ja itse ruokailussa enemmän, kuin oppituntien aikaisessa oppilaiden puheessa. Etenkin kahden oppilaan välillä tapahtui toistuvaa keskustelua englanniksi ruokailuihin siirryttäessä tai itse ruokailun aikana. Nämä oppilaat kävivät useamman lauseen keskusteluja englanniksi ja niiden teemat vaihtelivat.

Keskustelujen lisäksi samat oppilaat kävivät sanapeleille vaikuttavia keskusteluja. Edellä mainittujen oppilaiden lisäksi neljä oppilasta kävivät yhden ruokailun aikana keskustelua ulkonäköön liittyen. Keskustelutilanteesta kaksi oppilasta osallistui keskusteluun pääasiallisesti englanniksi ja loput kaksi osallistuivat suomeksi. Kahden kielen samanaikainen käyttö yhdessä keskustelussa ei vaikuttanut häiritsevän ketään keskustelun aikana, vaikka keskustelu oli nopeaa. Englanninkielistä keskustelua ei kuitenkaan ollut havaittavissa oppilaiden toimesta ruokailutilanteiden ulkopuolella.

Oppimistilanteen ulkopuolisen puheen tavoin, myös ruokailutilanteissa nousi muutamia yksittäisiä sanoja tai sanapareja oppilaiden puheessa. Näiden määrä oli kuitenkin huomattavasti pienempää verrattuna oppimistilanteiden ulkopuoliseen puheeseen. Seuratuista viidestä välitunnista, havainnoin vain kerran englannin kielen käyttämistä oppilaiden välillä. Tämä tapahtui pienen oppilasryhmän käymässä väittelyssä, jossa itse väittely käytiin suomeksi, mutta yksi oppilaista käski toista vaikenemaan (*shut up*). Muita englannin tai muun kielen keskusteluja en pystynyt erottamaan välituntitoiminnan aikana.

## 7.2 Oppilaiden omat kielet koulutilassa

Koulun kielimaisema rakentui yksi- ja monikielisistä teksteistä. Yksikieliset tekstit olivat enimmäkseen suomenkielisiä. Monikielisistä teksteistä yleisimpiä olivat kaksikieliset tekstit, joissa käytettiin suomea ja englantia. Englanninkieliset tekstit ilmenivät kaikista moninaisimmin koulussa muihin opetuskielen ulkopuolisiin kieliin verrattuna (ks. Taulukko 5.). Englannin kielen suuri läsnäolo selittyy osittain kielen turvatulla asemalla. Koulussa annetaan myös kaksikielistä opetusta. Tämän myötä on ymmärrettävää, että englantia näkyi erityisesti niissä yhteisissä tiloissa, jotka ovat myös näiden oppilaiden käytössä kuten ruokala, kirjasto ja käytävät.

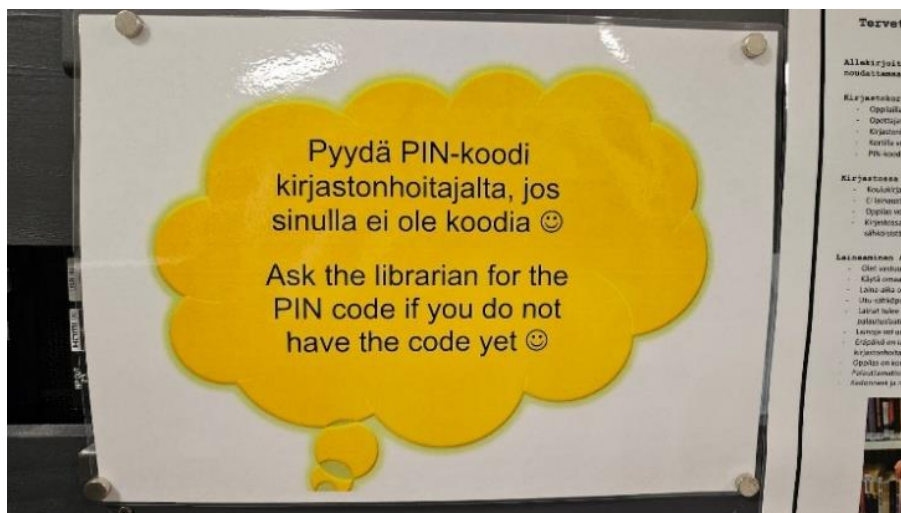
Taulukko 5. Omien kielten näkyminen koulukielimaisemassa

<b>Kategoriat</b>	<b>O/X</b>	<b>Kieli</b>	<b>Paikka</b>
Opasteet	X	Englanti	Käytävä, kirjasto

<b>Kategoriat</b>	<b>O/X</b>	<b>Kieli</b>	<b>Paikka</b>
<i>Ohjeistukset</i>	X	Englanti	Käytävä, kirjasto
<i>Tiedotteet</i>	O		
<i>Ilmoitukset</i>	O		
<i>Kampanjat</i>	O		
<i>Julisteet</i>	X	Englanti	Yhteinen luokkahuone, avoin opetustila
<i>Kyltit</i>	X	Englanti, venäjä, useita kieliä	Luokkahuone, käytävä, ruokala, avoimet opetustilat
<i>Kuvat</i>	O		
<i>Pelit</i>	O		
<i>Oppilaiden työt</i>	X	Englanti, useita kieliä	Ruokala
<i>Piirustukset</i>	O		
<i>Taulut</i>	X	Englanti	Luokkahuone
<i>Kirjat</i>	X	Englanti, venäjä	Kirjasto
<i>Kartat</i>	O		
<i>Nettimateriaalit</i>	X	Englanti, useita kieliä	Oppilaan oma työväline (iPad)

### 7.2.1 Kielet yhteisissä tiloissa

Vaikka englanti ei ollut kenenkään oppilaan äidinkieli, on sen tarkastelu silti tärkeää, koska havaitsin sen kuuluvan oppilaiden omiin kieliin. Kaksikieliset opasteet ja kyltit näkyivät eniten niissä koulun tiloissa, joissa myös englanniksi opiskelevat kulkivat tai tila jaettiin heidän kanssaan. Tämä oli nähtävissä kielen läsnäolossa kuvataiteen luokassa ja kirjastossa. Kirjaston ja sen viereisillä käytävillä sijaitsevat opasteet ja ohjeistukset olivat ainoat kaksikieliset, joita havaitsin kielimaisemasta. Näissä sama teksti oli ensin kirjoitettu suomeksi ja sen jälkeen englanniksi (Kuva 1). Tekstin asettelun lisäksi, itse tekstin koossa saattoi myös olla eroavaisuuksia. Kuvassa 2. englanniksi teksti on kirjoitettu pienemmällä suomenkieliseen tekstiin verrattuna. Kaikissa muissa tiloissa, joissa kuljin oppilaiden matkassa, ohjeistukset ja opasteet oli kirjoitettu pelkästään suomeksi.



Kuva 1. Kirjastossa sijaitseva kaksikielinen ohjeistus



Kuva 2. Kaksikielinen ohjeistus kirjaston viereiseltä käytävältä

Kirjaston sisällä oli havaittavissa opasteita, kylttejä ja kirjoja myös englanniksi. Näiden lisäksi kirjoja löytyi myös venäjäksi, joka oli yhden havainnoitavan oppilaan äidinkieli. Kirjastosta valtaosa tarjonnasta oli suomeksi, sitten englanniksi ja venäjäksi oli suppein kirjavalikoima. Oppilaiden vapaasti lainattavia kirjoja oli kahden kirjahyllyn verran, kun venäjänkielisiä kirjoja oli kuvaushetkellä puoli hyllyllistä (Kuva 3). Venäjä oli ainoa C) Muu kieli -kategoriaa edustava kieli, joka näkyi itsestään koulun kielimaisemassa. Muilla kielillä, lukuun ottamatta venäjää, ei ollut saatavilla kirjoja. Näin havainnoitavan luokan oppilaista vain suomea ja venäjää äidinkielenään puhuvat oppilaat pystyisivät lukemaan koulun kirjastosta kirjoja omalla äidinkielellään.

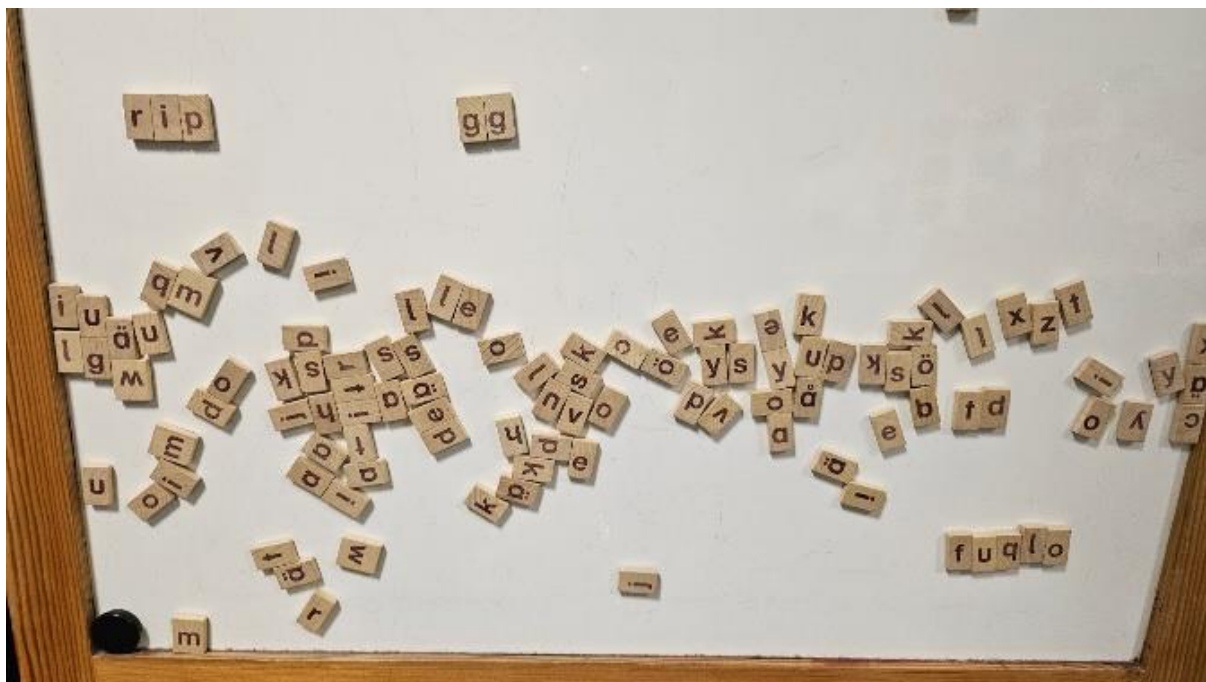


Kuva 3. Venäjänkielisten kirjojen hylly

Kirjojen lisäksi venäjä ilmeni myös kylteissä kahteen otteeseen (Kuva 3.). Kuvassa 3 ilmenee kyltti, joka kertoo hyllyn olevan venäjänkielisille kirjoille. Kyltti on erikoisuus, sillä se on ainoa, jossa jonkun muun kielen teksti oli asetettu ennen suomenkielistä tekstiä. Sen sijaan englanti oli suomen kielen rinnalla ainoa kieli, joka ilmeni kyltissä ainoana kielenä (Kuva 3.) Vain englanniksi olevat kyltit sijaitsivat myös kirjastossa. Kyltit ovat myös yksi kolmesta kategoriasta, jossa ilmeni useita kieliä samanaikaisesti. Useita kieliä löytyi samanaikaisesti yhdestä kyltistä, joka sijaitsi sisääntuloaulassa. Kyltissä lukee *Tervetuloa* 18 eri kielellä suomen kielen lisäksi. Kyltissä on eniten samanaikaisesti näkyviä kieliä koko muuhun aineistoon verrattuna. Kyltissä vaihtelee tekstin koko ja fontti. Suomeksi *Tervetuloa* on kirjoitettu kaikista isoimmalla ja englanniksi toiseksi isoimmalla. Muilla kielillä *Tervetuloa* on kirjoitettu vaihtelevan kokoisesti, ilman selkeää kaavaa. Tässä toistuu aikaisemmin havaitsemani ilmiö, jossa suomenkielinen teksti selkeästi muita tekstejä suuremmalla. Lisäksi on huomion arvoista, että vaikka kyltti sijaitsee sisääntuloaulassa, oppilaat eivät kulje kyltin ohi säännöllisesti, sillä se ei sijaitse heidän ohjeistetulla kulkureitillään. Oppilaat saattoivat kulkea kyltin vierestä, jos he poistuiivat tai tulivat sisään kouluun eri sisäänkäynnistä kuin heitä on ohjeistettu.

### 7.2.2 Kielet luokkahuoneessa

Oppilaiden omat kielet näkyivät vähemmän luokkahuoneessa kuin muissa tiloissa. Puheen lisäksi englanti oli esillä luokkahuoneessa olevan magneettitaulun kautta. Taululla oli kirjaimia, joiden avulla oppilaat pystyivät vapaasti muodostamaan sanoja. Sanoja yleisemmin oppilaat kirjoittavat niillä omia nimiään tai lyhenteitä. Kuten kuvasta 4. voidaan nähdä, taululle on kirjoitettu *rip* ja *gg*. Molemmat ovat englannin sanoinnoista muodostuneita lyhenteitä. Taulun lisäksi luokan seinällä oli kyltti, jonka pystyy laittamaan oveen merkitsemään luokan tyhjäksi hätätilanteessa. Kyltissä toistui aikaisemmin huomattu kaava, missä teksti oli aluksi kirjoitettu suomeksi ja sen jälkeen englanniksi.



Kuva 4. Magneettitaulu luokassa

Luokassa oli myös oma lukuhetki, joka toimi kahden oppitunnin välissä. Lukuhetkellä oppilaiden oli tarkoitus lukea joko kirjastosta lainaamiaan kirjoja tai käyttää Lukulumo-sovellusta. Viikon aikana tapahtui neljä lukuhetkeä. Näistä vain yhdellä kerralla havaitsin oppilaiden lukevan kirjoja jollain muulla kielellä kuin suomeksi. Oppilaita oli yhteensä kolme ja heistä kaksi kuuluivat aikaisemmin mainittuun ryhmään, joiden toimesta C) Muu kieli -kategorian keskusteluita käytiin eniten. He molemmat avasivat Lukulumosta kirjat omalla kielellään, mutta he vaikuttivat vain selailevan niitä sivujen nopean kääntelyn perusteella. Heidän lisäksi yksi oppilas selaili tietokirjaa, joka oli kirjoitettu kyrillisillä aakkosilla. Sen kautta pystyin tietämään, että myös hän katsoi kirjaa omalla kielellään. Näiden havaintojen pohjalta voidaan perustella, että oppilaiden omat kielet olivat läsnä luokahuoneessa ainakin osittain vaikkakin vain pienen hetken ajan koulupäivän pituudesta.

## 8 Pohdinta

Tässä luvussa aloitan kokoamalla yhteen tutkimukseni tuloksia oppilaiden oman kielen näkymisestä ja peilaan niitä aikaisempaan tutkimukseen. Tämän jälkeen arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja sen tekijöitä sekä pohdin tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia. Päätän osion tarkastelemalla jatkotutkimusehdotuksia, jotka voisivat olla ajankohtaisia tämän tutkimuksen pohjalta.

### 8.1 Päätulokset ja yhteys aikaisempiin tutkimuksiin

Tutkimusten tulosten mukaan voin todeta, että oppilaiden omat kielet ovat ainakin osittain läsnä koulutiloissa, mutta tilojen, tilanteiden ja kielten välillä on havaittavissa eroja.

Koulukielimaisemassa omat kielet, C) Englanti ja B) Muu kieli, olivat fyysisesti eniten läsnä yleisissä ja jaetuissa tiloissa, erityisesti niissä, joissa kaksikielistä opetusta saavat oppilaat liikkuvat. Tämän voitaisiin katsoa selittyvän osittain sillä, että englantia on kaksikielisen opetuksen myötä toinen virallinen pääopetuskieli havainnoitavassa koulussa, joten on oletettavaa, että näille oppilaille on kohdistettu englanniksi kylttejä, opasteita ja ohjeistuksia. Kuitenkin verratessa miten englantia näkyi havainnoitujen oppilaiden luokan lähiympäristössä, englanninkielisiä tekstejä oli huomattavasti vähemmän.

Oppilaiden puheen kielijakauman perusteella näemme, että englanniksi käytiin merkittävän suuri osa oppilaiden puheesta. Oppilaiden käyttämään englannin kielen määrään voivat vaikuttaa niin sosiaaliset suhteet kuin myös oppilaiden asettelu. Havaintojeni pohjalta muut saman äidinkielen edustajat eivät istuneet vierekkäin tunneilla yhtä oppilasryhmää lukuun ottamatta. Näin ollen, vaikka luokassa oli toinen tai toisia oppilaita, jotka jakoivat saman äidinkielen, heillä ei välttämättä ollut luonnollista mahdollisuutta yhteisellä äidinkielellä kommunikointiin. Sen myötä englannista muodostui suomen rinnalla vaihtoehtoinen kommunikointikieli luokahuoneessa. Tämä voi osittain selittää C) Muu kieli -kategorian pienuuden etenkin englantia verrattuna sekä muiden kielten vähäisyyttä verbaalisessa muodossa koulukielimaisemassa.

Muut kielet näkyivät myös fyysisesti kielimaisemassa suomea ja englantia vähemmän. Silloinkin kun kielet olivat suunnitelmallisesti esillä, kuten *Tervetuloa*-kyltissä, se ei välttämättä ollut oppilaiden kulkureitillä ja vain yhden oppilaan äidinkieli oli esillä kirjastossa, kun suomea ei lasketa mukaan. Muut kielet eivät myöskään tulleet suunnitelmallisesti esille osana oppimistilanteita puheen tai tekstin muodossa. Ainoa poikkeus

tähän oli lukuhetki, jolloin oppilailla oli mahdollisuus lukea valitsemiaan kirjoja. Osa käytti Lukulumoa omalla kielellään. Havaintojen perusteella omalla kielellä lukemista ei kielletty eikä kannustettu lukuhetken aikana. Oppilaiden omat kielet olivat kuitenkin esillä ja näin ollen voidaan nähdä, että monikielisyttä on näkyvissä Opetushallituksen (POPS 2014, s. 24) mukaisesti, mutta näkyvyyden tasosta ja määrästä voidaan argumentoida.

Tulosten perusteella herää myös kysymys kielten asemasta. Suomen lisäksi luokassa oli seitsemää muuta äidinkieltä ja englanti kuului osalla oppilaista heidän omaan kieleensä. Kuitenkin kielten näkyemisessä oli selviä eroja tai kaavoja. Suomen kieli oli lähes aina kirjoitettu ylemmäksi, jonka alla teksti oli toisella kielellä kirjoitettuna. Lisäksi, jos tekstien koossa oli eroja, suomeksi olevat teksti oli kirjoitettu isoimmalla muihin teksteihin verrattuna. Suomen kielen ensimmäiseksi ja isoimmaksi asettelua voitaisiin perustella sillä, että se on koulun virallinen opetuskieli. Kuitenkin tällainen asettelu voi antaa vaikutelman kielten arvostuksesta. Muiden kielten alemmaksi asettelu tai koon pienentäminen voidaan myös tulkita kielen vähempiarvoisuutena pääopetuskieleeseen suomeen verrattuna.

Vaikka koulussa selvästi tiedostetaan muiden kielten läsnäoloa, herää kysymys näkyvätkö ne riittävästi. Omien kielten osuus voidaan katsoa heijastavan García ja Wein (2014) havaintoa, missä kouluissa pyritään ylläpitämään selkeää ja yhtenäistä opetuskieltä, jonka myötä monikieliset resurssit jäävät hyödyntämättä. Katson myös, että äidinkielten näkyemisessä oli eroja sillä yhtä havainnoitavan luokan äidinkielistä, bulgaria, ei ollut havaintojeni mukaan missään muodossa tai millään tavalla esillä tutkimuksen aikana. Vaikka oppilaiden kielet olisivat läsnä heidän oman kielensä oppitunneilla, onko se riittävästi, jos ne eivät näy integroituna oppilaan koulupäivään? Lisäksi havaintojen perusteella, todennäköisesti osa oppilaista ei hyödyntänyt koko kielitietouttaan osana opetusta, jonka myötä se ei tukenut heidän ymmärtämistensä tai oppimista (Otheguy ym., 2015, s. 301–302). On kuitenkin tärkeää huomioida, että valitsemieni menetelmien vuoksi en saanut tietoa siitä, mikä on oppilaiden tai opettajan suora asenne opetuskielten ulkopuolisia kieliä kohtaan. Siten jää puuttumaan tieto esimerkiksi siitä, oliko omien kielten ja etenkin äidinkielen käyttöä kannustettu vai rajoitettu.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödyntämismahdollisuudet**

Tutkimuksieni luotettavuuden tekijöinä ovat muun muassa menetelmien toimivuus ja tulkinnan merkityksen hahmottaminen. Siinä on sekä luotettavuutta tukevia, mutta myös heikentäviä tekijöitä. Etnografisen tutkimuksen mukaisesti oma tutkimukseni ja sen tuottamat

löydökset ovat sidottuja tilanteisiin ja paikalliseen kontekstiin, jonka myötä tutkimuksen toistaminen täysin samanlaisena eri ajassa tai paikassa onnistuneesti ilman minkäänlaisia muutoksia on suoraan mahdotonta (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 364). Kuitenkaan tämä ei estä tutkimukseni luotettavuuden arvioimista ja todentamista. Tieteellisen läpinäkyvyyden ja tutkijanposition tiedostamisen voidaan katsoa olevan etnografisen tutkimuksen luotettavuuden keskiössä (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 364). Katson, että olen kertonut tutkimukseni aineiston syntymisestä ja pohjustanut argumenttejani niin, että muut lukijat pystyvät arvioimaan niiden merkitystä ja suhdetta omaan työhönsä. Lisäksi koen kuvailleeni ja argumentoineeni tutkimukseni niin läpinäkyvästi, että toinen tutkija pystyy arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta. Näiden myötä tutkimukseni luotettavuuden voitaisiin katsoa suurimmaksi osaksi toteutuneeksi (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 364).

Käytetyillä aineistonkeruumenetelmissä on myös rajoituksia. Koska tutkimuksessani ei kerätty aineistoa millään haastattelun muodolla, tutkimus ei anna tietoa havainnoitavien henkilöiden kokemuksista tai mielipiteistä koskien oman kielen käyttöä tai sen vähäisyyttä. Haluan kuitenkin argumentoida, että tutkimukseni tarkoituksen toteutumiseksi se ei ollut välttämätöntä. Tätä tukee tuloksissa toistuvasti esille nousseet samansuuntaiset teemat; oppilaiden omat kielet olivat läsnä, mutta rajallisesti. Vaikka haastattelut olisivat voineet tuoda lisäarvoa tutkimukselleni, tutkimustulosten luotettavuutta lisää se, että päädyin samansuuntaiseen lopputulokseen eri aineistojen avulla (Lehtonen & Pöyhönen, 2020, s. 358).

Tutkimukseni on luonut ymmärrystä tutkittavasta ongelmasta. Koska se on sidottu aikaan ja paikkaan, sen hyödyntämismahdollisuudet ovat kuitenkin rajoitetut. Tutkimukseen osallistunut koulu ja havainnoitavan luokan opettaja saavat tutkimuksesta konkreettista tietoa, miten oppilaiden kielet näkyvät kyseisessä koulukielimaisemassa ja he voivat muokata halutessaan toimintaa sen pohjalta. Koska vastaavanlaisia tutkimuksia ei juurikaan ole tehty, tutkimukseni voi myös toimia aloitteena oman koulunsa kielimaiseman tarkastelemiseksi. Näen hyödyntämismahdollisuuksien keskittyvän siis pääosin tulevaisuuden koulukielimaiseman kehittämiseen.

### **8.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Koulukielimaisen tutkiminen etenkin monikielisestä näkökulmasta on edelleen arvokasta. Tämä näkyy aiheen ajankohtaisuudessa ja merkityksessä: maailman globalisoitumisen ja suomen väestön monikielisyyden lisääntyminen maahanmuuton myötä eivät ole todennäköisesti katoamassa. Monikielisyyden tutkiminen on edelleen keskeistä ja etenkin

oppilaiden äidinkielten näkyvyyden tutkiminen kouluissa voisi hyödyttää kasvavaa kielitietoisien pedagogiikan alaa.

Tekemällä kattavampi pitkäaikaistutkimus saataisiin ymmärrystä siihen, miten oppilaiden kielet ovat osa heidän kouluarkeaan ja miten ne ilmenevät koulukielimaisemassa. Täydentämällä aineistonkeruumenetelmiä haastatteluilla voitaisiin saada ymmärrystä siihen, miten monikieliset lapset itse kokevat omien kielensä näkymisen kouluissa ja koulukielimaisemassa.

Vaikka kentällä on tehty monikielisyyteen keskittyviä tutkimuksia enemmän vanhemmilla oppilailta kuin alakoulussa, voisi olla arvokasta saada ymmärrystä siihen, miten kielimaisemat ja omien kielten näkyminen mahdollisesti eroaa eri kouluasteiden välillä. Tämä voisi tuoda esille mahdollisia ongelmakohtia, joissa alamme kadottamaan kouluissamme ilmenevää rikasta kielivarantoa.

Koska koulukielimaisema ja monikielisyyden tutkiminen kouluissa useamman kielen näkökulmasta on vielä suhteellisen vähän tutkittu ala, se tarjoaa paljon mahdollisuuksia jatkotutkimuksien toteuttamiselle. Tutkimisen myötä voisimme saada tietoa kielten näkymisen tasa-arvoisuudesta suomalaisissa kouluissa, jonka kautta saataisiin tietoa kyseisen tasa-arvon kehittämiseksi.

## Lähteet

- Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139–160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 110–136). Sage Publications.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum.
- Brown, K. D. (2005). Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education*, 37(3), 78–89. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
- Brown, K. D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. Teoksessa D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (toim.), *Minority languages in the linguistic landscape* (s. 281–298). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230360235\\_16](https://doi.org/10.1057/9780230360235_16)
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited: Poststructuralism and its challenges for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Copland, F. (2018). Observation and fieldnotes. Teoksessa A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky & S. Starfield (toim.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (1. painos). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dodman, M. (2016). Building multilingual learning environments in early years education. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6207>
- Duray, Z., Horváth, C. & Várnai, Z. (2017). Visual multilingualism in the Arctic minority context of indigenous urban communities (Enontekiö, Dudinka and Khanty-Mansiysk). *Suomalais-Ugrilaisen Seuran Aikakauskirja*, 96, 21–74. <https://doi.org/10.33340/susa.70249>

- Eisenclas, S. A. & Schalley, A. C. (2020). Making sense of “home language” and related concepts. Teoksessa A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.), *Handbook of home language maintenance and development* (18. osa, s. 17–37). De Gruyter Mouton.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2. painos). Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- From, T., Szabó, T. P. & Laihonon, P. (2023). Kielimaisemat kielikoulutuspolitiikankohdeena ja tekijänä kieliparikouluissa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change* (AFinLA-teema 16, s. 291–309). <https://doi.org/10.30660/afinla.126228>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality* (1. painos). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S., Johnson, P. & Clark, M. (2006). Competing paradigms in qualitative research. *Business and Management Research Methodologies*, 6, s. VI216–VI216. SAGE Publications Ltd.
- Haverinen, S. (12.11.2024). Apulaisrehtori tietää, miksi vieraskielisen koululaisen pitää oppia äidinkieltään: ”Myös suomen oppiminen on sujuvampaa”. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20124003>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. painos). Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/13670069010050010101>
- Koskela, M. (28.2.2023). Vieraskieliset ja suomenkieliset lapset päätyvät Helsingissä eri päiväkoteihin, vaikka asuvat lähellä toisiaan. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20019962>
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. Teoksessa V. Cook (toim.), *Effects of the second language on the first*. Multilingual Matters.
- Laurén, C. (2019). Kielten opetus ja oppiminen monikielisuuden aikakaudella. Teoksessa *Monikielisyys ja kielen oppiminen* (s. 23–40).
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school* (Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, s. 70–90). <https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lehtonen, H. & Pöyhönen, S. (2020). Lingvistinen etnografia toimintayhteisössä. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K.

- Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV* (s. 345–373). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Lehtonen, S., Lumme, M. & Majantie, P. (2018). Oppimisympäristöjen tilojen uudenlainen käyttäminen. Teoksessa M. Lumme (toim.), *Meidän koulu muotoilee* (s. 70–77). Aalto-yliopisto. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/34088>
- Lew, S., Yang, A. H. & Harklau, L. (2018). Qualitative methodology. Teoksessa A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky & S. Starfield (toim.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (1. painos). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1>
- Linkola, I.-A. (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Sámi Allaskuvla / Sámi University College.
- Lähteelä, J., Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2022). Koulujen kirjavalikoimat osana kielitietoista kirjallisuuskasvatusta. *Ainedidaktikka*, 6(1), 70–86. <https://doi.org/10.23988/ad.109925>
- McMillan, B. & Turnbull, M. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion: Revisiting a core principle. Teoksessa M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (toim.), *First language use in second and foreign language learning* (1. painos). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691972>
- Oikeusministeriö. (2020). *Usean kielen merkitseminen väestötietojärjestelmään – selvitys* (C. Tammenmaa, toim.). Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2020:8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-800-4>
- Opetushallitus. (2020). *Terveet tilat 2028: Yleissivistävien oppilaitosrakennusten nykytilaselvitys*. FCG Konsultointi Oy. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/terveet\\_tilat\\_2028\\_yleissivistavien\\_oppilaitosrakennusten\\_nykytilaselvitys.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/terveet_tilat_2028_yleissivistavien_oppilaitosrakennusten_nykytilaselvitys.pdf)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2017). *Kielitietoinen opetus – Kielitietoinen koulu*.
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods* (2. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864722>
- Otheguy, R., García, O. & Rei, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), s. 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Palviainen, Å., Vorobeva, P. & Sopanen, P. (2023). Monikielinen perhe ja koulu. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change* (AFinLA-teema 16, s. 163–179).
- Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L. & Starfield, S. (toim.). (2018). *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (1. painos). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1>
- Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.). (2023). *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change* (AFinLA-teema 16, s. 223–241).
- Rapatti, K., Aalto, E. & Äidinkielen opettajain liitto (julkaisija). (2020). *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liitto.

- Ruohonen, T. (2019). *Kielitietoisen opettajan opas*. eNORSSI.  
<https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/Kielitietoisen-opettajan-opas-12-2019.pdf>
- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (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>
- Terävä, H. (22.2.2023). Osa opettajista kaipaa lisää tukea S2-oppilaiden opettamiseen: materiaaleja ja koulutusta. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20018981>
- Tilastokeskus. (6.3.2024). Yhä useampi opiskelija oli ulkomaalaistaustainen vuonna 2022. *Katsaus 6.3.2024*. <https://stat.fi/julkaisu/clar7pmvhj14t20cumlxlaf626>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://tenk.fi>
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47(1), 63–88.  
<https://doi.org/10.1002/tesq.53>
- Shohamy, E. G. & Gorter, D. (toim.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (1. painos). Routledge.
- Shohamy, E. G. & Waksman, S. (2008). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. Teoksessa E. G. Shohamy & D. Gorter (toim.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (s. 313–331).  
<https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Smolander, S. (2020). Monikielisyyteen ja -kulttuuriin kasvaminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 337–360). Otava.
- Suuriniemi, S.-M. (2023). *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. Teoksessa C. Williams & C. Baker (toim.), *The language policy: Taking stock* (s. 39–78).
- Tulasiewicz, W. & Adams, A. (toim.). (2005). *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe* (1. painos). Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781474212380>
- Turkkila, M. (ei pvm). TrackIt. Haettu osoitteesta <https://sciedu.fi/trackit/>
- Yle Lapset. (7.2.2023). Pikku Kakkonen kannustaa monipuolisiin kielivalintoihin. *Yle Lapset*.  
<https://yle.fi/aihe/a/20-10004209>

## Liitteet

### Liite 1. Oppituntien ajastuksesta koottu taulukko

Tunnit	Suomi	Englanti	Muu kieli
Tunti 1: HI	34396	0	5287
Tunti 2: YM	36139	0	448
Tunti 3: MA	17696	0	0
Tunti 4: KU	25878	11271	3329
Tunti 5: KU	29845	24348	0
Tunti 6: MA	10583	18986	4631
Tunti 7: MU	100096	9947	0
Tunti 8: YM	44808	4798	0
Tunti 10: SUK	40728	9913	0
Tunti 11: MA	14446	0	7102
Tunti 12: HI			
Tunti 13: MA	22975	4592	0
Tunti 14: SUK	54963	26569	0
Tunti 15-16: KS	124539	32569	0
Tunti 17: SUK	38926	0	0
Tunti 18: YM	46828	0	10073
Tunti 19: MA	118624	13446	2176
Tunti 22-23: LI	25096	35109	0
Tunti 24: HI	33846	11283	0
Tunti 25: SUK	7689	4742	0
	828101	207573	33046

### Liite 2. Oppilaiden omien kielten näkymisen havainnointitaulukko

Tekstit	O/X	Kieli	Paikka	Muut	O/X	Kieli	Paikka
Opasteet	X	Englanti	Käytävä, kirjasto	Kuvat	O		
Ohjeet	X	Englanti	Käytävä, kirjasto	Pelit	O		
Tiedotteet	O			Oppilaiden työt	X	Englanti	Ruokala
Ilmoitukset	O			Piirustukset	O		
Kampanjat	O			Taulut	X	Englanti	Luokkahuone
Julisteet	X	Englanti	Yhteinen luokkahuone, avoin opetustila	Kirjat	X	Englanti, venäjä	Kirjasto

Tekstit	O/X	Kieli	Paikka	Muut	O/X	Kieli	Paikka
Kyltit	X	Englanti, useita kieliä	Käytävä, luokkahuone , ruokala, avoimet opetustilat	Kartat	O		
				Liput	O		
				Nettimateriaali	X	Englanti	Oppilaan oma työväline