

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.* 21–43.

Irina Piippo
Helsingin yliopisto

Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen

Within sociolinguistics, perspectives to multilingualism have changed considerably during the last decades. At the same time, along the ‘multilingual turn’ in sociolinguistics and in language education studies, the number of available concepts to discuss multilingual repertoires and practices has increased very quickly. Notions such as translanguaging and plurilingualism have entered the linguistic parlance yet the actual nature of the change or its pedagogical relevance might be difficult to discern amid the diverse scholarly discourses where theoretical and practical concerns are tangled together. This article discusses the multilingual turn and its theoretical and pedagogical consequences by focusing on some broader, metatheoretical changes that have taken place along the so-called turn in language education studies. These changes in perceiving the essence of language, language skills, language learning and multilingualism are tightly connected with ideological changes within the field. I illustrate these ideologies and discuss their relevance especially for classroom pedagogy with newcomer students.

Keywords: multilingualism, language ideologies, metatheory

Asiasanat: monikielisuus, kieli-ideologiat, metateoria

1 Johdanto

Näkökulmat monikielisyteen ovat kielentutkimuksen kentällä muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana ja samalla erilaisten monikielisyteen liittyvien käsitteiden määrä on kasvanut nopeasti. Kaksikielisuuden sijaan puhutaan nykyisin usein monikielisyydestä ja monikielisuuden rinnalle on tullut runsaasti uusia termejä kuten esimerkiksi limittäiskieleily ja plurilinguaalisuus. Puhutaanpa jopa sosiolingvistiikkaa ja kielen oppimisen ja opetuksen tutkimusta kohdanneesta monikielisuuden käännteestä (May 2013a). Moninaisten käsitteiden ja keskustelujen lomasta voi olla vaikea hahmottaa, mikä oikein on muuttunut ja mitä merkitystä muutoksella on pedagogisille valinnoille. Tässä artikkelissa otan lähtökohdaksi erityisesti limittäiskieleilyyn ja sen lähialoille liittyvät teoreettiset ja pedagogiset keskustelut ja tarkastelen, millaisia laajempia kieli-ideologisia muutoksia niin kutsuttu monikielinen käänne on tuonut tutkimusalalle. Muutokset koskettelevat erityisesti käsityksiä kielestä, kielitaidosta sekä kielenoppimisesta, mutta käsitysten mukana on muuttunut myös ymmärrys siitä, kuka ylipäänsä on monikielinen. Keskeisenä argumenttinani on, että siirtämällä tarkastelukulmaa yksittäisistä käsitteistä yleisempiin kieli-ideologisiin näkökulmiin on helpompi päästä käsiksi niihin vaihtoehtoihin tarkastelutapoihin, joita esimerkiksi kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus tällä hetkellä tarjoaa. Omien ideologisten katsantokantojen hahmottaminen voi puolestaan toimia lähtökohtana reflektiolle ja omien pedagogisten käytänteiden arvioimiselle ja kehittämiselle.

2 Kielentutkimuksen käännteet ja oppialojen kehityksen hidas ratas

Viime aikoina monikielisyysmatikka on noussut vahvasti esiin sosiolingvistisessä tutkimuksessa¹. On puhuttu jopa sosiolingvistiikkaa ja kielen omaksumisen tutkimusta (*second language acquisition, SLA*) kohdanneesta monikielisestä käännteestä (May 2013a, The Douglas Fir Group 2016). Tällainen diskurssi on omiaan luomaan mielikuvaa alalla tapahtuneesta nopeasta muutoksesta. Samaa mielikuvaa vahvistaa havainto sosiolingvistiseen käsitteistöön 2000-luvulla tulleista lukuisista uusista termeistä, joilla kuvataan monikielisyyttä ja siihen liittyviä käytänteitä. Tutun kaksikielisuuden ja monikielisuuden lisäksi voidaan puhua esimerkiksi limittäiskieleilystä (engl. *translanguaging*, García 2009), plurilinguaalisuudesta (engl. *plurilingualism*, Euroopan neuvosto 2001), polylinguaalisesta kieleilystä (*polylingual languaging*,

1 Sosiolingvistiikalla tarkoitan tässä laajasti ajateltuna sitä monitieteistä alaa, joka tarkastelee, kuinka kieli, yhteiskunta ja kulttuuri nivoutuvat toisiinsa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Piippo ym. 2016: 30–33).

Jørgensen 2008) sekä metrolinguaalisuudesta (engl. *metrolingualism*, Otsuji & Pennycook 2010).

Samalla kun moninaistunut käsitteistö toimii merkinä jonkinlaisesta muutoksesta, herättää se myös kysymyksen, mikä oikeastaan on muuttunut. Monikielisyystutkimuksen monialaisuus selittää osin käsitteellistä viidakkoa, samoin kuin käsitteellinen irtiotto aiemmista tarkastelutavoista. Puhe kielentutkimuksessa tapahtuneesta käänteestä saa kuitenkin pohtimaan, onko tosiaan kyse niin perin-pohjaisesta epistemologisesta muutoksesta, että sociolingvistiikassa ja soveltavassa kielentutkimuksessa voidaan puhua paradigman vaihdoksesta (Kuhn 1964).

Tässä artikkelissa tarkastelen tutkimusalan kehityskulkuja kysymällä, millaisia ideologioita (Woolard 1998; Kroskirty 2000) tai tieteelliseen maailmankuvaan liittyviä laajempia uudennoksia oikeastaan on tapahtunut ja pohdin, mitä nämä muutokset merkitsevät käytännön opetustyön näkökulmasta. Otan lähtökohdakseni limittäiskieleilyyn liittyvän teoretisoinnin ja keskustelun, koska lähestymistapana limittäiskieleily on lähellä kielenopetusta. Pyrin kuitenkin hahmottelemaan lyhyesti myös laajempia kehityskulkuja ja niiden ajallista kehkeytymistä. Tarkasteluni kurottaa osin nykyaikaisen kielitieteen syntyä aikoihin 1900-luvun alkupuolelle ja tuolloin muotoutuneeseen formalistiseen kielikäsitteeseen (ks. Laihiala-Kankainen 1993), jota vielä viimeaikainen monikielisyystutkimuskin on pyrkinyt rikkomaan. Käsitteellisen lyhyesti myös yhteiskuntatieteiden puolella 1960-luvulla alkunsa saanutta kielellistä käännettä, joka toi sosio-konstruktivistiset näkökulmat niin sociolingvistiikkaan kuin oppimiskäsityksiin ja suhteutan näitä muutoksia kielen omaksumisen tutkimuksen viimeaikaisiin käännteisiin. Tavoitteeni on nostaa esiin näkökulmia, jotka ovat keskeisiä kielellisesti responsiiviselle opetukselle² ja havainnollistaa, että viimeaikaisina uudennoksina hahmotuttavat muutokset ovat usein tulosta paljon hitaammalla rataalla edenneestä kehityksestä.

Tästä hyvänä esimerkkinä on limittäiskieleilyyn liittyvä keskustelu. Luokkahuoneiden monikielisiä käytänteitä kuvaavassa tutkimuskirjallisuudessa nimitys limittäiskieleily esiintyi ensi kerran jo 1994. Tuolloin Cen Williams käytti kymrinkielistä termiä *trawsieithu* kuvaamaan kaksikielisiä käytänteitä walesiläisissä luokkahuoneissa (Williams 1994). Kyseisissä luokkahuoneissa kymriä ja englantia käytettiin rinnakkain niin että opiskelijat saattoivat vastata esimerkiksi englanniksi opettajan kymrinkieliseen kysymykseen. Williamsin väitöskirjatyön aikoihin 1990-luvun alkupuolella kymrin kielen taito ei siirtynyt enää perhepiirissä sukupolvelta toiselle ja kaksikielinen kouluopetus oli tärkeä keino elvyttää kieltä. Cen Williamsin kymrinkielisestä väitöskirjasta limittäiskieleilyn käsite päätyi englanninkieliseen tutkimuskirjallisuuteen

2 Kielellisesti responsiivinen tai vastuullinen opetus rakentuu toisaalta opettajan monikielisyydelle myönteisistä asenteista ja kielikuvasta sekä toisaalta tiedollisesta ja taidollisesta komponentista, johon kuuluu muun muassa ymmärrys kielenomaksumisen perusmekanismeista (viitekehyyksistä, ks. Lucas & Villegas 2013; Alisaari & Heikkola 2020).

Colin Bakerin kirjan *Foundations of bilingual education and bilingualism* vuoden 2001 painoksessa (Baker 2001). Tuossakin vaiheessa käsite liittyi vahvasti kaksikieliseen opetukseen ja ajatukseen, että oppilaiden ja opettajan kielenkäytössä vaihteli kaksi selkeärajaista kieltä.

Nykyisen merkityksensä limittäiskieleilyn käsite sai 2010-luvun taitteessa, kun sosiolingvistiksessä tutkimuksessa herättiin yleisemminkin kielenkäytön diversiteettiin. Yhtenä kimmokkeena toimi Vertovecin sosiologisen tutkimuksen puolella lanseeraama käsite superdiversiteetti (2007), joka rantautui sosiolingvistiikkaan kuvaamaan digitaalisen vallankumouksen ja muuttoliikkeiden aikaansaamaa vuorovaikutuksen ennennäkemätöntä kompleksisuutta (Blommaert & Rampton 2011). Kielet ja kielimuodot eivät rajautuneetkaan enää entiseen tapaan selkeärajaisiin maantieteellisesti määriteltävissä oleviin puhujayhteisöihin, vaan uudet digitaaliset mediat ja yhteydenpitovälineet sekä ihmisten liikkuvuus mahdollistivat kielellisten vaikutteiden leviämisen ylirajaisesti ja perinteisten yhteisörajojen yli. Samoihin aikoihin kyseenalaistettiin myös perinteiset näkemykset monikielisydestä. Monikielisyys ei ole vain useamman erillisen kielen summa, vaan yksilön kielitaito ja monikielinen vuorovaikutus jäsentyvät tavoilla, joihin perinteinen kielet erillisinä koodeina hahmottava malli ei enää sopinut. Tästä kriitikkistä sai vauhtia myös monikielisyttä vaihtoehtoisilla tavoilla hahmottavien käsitteiden nopea kasvu alan kirjallisuudessa (ks. esim. Pennycook 2016).

Muutoksen siemenet sosiolingvistiikan kentällä olivat kuitenkin olleet olemassa jo ennen kuin kielellinen diversiteetti nousi huomion keskiöön. Plurilinguaalisuus on hyvä esimerkki tästä. Käsite lanseerattiin jo vuosituhaten vaihteessa koulutuskeskusteluun Euroopan neuvoston laatiman *Eurooppalaisen viitekehyksen* yhteydessä (Euroopan neuvosto 2001). Puhe plurilinguaalisuudesta haastoi perinteisen kielitaitokäsityksen ja kuvasi kielitaitoa ennemminkin yksilön kapasiteettina omaksua ja käyttää palasia useammista kielistä (ks. García & Otheguy 2020: 21). Termi on hiljalleen vakiintunut tutkimuskirjallisuudessa kuvaamaan juuri yksilötason monikielisyttä: yksilöt ovat plurilinguaaleja ja yhteisöt, yhteiskunnat ja instituutiot monikielisiä. Koulutuspoliittisen keskustelun lisäksi plurilinguaalisuus on ollut näkökulmana tutkimustraditiossa, jossa paikallisia vähemmistökieliä on tarkasteltu vuorovaikutustutkimuksen keinoin erityisesti eurooppalaisessa kontekstissa (ks. Vallejo & Dooly 2020: 5).

Limittäiskieleily on puolestaan esimerkki käsitteestä, jonka tarkoite on muuttunut tutkimuksellisten näkökulmien mukana. Alkuaan kaksikielisten luokkahuoneiden käytänteitä kuvanneesta termistä on kehkeytynyt tarkastelutapa, joka haastaa plurilinguaalien yksilöiden ja heidän käytänteidensä hahmottamisen erillisten, nimettyjen kielten tarjoamien silmälasien läpi.

Samaa kritiikkiä selkeärajaisten hahmotettavia kieliä kohtaan edustavat myös uudemmat näkökulmat, joissa monikielisistä käytänteistä puhutaan polylinguaalisena kieleilynä ja metrolinguaalisuutena. Kumpaankin käsitteeseen nivoutuu edellä

mainitun kritiikin lisäksi myös ajatus kielenkäyttäjälähtöisestä näkökulmasta, joustavista ja muokkautuvista *rekistereistä* (Agha 2007), jotka ovat toimijoille sosiaalisesti merkityksellisiä, tunnistettavia ja käytänteiltään jollain tasolla vakiintuneita puhumisen ja toiminnan tapoja. Polylinguaalinen kieleily syntyi kuvaamaan Amagerin, yhden Kööpenhaminan lähiön, monietnisten nuorten kielenkäyttötapoja (Jørgensen 2008; vrt. Lehtonen 2015) ja metrolinguaalisuus puolestaan monikielisten työyhteisöjen käytänteitä muun muassa Sydneyssä (Otsuji & Pennycook 2010). Kummassakin tarkastelutavassa kieliä ylittäviä käytänteitä tarkastellaan myös identifoitumisen ja entistä joustavampien kielellisten ja kulttuuristen identiteettien näkökulmista.

Edellä olevasta suppeasta poiminnasta voidaan nähdä, että monikielisyyskeskustelua käydään monilla areenoilla ja että käsittepaljouden taustalla on alueellisia painotuksia (mm. plurilinguaalisuudesta käytävä keskustelu) sekä näkökulmaeroja (esim. etnografian toimijalähtöinen tarkastelutapa). Näkökulmaeroista huolimatta uudemmille lähestymistavoille monikielisyysteen on yhteistä toisaalta kritiikki perinteistä kielikäsitteistä kohtaan ja toisaalta yhteiskunnallinen tiedostavuus. Kieli-ideologiat onkin nostettu entistä näkyvämmiin esiin niin käsitteitä kuin tutkimuksen ja pedagogiikan tavoitteita määriteltäessä (ks. esimerkiksi Lehtosen artikkeli tässä kokoelmassa). Seuraavassa paneudun siihen, mitä ideologiat ovat ja millä tavoin myös kielentutkimuksen näkökulmat kieleen ovat ideologisia.

3 Ideologiat näkökulmina maailmaan

Kieli-ideologiat ovat erilaisia rutinoituneita käsityksiä, uskomuksia ja käsitteellistyksiä kielistä, niiden puhujista ja erilaisista diskursiivisista käytänteistä (Woolard 1998). Tällaiset käsitteellistykset kuuluvat aina johonkin sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin ja usein ne kytkeytyvät myös vallankäyttöön (Silverstein 1979; Irvine 1989). Kieli-ideologioiden tutkimus tässä muodossaan sai alkunsa lingvistiksessä antropologiassa 1900-luvun loppupuolella (Silverstein 1979; Woolard 1998), mutta nykyisin niiden tarkastelu on kiinteä osa sosiolingvistiikkaa ja diskurssitutkimusta laajasti käsitettynä (ks. esim. Mäntynen ym. 2012).

Yllä oleva määritelmä saattaa luoda kuvan, että kieli-ideologiat rajautuvat selkeästi tunnistettaviin ja julkilausuttuihin käsitteellistykseen kielistä. Osa kieli-ideologioista onkin tällaista eksplisiittistä metakielellistä puhetta, jossa vaikkapa arvioidaan jonkin kielen, kielimuodon tai kielenpiirteiden soveltuvuutta tiettyyn tilanteeseen, mutta kaiken kaikkiaan kielen ja muun sosiaalisen toiminnan ideologisuus on sosiaaliseen toimintaan syvemmälle ulottuva ilmiö. Kieli-ideologiat voidaankin nähdä tapana lähestyä ja käsitteellistää sosiaalisen toiminnan näkökulmaisuuutta, joka ylettyy kaikkialle (Bakhtin 1981; Agha 2007). Tästä näkökulmaisuuudesta, joka

diskursseihin ja käsitteellistämisen tapoihin lähtökohtaisesti kytkeytyy, käytän tässä artikkelissa myös silmälasien ja maailmankuvan metaforaa.³

Kielen ideologisen ulottuvuuden tutkimus on myös tuonut tavan tarkastella kielen roolia todellisuuden rakentumisessa (Berger & Luckmann 1966). Toisin sanoen kielen ideologisuuden tutkimus liittyy yhteiskuntatieteissä 1960–70-luvuilla alkunsa saaneeseen kielelliseen käänteeseen, joka kiinnitti huomion kielen merkitykseen todellisuuden muovaajana. Myös nimetyt kielet ja muut tunnistettavat kielelliset rekisterit ovat sosiaalisesti konstruoituja kokonaisuuksia, joita tuotetaan diskurssiivisesti samalla, kun tuotetaan erilaisia sosiaalisia erontekoja, identiteettejä ja ryhmiä (Agha 2007). Tässä suhteessa kielet ja niihin liittyvät sosiaaliset ryhmät ovat kuviteltuja. Eronteot perustuvat sinällään havaittavissa oleviin kielellisiin eroihin ja niiden kimppeihin, mutta se, millaiset erot nousevat sosiaalisesti merkittäviksi indekseiksi (Piippo ym. 2016: 34–37) tai mihin kohtaan kielten tai kielimuotojen rajat vedetään, on tulosta diskurssiivisista prosesseista.

Vaikka ideologioihin keskittyvässä tutkimuksessa tutkijan katse keskittyy usein muiden toimijoiden kieli-ideologioihin (ks. esimerkiksi Lehtosen sekä Suuriniemen ym. artikkelit tässä kokoelmassa), ideologiset diskurssit jäsentävät myös kielentutkimuksen eri tutkimusperinteiden kuvaa kielestä (Piippo ym. 2016: 44–49). Arjen kielenkäytössä ideologioista puhutaan usein poliittisesti värityneinä ja ehkä vääristyneinäkin tapoina hahmottaa maailmaa⁴. Näkökulmatonta sosiaalista toimintaa ei kuitenkaan ole, joten ideologisuus tässä mielessä ulottuu kaikkialle, myös tutkimukseen, jonka keskeisenä tavoitteena on pyrkimys tutkimusprosessin ja -tulosten osalta objektiivisuuteen (humanististen alojen objektiivisuudesta ks. Koskinen 2016). Sosiaalista konstruktivismia on toisinaan moitittu siitä, että relativistisena näkökulmana se ei edes pyrkisi tavoittamaan objektiivista todellisuutta. Enemmänkin konstruktivismille ominainen tietoisuus teoreettistenkin lähestymistapojen lähtökohtaisesta näkökulmaisuudesta tarjoaa keinoja välttää tutkimuksen objektiivisuutta uhkaavia vaaroja. Yksi tällainen vaara on näennäisobjektiivisuus, joka seuraa kriittikittömästä suhtautumisesta teorioiden tarjoamaan maailmankuvaan.

3 Käytän tässä artikkelissa maailmankuvan ja silmälasien metaforaa rinnakkain puhuessani sosiaalista toimintaa läpileikkaavasta näkökulmaisuudesta. Nämä metaforat tulee ymmärtää varsin väljästi, implikoivathan ne toimijan suhdetta ideologioihinsa hieman eri tavoin. Maailmankuva on lähtökohtaisesti tiiviimmin osa yksilöä sekä tiedostamattomampi kuin silmälasit, jotka voidaan nähdä enemmän tietoisena valintana. Vaikka ideologiat ovat usein luonnollistuneet sosiaalisten ryhmien ja yksilöiden toimintatapoihin, tässä artikkelissa ajatuksena on, että niihin on mahdollista päästä käsiksi reflektiolla. Tästä syystä myös silmälasien metafora tavoittaa tämän keskustelun kannalta relevantteja ulottuvuuksia.

4 Esimerkiksi julkisten tilojen sukupuolineutraaleja wc-tiloja koskevassa keskustelussa ideologiat ovat nousseet esiin tällaisina, lähinnä toisen osapuolen ajattelumalleina. Perussuomalaiset ovat kuvanneet kyseisiä pyrkimyksiä kevään 2021 kuntavaaliohjelmassaan 'tarpeettomiksi sukupuoli-ideologioita edistäviksi puuhasteluiksi'. Kuitenkin myös heidän edustamansa kanta, jossa pitäydytään kaksinapaiseen sukupuolikäsitykseen, ja kaikki kannat näiden väliltä, ovat yhtä lailla näkökulmaisia ja siten ideologisia.

Näkökulmatonta tarkastelutapaa maailmaan ei ole, mutta tämän lisäksi ihmistieteiden tutkimus ei koskaan ole myöskään täysin arvoneutraalia. Jo pelkkä kuvai-leva tutkimus on arvovalintoja esimerkiksi siitä, millaisia asioita valitaan kuvauksen kohteeksi. Esimerkiksi koulukontekstissa tutkimus on keskittynyt hyvin pitkälti opetajiin ja oppilaisiin, vaikka luokkahuoneissakin työskentelee muitakin relevantteja ammattiryhmiä (ks. esim. Ahlholmin ja Karvosen artikkeli koulunkäynninohjaajan kosketuksista tässä kokoelmassa). Lisäksi, kuten seuraavista alaluvuista voi nähdä, tutkimuksellisetkin näkökulmat ja käsitteellistämisen tavat voivat olla myös voimakkaan arvottavia. Tutkimus rakentaakin osaltaan kuvaa todellisuudesta monella tasolla. Viime aikoina kielentutkimuksessa on lisääntynyt avoin kantaottavuus ja pyrkimys yhteiskunnalliseen muutokseen. Monikielisyystutkimuksessa erityisesti osallisuuden teemat puhuttavat ja tutkimuksella on pyritty löytämään ja kehittämään käytänteitä, joilla tukea uuteen kieleen sosiaalistumista (ks. esim. Lehtonen tässä kokoelmassa; Svensson & Khalid 2017; Pöyhönen ym. 2020). Mahdollisuus osallisuuteen lähtee kuitenkin jo osaltaan niistä tavoista, joita kielentutkimus tarjoaa monikielisyiden ja monikielisen vuorovaikutuksen tarkasteluun.

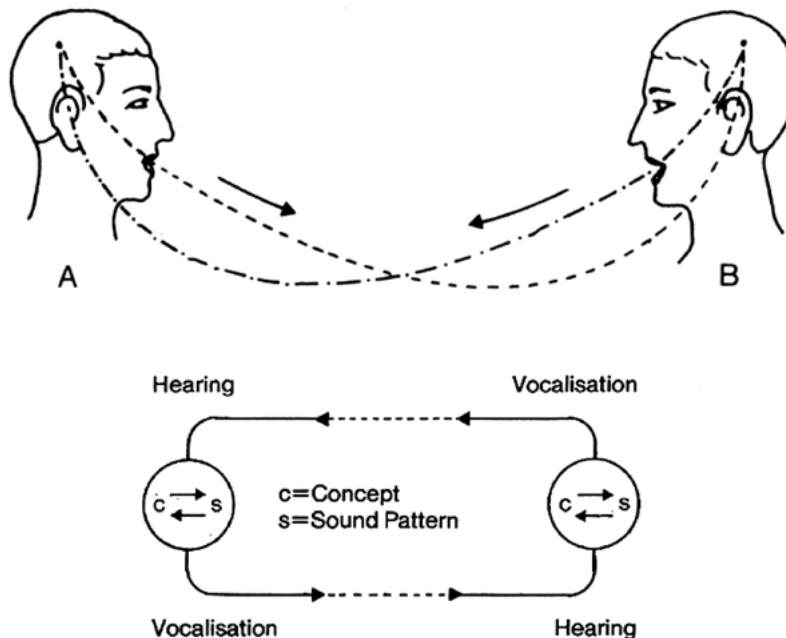
Seuraavassa tarkastelen yksityiskohtaisemmin, millaisia silmälaseja uudempi monikielisyystutkimus tarjoaa kieleen, kielitaitoon, kielen oppimiseen ja monikielisyteen. Havainnollistaakseni kielikuvassa tapahtuneita muutoksia vertaan uudempiä näkökulmia aiemman kielentutkimuksen perspektiiveihin. Dikotomia uuden ja vanhan välillä ei kuitenkaan tule käsittää tiukan kronologiseksi, sillä todellisuudessa uusi ja vanha elävät kielentutkimuksen kentillä edelleen rinnakkain ja uudempien näkökulmien juuret ovat syvällä kielentutkimuksen historiassa. Pohjimmiltaan kyse on ennemminkin siitä, millä tavoin aiemmin valtavirtaa edustaneet formaalit näkökulmat kieleen ovat kielentutkimuksen eri osa-alueilla antaneet vähitellen tilaa funktionaalisille, vuorovaikutuksellisille ja multimodaalisille lähestymistavoille kieleen ja oppimiseen. Alla löyhänä punaisena lankana keskustelulle toimii erityisesti limittäiskieleilytutkimus, joka on selkeimmin pyrkinyt olemaan paitsi pedagoginen malli monikielistä oppimista tukevalle opetukselle, myös tietynlainen teoria kielestä (ks. García & Li 2014; Li 2018). Vaikka uutena näkökulmana pedagogiikkaan limittäiskieleily lienee yksi näkyvimmistä, kielentutkimuksen näkökulmana limittäiskieleilytutkimus ei kuitenkaan ole omintakeinen, vaan edustaa laajempia kehitystrendejä ja uudelleenkäsitteellistyksiä alalla. Tästä syystä alla fokus on enemmän kielikuvan kannalta keskeisissä kehityskuluissa, joista monet edustavat yleisemmin kielentutkimuksen monipuolistuneita tapoja tarkastella maailmaa.

4 Kielikuva muutoksessa

4.1 Kieli kontekstuaalisena toimintana

Kielikuvan kannalta kaikkein keskeisin kysymys on, millaisena kielen perimmäinen olemus oikein tulisi nähdä. Tässä suhteessa kielentutkimuksen näkökulmat ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet toiminnallisempaan suuntaan. Perinteisiä ja nykyisen monikielisyystutkimuksen näkökulmia kieleen voi verrata keskenään esimerkiksi toteamalla, että perinteisesti kieli on nähty ensisijaisesti koodina ja järjestelmänä, kun taas tämänhetkisessä monikielisyystutkimuksessa kieli käsitetään perimmiltään kontekstuaaliseksi toiminnaksi.

Perinteistä kielentutkimuksen näkökulmaa kielestä koodina voi havainnollistaa esimerkiksi alla olevalla kuvalla Ferdinand de Saussuren *Yleisen kielitieteen kurssista* (1988 [1916]). Saussurea pidetään modernin kielitieteen luoja ja hänen luennoistaan postuumisti julkaistu kurssi on teoreettisen kielentutkimuksen klassikoita. Saussuren strukturalistiset näkökulmat kieleen ovat muokanneet ja pohjustaneet kielentutkimuksen käsityksiä kielestä laajasti myös teoreettisen kielentutkimuksen ulkopuolella.



KUVIO 1. Viestintätilanne ja puheen kehä (Lähde: Saussure 1988 [1916]: 11–12)

Kuvassa viestintätilannetta kahden henkilön kesken kuvataan puheen kehänä. Saussure kuvaa kieltä käsitteinä, jotka on tallennettu puhujien mieliin. Puheessa nämä käsitteet vokalisoidaan ääniaalloiksi, jotka vastaanottaja pystyy tulkitsemaan vertaamalla niitä omassa mielessään tallennettuna oleviin käsitteisiin. Kieli nähdään siis koodina, jota puhuja ja vastaanottaja vuoroin tuottavat ja tulkitsevat. Tästä näkökulmasta kieli rajautuu käsitteiden tai symbolien järjestelmäksi, joka on ensisijaisesti osa ihmisen kognitiota. Viestintä puolestaan näyttäytyy suhteellisen mekaanisena tapahtumana, jossa osanottajien toimijuus on rajoitettua ja johon viestintätilanteen konteksti ei juurikaan vaikuta. Saussuren ajattelussa kielentutkimuksen keskeisin tarkastelukohde oli kielenkäytön taustalta löytyvä abstraktimpi ja kielenkäytöstä irrallinen kielen järjestelmä (Saussure 1988: 9). Tämä ajatus abstraktista, mentaalista sääntöjärjestelmästä korostui entisestään Noam Chomskyn syntaksiin keskittyneessä formalistisessa kieliopin tutkimuksessa 1960-luvulta lähtien.

Se, millä tavalla kieltä tutkimuskohteena ja kielentutkimusta tutkimusalana on rajattu, on aina ollut osa tutkimuksen laajempia kehityskaaria ja ylipäättään ihmistieteiden kulloistakin jakautumista institutionaalisesti tunnustetuiksi tutkimusaloiksi. Yleinen kielitiede rajautui omaksi tutkimusalakseen samalla, kun psykologia ja sosiologia nykymuodossaan syntyivät. Saussuren tavoitteena oli rajata kielentutkimukselle tutkimuskohde, joka olisi sille omintakeinen. Tällaiseksi tutkimuskohteeksi valikoitui abstrakti kielen järjestelmä, joka on toisaalta yksilöpsykologian ja toisaalta yhteisöjen toimintatapoja tutkivan sosiologian ulkopuolella. (Piippo ym. 2016: 44–45.) Chomskylaisen mentalismin synty 1960-luvulla puolestaan limittyi kognitiotieteiden kehitykseen (Thagard 2018). Generatiivinen kielentutkimus keskittyikin entistä enemmän mielen sisäisiin tiloihin ja abstrakteihin kielen rakenteisiin, jotka eivät olleet läheskään kaikilta osin havainnoitavissa ihmisten toiminnasta.

Samaan aikaan ihmis- ja yhteiskuntatieteellisten tieteiden kielellinen käänne 1960–70-luvuilla toi tutkimuksen kentälle kuitenkin myös lähestymistapoja, jotka keskittyivät kielen yhteisölliseen, vuorovaikutukselliseen ja todellisuutta muokkaavaan rooliin (kielellisestä käänteestä ks. Kuortti ym. 2008). Tuolta ajalta ovat peräisin uusina lähestymistapoina muun muassa keskustelunanalyysi (Sacks ym. 1974), etnometodologia (Garfinkel 1967) ja sosiolinguistiikka laajasti ymmärrettynä (Gumperz & Hymes 1972). Kielellinen käänne toi myös lisää näkyvyyttä relativistisemmille ja funktionalistisemmille näkökulmille, joita kielentutkimuksen kentällä oli ollut koko ajan abstraktimpien kielinäkemyksen rinnalla (esim. Sapir 1921; Halliday 1973).⁵

Nämä kielelliseen käänteeseen liittyvät kehityskulut ovat monikielisyystutkimuksessakin nykyisin yhä laajemmin vaikuttavan kielinäkemyksen taustalla, jossa kieli nähdään kontekstuaalisena toimintana, osana vuorovaikutusta ja niitä resurss-

5 Esimerkiksi amerikkalaisessa lingvistiksessä antropologiassa on kulkenut 1920-luvulta Sapirin ajoista lähtien myös filosofisempi juonne, jossa on pohdittu kielen, kontekstin ja maailman hahmottamisen yhtymäkohtia.

ja, joilla erilaisia merkityksiä tuotetaan käyttämällä koko kehoa ja myös materiaalisia resursseja, joita toimintaympäristö tarjoaa. Luokkahuonetyöskentelyn ja monikielisen vuorovaikutuksen näkökulmasta tämä avaa uudenlaisia tarkastelutapoja siihen, kuinka merkityksiä luodaan vuorovaikutuksessa. Jos perinteisestä strukturalistisesta näkökulmasta yhteisymmärrys syntyi siitä, että puhuja ja kuulija vuoroin tuottivat ja tulkitsivat ääniaaltoina välittyvää molemmille lähtökohtaisesti tuttua koodia, uudempi toimintapohjainen näkökulma kannustaa havainnoimaan, kuinka merkitykset syntyvät dynaamisesti vuorovaikutuskumppanien yhteistyönä niin, ettei merkitysten rakentelu rajaudu perinteisesti tunnistettuihin kieliin ja kielelliseen koodiin (ks. esimerkiksi Helkiön sekä Ahlholmin ja Karvosen artikkelit tässä kokoelmassa).

Limittäiskieleilytutkimuksessa ja muissa osaltaan diversiteettinäkökulmasta innoituksensa saaneissa lähestymistavoissa tämä on tarkoittanut näkökulmaa, joka ei esimerkiksi koodinvaihtotutkimuksen tavoin ota lähtökohdaksi sitä, että plurilinguaalien kielenkäyttäjien vuorovaikutus olisi jäsennettävissä perinteisiin nimettäviin kieliin. Li Wei on havainnollistanut perinteisen näkökulman rajoittuneisuutta esimerkeillään vahvasti plurilinguaalien kiinan ja englannin taitajien kielimuodosta, jota hän kutsuu nimityksellä *New Chinglish* (Li 2016). *New Chinglish* yhdistelee kiinaa ja englantia tavoilla, joka ei mahdu Lin mukaan perinteisten nimettyjen kielten rajoihin. Silloinkin, kun ilmaukset noudattelevat englannin kielen morfologiaa, niiden merkitykset avautuvat vain sellaiselle, joka tuntee myös plurilinguaalien kiinalaisten kulttuurista kontekstia. Esimerkiksi ilmauksessa *chinsumer* yhdistyvät sanat *Chinese* 'kiinalainen' ja *consumer* 'kuluttaja'. Ilmaus viittaa kiinalaisiin matkailijoihin, jotka ostavat innokkaasti luksustuotteita ulkomaanmatkoiltaan. Vastaavasti ilmaus 3Q, jota käytetään digitaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksessä 'kiitos', pohjaa luvun kolme kiinankieliseen lukutapaan *san*. "san q" kuulostaa hyvin samalta kuin *thank you* ja toimii siten kyseisen ilmauksen vastineena. Li argumentoi, ettei perinteinen kiellet tarkkarajaisina koodeina hahmottava kielinäkemys riitä kuvaamaan kielimuotoa ja sen merkitysten muodostumisen mekanismeja, vaan kyse on limittäiskieleilystä, joka tässä tapauksessa on vakiintunut tunnistettaviksi käsitteiksi.

Edellä kuvattu esimerkki voi herättää kysymyksen, missä määrin limittäiskieleily on ilmiönä relevantti konteksteissa, joissa uuteen kieleen sosiaalistuminen on vasta aluillaan. Oma kokemukseni on, että vastaavaa kielten ylittelyä, jossa resurssit sekoittuvat, muuntuvat ja saavat paikallisia merkityksiä, esiintyy myös vastasaapuneiden luokkahuoneissa vaiheessa, jossa uuteen kieleen sosiaalistuminen on vasta aluillaan (vrt. Jørgensen 2008: 170). Kielten ylittely ei kuitenkaan rajaudu vain tilanteisiin, joissa on läsnä resursseja tunnistettavasti eri kielistä. Esimerkiksi limittäiskieleilytutkimuksen fokus ulottuu myös multimodaalisiin semioottisiin resursseihin. Toisin sanoen limittäiskielisiä käytänteitä esiintyy myös tilanteissa, joissa näennäisesti ei ole läsnä muita nimettyjä kieliä. Ajatellaanpa vaikkapa luokkahuonetilannetta, jossa opettaja pyytää uuteen koulukieleen sosiaalistuvaa opiskelijaa kertomaan, mitä tämä teki eilen aamulla. Opettaja esittää sanallisen kysymyksen, mutta tuottaa

sanan eilen kanssa samanaikaisesti eleen, jossa hänen ylöspäin käännetty kämmenensä piirtää pään vieritse puolikaaren edestä taaksepäin. Ele toimii tulkinnan tukena menneeseen viittaavalle ajanmäärälle. Vastaavalla tavalla monikanavaisen tai multimodaaliseen merkitysten rakenteluun tukeutuu valmistavan luokan opettaja, joka tuottaa kysymyksen ”kuinka monta lasia saadaan litran purkista maitoa?” näyttämällä ensin kädessään olevaa juomalasia ja sitten toisessa kädessä pitelemään sitä litran maitopurkkia. Samankaltaisia esimerkkejä, joissa opettajien ja oppilaiden eleet, ilmeet, kuvat tai materiaalinen ympäristö tukevat vuorovaikutusta, löytyy jokaisesta monikielisestä luokkahuoneesta erityisesti uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheessa – ja ovatpa multimodaaliset, keholliset semioottiset resurssit erottamaton osa myös ensikielistä vuorovaikutusta. Monikielisessä vuorovaikutuksessa multimodaaliset resurssit usein tukevat viestintää kielellisellä kanavalla (ks. esim. Gullberg 2011).

Limittäiskieleilytutkimus tarkasteleekin ilmiöitä, jotka eivät rajaudu vain selkeästi monikieliseen vuorovaikutukseen.⁶ Myöskään sen kielikuva tai kiinnostuksen kohteet eivät ole yksinomaisia kyseiselle lähestymistavalle, vaan esimerkiksi keskusteluanalyysi, sosiolingvistinen etnografia ja lingvistinen antropologia ovat lähestyneet myös monikielisiä vuorovaikutuskonteksteja tavoilla, jotka eivät ota lähtökohdakseen kielellistä koodia.

Vaikka tutkimusta monikielisissä kielenoppimiskonteksteissa tehdään nykyisin monipuolisesti hyödyntämällä esimerkiksi keskusteluanalyysin, etnometodologian, sosiolingvistiikan ja diskurssitutkimuksen teoria- ja menetelmäpohjaa, tutkimusalalla käydään edelleen keskustelua teoreettisen viitekehyksen haasteista (ks. esim. Li 2018; May 2013a). Syyt sille, miksi tällaista keskustelua käydään vuosikymmeniä sen jälkeen, kun kielellinen käänne toi kielentutkimukseen vuorovaikutuksellisempia, sosiaalisempia ja yhteiskunnallisempia tapoja tutkia kieltä, piilevät kielen omaksumisen tutkimuksen (*second language acquisition*, SLA) ideologisessa pohjassa. Useat kielen oppimiseen ja oppijoihin liittyvistä käsitteellistyksistä kuuluvat omimmin juuri kielen omaksumisen tutkimukseen, jonka varhaiseen tutkimusperinteeseen vaikutti voimakkaasti lähtökohdiltaan chomskylainen, mentalistinen näkökulma kieleen (kielen omaksumisen tutkimuksen mentalistisesta perinnöstä ks. Dufva ym. 2011: 25; myös Atkinson 2011). Tällainen kognitivistisempi näkökulma

6 Ilmiönä limittäiskieleilyllä tarkoitetaan usein kahden tai useamman kielen vaihtelua ja erilaisten multimodaalisten resurssien hyödyntämistä luokkahuonetoiminnoissa. Käsitteenä se on koodinvaihtoa (*code-switching*) laajempi juuri multimodaalisen näkökulmansa vuoksi. Lisäksi sen avulla tarkastellaan usein kääntämistä, lainaamista, käännöslainoja ja uudissanoja monikielisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa (ks. Nikula & Moore 2016: 3). Kyse on siis aiempaa kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta vuorovaikutukseen. Tällaisena yläkäsitteenä limittäiskieleily on kuitenkin hankala, koska käsite implikoi kielten ylittelyä ja kaipaa siten myös vastinparikseen jotain toista ilmiötä tilanteisiin, jolloin kieliä ei ylitetä. Yläkäsitteenä esimerkiksi puhuminen luokkahuoneen semioottisista resursseista ja toiminnasta on ongelmattomampaa, koska tällöin ei tarvitse ottaa kantaa resurssien modaaliteetteihin tai assosioitumiseen tiettyihin nimettyihin kieliin.

kielen omaksumiseen on kansainvälisesti edelleen varsin näkyvä osa tutkimusta (ks. May 2013a).

Kielikuva voidaankin hahmottaa palapeliksi, jossa erilainen eksplisiittinen ja implisiittinen ymmärrys siitä, mitä kieli on, on vain yksi osa teoreettista maailmankuvaa. Erityisesti monikielisyyskysymysten parissa työskenteleville yhtä lailla keskeisiä kielikuvan osa-alueita ovat ymmärrys kielenoppimisesta ja monikielisydestä. Vaikka kielellinen käänne on muokannut kielen tutkimuksen kenttää jo vuosikymmeniä, kielenomaksumisen tutkimusperinnettä lähellä olevilla aloilla keskeisiä käsitteellistämisen tapoja on haastettu voimallisesti vielä viimeisen vajaan parinkymmenen vuoden aikana. Vuosituhannen vaihteesta lähtien alalle on hiljalleen tullut sosiaalisempia tapoja tarkastella kielenoppimista⁷ (ks. Kurhila ym. 2019: 11–14) ja noin viimeisen kymmenen vuoden aikana monikielisyysmatematikka ja diversiteettinäkökulma ovat muovanneet erityisesti käsitteellistyksiä, jotka liittyvät kielen oppimiseen ja kielitaitoon. Paneudun näihin seuraavassa.

4.2 Kielitaito multimodaalisena repertuaarina

Uudemmat näkökulmat monikielisyyskysymysten haastavat perinteiset käsitykset kielitaidosta. Sen sijaan, että kielitaito nähtäisiin kokonaisina kielinä ja täydellisenä kielitaitona vaikkapa suomen, arabian tai ruotsin kielessä, kielitaito on poikkeuksetta eletyn elämän myötä kerääntyneitä osittaisia repertuaareja tai repertuaarien tynkiä (Blommaert 2010; Blommaert & Backus 2013) tai multimodaalisemmasta näkökulmasta eri modaliteetteihin kuuluvia kehollisia semioottisia resursseja (Dufva 2020).

Perinteisesti kielen omaksumisen tutkimuksessa kielitaitoa on tarkasteltu hyvin pitkälti sisäisen kieliopin metaforan avulla vieläpä niin, että yksittäisen kielen resurssien on tulkittu olevan myös kaikkien sen ensikielisten kielenkäyttäjien hallussa. Näkökulman juuret ovat strukturalistisessa tavassa tarkastella kielen abstraktia järjestelmää. Chomskyn keskittyminen idealisoituun ja yhä abstraktimpaan natiivikielenpuhujan kompetenssiin vei näkökulmaa entistä kauemmas varsinaisesta kielenkäytöstä. Yksittäisen kielenkäyttäjän mieli on tästä näkökulmasta lähinnä säiliö kieliopille, joka toistuu identtisenä kielenkäyttäjistä toiseen.

Kielenkäyttäjät eivät kuitenkaan ole kielellisiltä kokemuksiltaan koskaan täysin samankaltaisia. Kun tähän lisätään ajatus siitä, että kukin nimetty kieli koostuu tosiasiaa laajasta kirjosta maantieteellisesti, sosiaalisesti ja tilanteisesti vaihtelevia rekistereitä, joihin sosealialistutaan toimimalla sellaisissa konteksteissa, joissa niitä käytetään, ainekset vaihtoehtoiseen kielitaitokäsitykseen ovat valmiina. Täydellistä kielitaitoa ei ole edes ensikielillä. Aina löytyy esimerkiksi paikallisia puheenparsia,

7 Yksittäisiä tutkimuksia oli julkaistu jo toki tätä ennen. Jo 70-luvun lopulla esim. Wong-Fillmore esitti kielenoppimisen näkökulman, jossa sosiaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus kulkevat vuorotaitia mukana kielenoppimisessa (ks. Wong-Fillmore 1979).

eri elämänalueille liittyviä erikoiskieliä tai muita kontekstuaalisesti spesifejä kielellisen toiminnan tapoja, joita ensikielinenkään kielenkäyttäjä ei välttämättä osaa tulkita, saatikka itse tuottaa (tämänkaltaisesta näkökulmasta ks. Hymes 1972). Sama pätee myös myöhemmin opittuihin kieliin: ne kielen osa-alueet kehittyvät, joita on mahdollisuus käyttää.

Tällaisesta näkökulmasta kielitaito nähdään kielellisistä ja muista semioottista resursseista koostuvana repertuaarina (Blommaert & Backus 2013). Repertuaarin käsitteellä on pitkä historia erityisesti vuorovaikutteisessa sosiolingvistiikassa (Gumperz 1972: 20–21), jossa sillä on alun perin kuvattu puheyhteisön käytössä olevien resurssien kirjoa. Jo tuolloin käsitteellä kritisoitiin erityisesti Chomskyn käsitystä ideaalikielenkäyttäjän kompetenssista, joka rajautui abstraktiin varioimattomaan kielioppikykyyn. Nyttemmin sosiolingvistisen tutkimuksen näkökulma myös puheyhteisöihin on muuttunut: staattisia yhteisöjä ei sinällään ole olemassa (ks. esim. Laihonen & Halonen 2019), kuvaa yhtenäisistä yhteisöistä tuotetaan diskursiivisesti samalla, kun tuotetaan kuvaa tunnistettavista rekistereistä. Tosiasiassa yksilöiden jäsenyys erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä on dynaamista, vaihtelevaa ja myös lähtökohtaisesti asteittaista. Sama pätee myös yksilöiden kielelliseen kompetenssiin ja hallitsemiin repertuaareihin.

Kieliin sosiaalistuminen (Ochs & Schieffelin 2012) onkin elinikäinen prosessi, joka ei ole puhtaasti kumulatiivinen (ks. Hymes 1972: 287; Blommaert & Backus 2013: 15–16). Esimerkiksi ikäkausien myötä sosiaalistumme uusiin sosiaalisiin rooleihin ja niiden kielenkäyttötappoihin. Samalla sosiaalistumme hiljalleen pois toisista sosiaalisista rooleista ja niiden semioottisista rekistereistä. Jonkin myöhemmin opitun kielen resurssit voivat unohtua käytön puutteessa, mutta samanlaista muutosta tapahtuu myös yksittäisten, ensikielistenkin rekisterien kohdalla.

Repertuaaripohjaisella näkökulmallaan Blommaert ja Backus (2013: 30) kritisoivat *Eurooppalaisen viitekehukseen* (EVK) kuuluvien taitotasosteikkojen luomaa kuvaa kielitaidosta argumentoiden, että asteikkojen luoma kuva kielitaidosta on todellisuutta yksioikoisempi, eikä huomio esimerkiksi rekisterien kontekstuaalisuutta ja repertuaarien osittaisuutta. Lienee väistämätöntä, että konkreettisinkin osaamista näkyväksi tuova malli kalpenee todellisuuden monimuotoisuuden rinnalla. Lisäksi EVK on sitten Blommaertin ja Backuksen kritiikin uudistunut ja täydentynyt vuonna 2018 julkaistulla täydennysosalla (Euroopan neuvosto 2018), jonka kielikuva poikkeaa alkuperäisestä. Natiivitasosta kielenoppimisen ihanteena on luovuttu ja mukaan on tullut muun muassa kuvaimia mediaatiolle eli merkitysten välittämisen taidolle, monikielisyydelle ja kulttuuriselle osaamiselle. Jotain tutkimuskentän muuttuneista kielikäsitteistä kertoo myös se, että tällaista kieliä ylittelevää arvioinnin mallia Blommaert ja Backus eivät kritiikissään vielä

peräänkuuluttaneet (varhaisista monikielisuuden arviointitavoista ks. Gorter & Cenoz 2017⁸).

Edellä kuvattu esimerkki havainnollistaa yksikielisuuden vinoumaa, joka on vainnut kielen omaksumisen tutkimusta (ks. Block 2003). Samankaltaisia käsityksiä, joissa yksikielisen puhujan kielitaito oletetaan vertailukohdaksi, löytyy myös käsitteistä, joilla on perinteisesti hahmotettu erityisesti kaksikielisyyttä. Palaan näihin hieman tuonnempana, kun kysyn, kuka oikein on monikielinen.

Yksikielisuuden vinouman lisäksi perinteinen näkökulma kielen omaksumiseen on ollut myös hyvin kielikeskeinen (ks. Block 2013). Vaikka monikielisyysmatematikka on tullut kielen omaksumisen tutkimukseen esimerkiksi aiemmin puheena olleiden sosiolingvististen näkökulmien myötä, Block (2013: 56) kritisoi kielen omaksumisen tutkimuksen valtavirtaa kielellisten resurssien roolin ylikorostamisesta puhuttaessa monikielisestä vuorovaikutuksesta, identiteeteistä ja uuden kielen omaksumisprosessista.

Sama kritiikki on kuitenkin paikallaan, kun tarkastellaan käsityksiä yksilön kielitiedosta. Jos kieli hahmotetaan lähtökohtaisesti monikanavaisesti semioottiseksi toiminnaksi, näkökulma kielitietoonkin muuttuu. Abstraktin sisäisen kieliopin sijaan henkilökohtaiset repertuaarit koostuvat ennemminkin tiettyihin sosiaalsiin konteksteihin ja vuorovaikutuksen modaliteetteihin kietoutuvista taidoista ja toiminnan tavoista (Dufva 2020). Se, mitä osaamme, kun osaamme kieltä, ei siis ole yksinomaan osittaisia, kontekstuaalisia kielellisiä repertuaareja, vaan laajempia keholliseen, monikanavaisen toimintaan kytkeytyviä refleksiivisiä malleja, jotka mahdollistavat toiminnan, sen tulkinnan ja arvioinnin.

Tällainen kielikäsitys esiteltiin jo aiemmin, kun pohdittiin, kuinka merkityksiä rakennetaan monikanavaisesti erityisesti monikielisissä luokkahuoneissa. Monikielisessä vuorovaikutuksessa viestinnän kehollisuus ja monikanavaisuus saa usein näkyvämmän roolin jopa siinä, kuinka referentiaalisia merkityksiä rakennetaan. Jos sama kehollinen ja multimodaalinen näkökulma ulotetaan kielitaitoon, mullistaa se myös kielen opettamisen tavat. Enemmän kuin abstrahoituina kielioppirakenteina, kielenopetuksen tulisi lähteä entistä enemmän tilanteisista kielellisistä resursseista, joihin johdatellaan relevantin toiminnan kautta (ks. Möttönen & Ahlholm 2018). Tällainen näkökulma haastaa luokkahuonevuorovaikutuksen kykyä simuloida luokan ulkopuolisten kontekstien toimintatilanteita. Toisaalta, jos kielitaito ymmärretään modaliteetteihin kytkeytyvänä taitavana toimintana, myös taitojen siirrettävyys modaliteetista toiseen, esimerkiksi kehollisesta vuorovaikutuksesta kirjoitukseksi, ei ole samalla tavalla itsestään selvää kuin kieliopillisen rakenteen

8 Blommaert ja Backusin herättämän keskustelun aikoihin kehitettiin jo monikielisuuden arviointitapoja. Monikielisyyttä arvioitaessakin kielet on kuitenkin mahdollista hahmottaa erillisinä (esimerkkejä, ks. Gorter & Cenoz 2017), joten arvioinnin monikielinen fokus ei yksin riitä hälventämään yksikielisuuden eetosta.

siirto kanavalta toiselle. Tilanteisten monikanavaisten repertuaarien näkökulmasta luokkahuoneiden kielipuhe on sen sijaan ensiarvoisen tärkeä keino tehdä näkyväksi erilaisten kielellisten ja muiden semioottisten resurssien ja rekistereiden ilmaisuvai-
 maa, käyttötapoja ja suhdetta oppilaiden aiempiin kokemuksiin.

4.3 Monikielisyys ja monikielinen mieli

Aiemmin totesin, että perinteiset näkökulmat kieleen ja kielenoppimiseen ovat keskittyneet pitkälti kielenkäyttäjien mieleen. Uudemmat näkökulmat monikielisyteen ovat haastaneet myös sen, kuinka monikielistä mieltä ja monikielisiä kielenkäyttäjää hahmotetaan. Näidenkin muutosten taustalla on kritiikki yksikielisen kielenkäyttäjän ideaalia ja koodipohjaista kielikäsitystä vastaan. Yksi näkökulmien mukana muutunut seikka on terminologia. Tässä artikkelissa olen puhunut monikielisydestä ja plurilinguaaleista kielenkäyttäjistä ottamatta kantaa siihen, kuinka monesta kielestä tai minkä verran henkilöllä täytyy olla käytössään erilaisia semioottisia resursseja ollakseen plurilinguaali. Aiemmin monikielisuuden sijaan puhuttiin usein kaksikielisydestä.⁹ Kaksikielinen kielenkäyttäjä puolestaan nähtiin yksikielisuuden ideaalin läpi niin, että kaksikielisen ajateltiin olevan kuin kaksi yksikielistä kielenkäyttäjää samassa kehossa. Varhaisista kaksikielisuuden tutkijoista esimerkiksi Bloomfield (1933) piti kaksikielisenä henkilöä, joka käytti kumpaakin kieltä ensikielisen kielenkäyttäjän sujuvuudella. Ideaali on elänyt pitkään kielikäsitelyssä niin tutkimuksessa kuin sen ulkopuolella ja näkynyt muun muassa siinä terminologiassa, jolla kaksikielisiä kielenkäyttäjää on kategorisoitu. Räikeimmin stigmatisoivat käsitteet kuten puolikielisyys ovat jo jäämässä unholaan. Edelleenkin käytössä olevista käsitteistä tasapainoinen kaksikielisyys toistaa samaa idealisoitua kielikuvaa kielenkäyttäjistä, joka hallitsee molemmat kielet yhtä vahvasti kaikissa konteksteissa ja kaikkien puhelumppanien kanssa (tutkimuksen varhaisista näkökulmista kaksikielisyteen ks. García 2009: 36).

Sosiolingvistisemmästä repertuaari- ja resurssipohjaisesta näkökulmasta edes vahvasti kahteen kieleen sosiaalistunut ja niillä toimiva yksilö ei ole kielitaidoiltaan symmetrinen, vaan repertuaareja kehkeytyy tarpeen ja tarjoutuvien vuorovaikutustilanteiden mukaan usein niin, että repertuaarit täydentävät toisiaan. Lisäksi, kun höllennetään ideaalia täydellisestä kielitaidosta, yhä useampi on plurilinguaali, koska useimpien repertuaareista löytyy ainakin joitain resursseja useammilla kielillä. Sosiolingvistiikassa huomio on kohdistunut digitalisaation ja muuttoliikkeiden tuomaan monimuotoisuuteen, mutta osa monimuotoisuudesta on myös seurausta muuttuneista näkökulmista, jotka ovat tuoneet näkyviin monikielisyyttä sielläkin, missä sitä ei yksikielisuuden ideologioilta aiemmin ole nähty.

9 Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsite *bilingualism* on edelleen varsin laajasti käytössä silloinkin, kun kuvataan monikielisyyttä perinteistä näkökulmaa dynaamisempaan ilmiönä. Ks. esim. García 2009.

Sen lisäksi, että näkökulmien vaihdos on vaikuttanut siihen, kuka katsotaan monikieliseksi, muutos on myös herättänyt huomaamaan tavat, joilla aiemmat näkökulmat sulkevat ulos plurilinguaaleja kielenkäyttäjiä ja lähestyvät heidän kielitaitojaan ongelmallisina. Yksi tällainen on syntyperäisyyden ideaali. Esimerkiksi äidinkielen käsite rakentuu olettamukselle, että tiettyyn kieleen syntyminen, erinomainen kielitaito ja vahva tunneside kyseiseen kieleen kulkevat kaikki käsi kädessä. Todellisuus on kuitenkin monimuotoisempi, ensikielisyys ei takaa monipuolista kielitaitoa, ja vahvojakin tunnesiteitä voi olla moneen kieleen myös vähäisemmällä kielitaidolla. Näitä syntyperäisen kielenkäyttäjän ideaaliin liittyviä käsitteellistyksiä on sosiolinguvistisessä tutkimuksessa purettu puhumalla äidinkielisyyden sijaan asiantuntijuuden, affiliaation ja periytyvyyden ulottuvuuksista. (Rampton 1995; ks. Lehtosen artikkeli tässä kokoelmassa).

Täydellisen kielitaidon ja yksikielisyyden ideaalin näkökulmasta monikielisten kielitaito näyttäytyy helposti muillakin tavoin vajavaisena ja puutteellisena. Pelkästään myöhemmin omaksutun kielen näkökulmasta tarkasteltuna monikielinen kielenkäyttäjä nähdään helposti ikuisena oppijana, jonka voi olla vaikea saavuttaa idealisoitua natiivikielenkäyttäjän tai äidinkielisen puhujan kielitaitoa (Cummins 2007: 223). Sen sijaan, että hänet nähtäisiin kehkeytyvänä tai onnistuneena plurilinguaalina, tällaisesta näkökulmasta uuteen kieleen sosiaalistuva on helposti epäonnistunut yksikielinen. Tällainen tarkastelutapa on usein hyvin rakennekeskeinen ja kielitaitoa arvioidaan ennemmin rakenteiden ja ääntämyksen virheettömytenä kuin laajemmin kykynä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kognitiivisemmin orientoituneessa kielen omaksumisen tutkimuksessa oppijan kieleen (engl. *interlanguage*) keskittyvä tutkimus onkin esimerkiksi patologisoinut kielten välisen siirtovaiikutuksen (engl. *transfer*), vaikka monikielisissä ympäristöissä erilaiset kielten kontakti-ilmiöt ovat varsin tavallisia (May 2013b: 8). Tällainen ajattelutapa on heijastunut myös opetustapoihin, esimerkiksi traditioon, jossa kohdekieltä opetetaan tiukan yksikielisesti pyrkien mahdollisimman kohdekieliseen syötteeseen ja käytänteisiin, jotka pyrkivät välttämään esimerkiksi kääntämistä. Menetelmän on ajateltu imitoivan tapaa, jolla lapset oppivat ensikielensä (Cummins 2007: 223).

Yllä olevat esimerkit toistavat jo aiemmin mainittua ideaalia, että kaksikielinen on kaksi yksikielistä yhdessä kehossa. Monikielisen kielitaitoa on tarkasteltu ikään kuin toistamalla jo aiemmin esittelemääni säiliömetaforaa niin, että yhden hermeettisen säiliön sijaan kaksi- tai monikielisen mieli sisältää kullekin kielelle oman osatonsa. Nykykäsitteissä eri kielten välinen suhde on orgaanisempi. Kielenoppiminen on puolestaan abstraktin koodin rakentumista. Varsinkin, jos ajatellaan opetuksen imitoivan varhaista lapsen kielenoppimista, tausta-ajatuksena on jälleen hyvin chomskylainen ja kognitivistinen näkökulma, että sisäinen kielioppi rakentuu kielellisestä syötteestä luonnollisesti ja opettamatta.

Kuitenkin jo seuraamalla lapsen ja kokeneemman kielenkäyttäjän välistä vuorovaikutusta on helppo huomata, että myös pieniä lapsia sosiaalistetaan aktiivisesti

kieleen ja ensikielen oppiminenkaan ei tapahdu ilman taitavampien kielenkäyttäjien tukea ja ohjausta (ks. esim. Duff & Talmy 2011; Lantolf 2011). Kielen omaksumista tiivistä kognitiivisena prosessina tarkasteltaessa jääkin helposti huomaamatta, millaisia affordansseja eli oppimista tukevia tarjoumia arjen ympäristö kielenoppimiselle tarjoaa (van Lier 2000). Yksi tällainen affordanssien kokonaisuus on uuteen kieleen sosiaalistuvan aiemmat kielelliset resurssit ja repertuaarit.

Uudemmassa monikielisyystutkimuksessa aiempien kielellisten repertuaarien mukaanottoa opetukseen onkin perusteltu oppimiseen yleisemminkin liittyvällä havainnolla, että uusi ymmärrys rakentuu aina aiempien tietojen, taitojen ja kokemusten luomalle pohjalle (Donovan ja Brandsford 2005: 4). Tästä näkökulmasta eri kieliin liittyvä kielitieto limittyy vääjäämättä keskenään. Vaikka pinnalta katsoen eri kielten taidot kuten ääntäminen ja sujuvuus ovat toki erillisiä, syvemmällä on erilaisia käsitteellisiä, metakognitiivisia ja metasemioottisia taitoja, jotka luovat pohjaa kielen oppimiselle (Cummins 2007; 2017). Näiden taitojen hyödyntäminen ja herättely sekä esimerkiksi kielten aktiivinen vertailu luokkahuoneessa edesauttavat kielen oppimista. Tutkimusevidenssiä yhtenäisemmästä taitopohjasta ja taitojen siirrettävyydestä on esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoon liittyvästä tutkimuksesta (ks. Cummins 2007: 233). Monikielisen oppimisen hyödyt eivät kuitenkaan rajoitu vain kielenoppimiseen, vaan sama aiempien taitojen varaan rakentaminen pätee yleisemminkin erilaisissa oppimiskonteksteissa. Lisäksi uuteen koulukieleen sosiaalistuttaessa ensikieli tarjoaa niin identiteettitukea kuin tukea vaativampiin kognitiivisiin tehtäviin (Cummins 2018: 83).

Esimerkiksi limittäiskieleilyn pedagogiikka pohjaa juuri tähän ajatukseen aiempien kielitaitojen, käsitteellistämisen taitojen ja aiempien metataitojen hyödyntämiseen (ks. Lehtosen artikkeli tässä kokoelmassa). Samaa metalingvististen tai metasemioottisten taitojen roolia kielenoppimisessa korostaa myös kielitietoinen lähestymistapa tämänhetkisisä opetussuunnitelmissa.

5 Monikielisyystutkimus aktivismina

Edellä olen kuvannut monikielisyystutkimuksen ideologioita pääsääntöisesti tutkimuksen näkökulmista motivoituvina muutospaineina ja diskursseina. Muutospaineet nousevat kuitenkin laajemmista yhteiskunnallisista ideologioista: esimerkiksi yksikielisyyden ideaali, joka näyttäytyy monien perinteisten tässä artikkelissa kuvattujen näkökulmien taustalla, värittää eri muodoissaan yhteiskunnallista toimintaa ja keskustelua paljon kielen ammattilaisia tai koulutusinstituutioita laajemmin. Ilmiö on myös kansainvälinen ja sen voi löytää monista maista, joihin kansallisaate on juurruttanut ajatuksen yhdestä kielestä ja yhdestä kansasta (ks. Piippo ym. 2016: 53–58, myös Makoni & Pennycook 2006).

Monikieliseen käännteeseen liittykin myös tutkimuksen aiempaa näkyvämpi yhteiskunnallinen kantaaottavuus, jossa työ monikielisisä oppimiskonteksteissa limittyy hyvin konkreettisiin pyrkimyksiin uudistaa pedagogisia käytänteitä. Esimerkkinä tästä toimii limittäiskieleilyä hyödyntävä pedagogiikka, joka pyrkii luomaan monikielisiä käytänteitä, joilla puretaan ryhmän sisäisiä kielellisiä asymmetrioita ja tuetaan uuteen koulukieleen sosiaalistumista huomioimalla ja aktivoimalla oppilaiden aiemmat kielitaidot (käytännteistä ks. Lehtonen 2019 ja Lehtonen tässä kokoelmassa). Tavoitteet ovat kuitenkin paljon luokkahuoneita pidemmällä: käytännteillään koulutusinstituutiot ovat keskeinen paikka niin osallisuuden rakentamiseen kuin siihen, että erilaisista taustoista tulevat oppilaat saavat mahdollisimman monipuoliset valmiudet jatkuon. Monikielisyystutkimus on tuonut kiistatonta näyttöä siitä, että pedagogisesti hyödynnetty limittäiskieleily tuo kognitiivista tukea koulutyöhön ja tukee monikielisen oppilaan identiteettiä.

Vaikka limittäiskieleilyn pedagogiikka on saanut alkunsa konteksteista, joissa oppilaina on kielivähemmistöjen edustajia ja uuteen koulukieleen sosiaalistuvia, näkökulman relevanssi ei rajoitu tällä tapaa monikielisiin luokkahuoneisiin. Limittäiskieleilyä on hyödynnetty myös CLIL-opetuksessa (ks. Nikula & Moore 2016) ja vieraan kielen opetuksessa (Turnbull 2016). Näissäkin konteksteissa aiempien kielitaitojen tarjoama tuki on relevanttia. Lisäksi limittäiskielisyyden pedagogiikkaan kuuluva ajatus, että oppilas on kehkeytyvä plurilinguaali (*emergent bilingual*) on oppijakuvana sallivampi kuin perinteinen yksikielisyyden ideaali, joka lähtee kielitaidon vajavaisuudesta (ns. *deficiency perspective*). Monikielisen pedagogiikan ajatukset ovatkin relevantteja paljon uuteen koulukieleen tai uuteen arjen toimintakieleen sosiaalistavia oppimiskonteksteja laajemmin. Kielitietoisien koulun myötä ainakin opetussuunnitelmien tasolla suomalainen koulujärjestelmä onkin liikkumassa kyseiseen suuntaan. Limittäiskieleilyn pedagogiikan korostama pedagogisten valintojen oikeudenmukaisuus (García 2009) nostaa keskiöön sen, ettei kielitietoisuus ole vain tietynlaisia oppisisältöjä tai pedagogisia valintoja, vaan yhdenvertaisuutta ja kriittistä maailmankansalaisuutta tukevia malleja ja toiminnan tapoja, jotka ovat yhtä lailla relevantteja oppilaille heidän taustastaan riippumatta.

6 Lopuksi – luokkahuone kieli-ideologisena tilana

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kieli-ideologioita ja niiden muutoksia monikielisyystutkimuksen kentällä. Huomioni on ollut erityisesti kielikuvassa ja muutosten suurissa linjoissa. Kuten yllä olevasta keskustelusta voi nähdä, muutoksen ratas on hidas ja tutkimuskenttä moninainen. Vaikka kielen omaksumisen tutkimuksessa on tapahtunut selkeää siirtymää yhä sosiaalisempiin ja kokonaisvaltaisempiin lähestymistapoihin hahmottaa luokkahuonevuorovaikutusta, kielitaitoja ja oppimista, keskustelua tutkimusalan omistakin hahmottamisen tavoista käydään edelleen vilk-

kaasti. Tässä suhteessa koko kentällä ei ole tapahtunut missään vaiheessa sellaista perinpohjaista epistemologista muutosta (vrt. Kuhn 1964), joka tarkoittaisi varsinaista paradigman vaihdosta. Enemminkin puheessa kielentutkimuksen kenttää koskettaneista lukuisista käännteistä on kyse paikallisemmista siirtymistä ja muutoksista kulloinkin valtavirtaa edustavissa näkökulmissa.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö meneillään oleva muutos monikielisyystutkimuksen kielikuvassa olisi potentiaalisesti hyvin merkittävä käytännön opetustyön kannalta. Jos ajatellaan vaikkapa monikielisyyspedagogiikan ajatusta siitä, että kielten välinen siirtovaikutus, kielten ylittely ja sekoittuminenkin ovat enemmän pedagogisesti hyödynnettäviä ilmiötä kuin piirteitä, joita opetuksessa tulisi aktiivisesti karsia, puhutaan muutoksesta, joka vaatii opettajilta varsin perinpohjaista reflektointia. Tätä taustaa vasten eivät ole yllättäviä havainnot, että opettajien käsityksissä näkyy edelleen yksikielisyuden ideaali ja että monikielisyyspedagogiikkaan heittäytymistä vielä epäröidään. (Alisaari ym. 2019; Suuriniemi ym. tässä teoksessa). Vaikka siirtymä kielitietoiseen kouluun on jo tapahtunut ohjaavien dokumenttien tasolla, matka kielellisesti responsiiviseen pedagogiikkaan on monessa suhteessa vielä kesken. Tieto limittäiskieleilyn pedagogiikan hyödyistä on varmasti tarpeen, mutta lisäksi tarvitaan avoimempaa keskustelua siitä, mikä näkökulmissa on muuttunut, mihin kaikkialle käytännön opetustyössä muutokset vaikuttavat – ja mikä tärkeintä, kuinka itse opettajana suhtaudun muutokseen. Toisin sanoen peräänkuulutan tiiviisti opetustyön käytäntöihin nivoutuvaa metateoreettista lukutaitoa eli eksplisiittisempää keskustelua niistä silmälaseista, joita kielentutkimuksen ja -opetuksen näkökulmat tarjoavat.

Tietoisuus eri lähestymistapojen näkökulmaisuuudesta on tarpeen luokkahuoneen kaltaisessa institutionaalisessa kontekstissa. Luokkahuonetta voi hyvällä syyllä kutsua kieli-ideologiseksi tilaksi ja monitasoiseksi risteymäksi, jonka toimintaa ja kielivalintoja ohjaavat monet seikat (Lilja ym. 2019). Tällaisia ovat opettajan oman kielikuvan lisäksi esimerkiksi opetus suunnitelmat, oppimateriaalit sekä työyhteisön, oppilaiden ja huoltajien odotukset, joihin kaikkiin kietoutuu myös käsityksiä kielestä, sen käytöstä, oppimisesta ja eri rekisterien arvostuksesta. Luokkahuoneen kielipolitiikka näyttäytyy luokkahuoneen jokapäiväisissä käytänteissä. Niiden muotoutumisessa ja ratifoinnissa opettajalla on keskeinen rooli esimerkiksi siinä, mitkä kielet ja millaiset kielelliset resurssit tehdään luokkahuonetilassa näkyviksi, millaisia kielellisiä resursseja arvostetaan ja mitä otetaan mukaan työskentelyyn. Omien kieli-ideologioiden ja toimintakäytänteiden reflektointi on polku käytänteiden arviointiin ja kehittämiseen – ja kielellisesti responsiiviseen pedagogiikkaan. Oman kielellisen maailmankuvan arviointiin ja kehittämiseen kannattaa lähteä rohkeasti. Se voi paljastaa omasta ja oppilaiden toiminnasta sekä heidän repertuaareistaan puolia, joista ei ennen ollut edes tietoinen ja auttaa jäsentämään opetuslalla meneillään olevaa muutosta.

Kirjallisuus

- Agha, A. 2007. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alisaari, J. & L. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 395–408.
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Atkinson, D. 2011. (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: four essays*. M. Holquist, toim., C. Emerson & M. Holquist, käänt. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berger, P. & T. Luckmann 1966. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Block, D. 2013. Moving beyond “lingualism”: multilingual embodiment and multimodality in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, 54–77.
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. Weber (toim.) *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Sense Publishers: Rotterdam, 11–32.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13/2: 1–21. Unesco.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Vallejo C. & M. Dooly 2020. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Johdanto erikoisnumeroon. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1–16, DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10 (2), 221–240.
- Cummins, J. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. Teoksessa O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (toim.) *Encyclopedia of language and education: bilingual and multilingual education*. New York, NY: Springer, 103–116.
- Cummins, J. 2018. Urban multilingualism and educational achievement: identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa P. van Avermaet, S. Slembrouck, K. van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (toim.) *The multilingual edge of education*. Palgrave Macmillan, 67–89.
- Donovan, M.S. & J.D. Bransford 2005. (toim.) *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press.
- The Douglas Fir Group 2016. A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100, 19–47.
- Duff, P. A. & S. Talmy 2011. Language socialization approaches to second language acquisition: social, cultural, and linguistic development in additional languages. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 95–116.

- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e 3*: 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>.
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFinLAn vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä, 17–32.
- Euroopan neuvosto 2001. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. (suom. 2003). Helsinki: WSOY.
- Euroopan neuvosto 2018. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- García, O. & Li Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & R. Otheguy 2020. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 17–35, DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gorter, D. & J. Cenoz 2017. Language education policy and multilingual assessment, *Language and Education*, 31 (3), 231–248.
- Gullberg, M. 2011. Multilingual multimodality: communicative difficulties and their solutions in second language use. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (toim.) *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 137–151.
- Gumperz, J. 1972. Introduction. Teoksessa, J. Gumperz & D. Hymes (toim.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc, 1–25.
- Gumperz, J. & D. Hymes 1972. (toim.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Laihonen, P. & M. Halonen 2019. Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus ja politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 61–90.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 269–293
- Irvine, J. T. 1989. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist* 16, 248–267.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176.
- Koskinen, I. 2016. Objektiivisuus humanistisissa tieteissä. *Niin & Näin* 4/2016, 35–42.
- Kroskrity, P. V. 2000. (toim.) *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Kuhn, T. S. 1964. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kuortti, J., A. Mäntynen & S. Pietikäinen 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus*, 31 (3), 25–37.

- Kurhila, S., L. Kotilainen & J. Kalliokoski 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa: kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lantolf, J. P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. Teoksessa Atkinson, D. (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 24–47.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen: nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, H. 2019. *Monikielisyys koulussa - yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen*. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>.
- Li, Wei 2016. New Chinglish and the post-multilingualism challenge: translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5 (1), 1–25.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–39.
- Lilja, N., K. Mård-Miettinen & T. Nikula 2019. Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 175–197.
- Lucas, T. & A. M. Villegas 2013. Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52 (2), 98–109.
- Makoni, S. & A. Pennycook 2006. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Channel View Publications.
- May, S. 2013a. Introducing the “multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 1–6.
- May, S. 2013b. Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 7–31.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- Möttönen, T. & M. Ahlholm 2018. The Toisto method: speech and repetition as a means of implicit grammar learning. *SKY Journal of Linguistics*, 31, 71–105. <http://www.linguistics.fi/julkaisut/sky2018.shtml>.
- Nikula, T. & P. Moore 2016. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), 237–249. DOI: 10.1080/13670050.2016.1254151
- Ochs, E. & B. Schieffelin 2012. The theory of language socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (toim.) *The handbook of language socialization*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 1–21.
- Otsuji, E. & A. Pennycook 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 240–253.
- Pennycook, A. 2016. Mobile times, mobile terms; the trans-super-poly-metro movement. Teoksessa N. Coupland (toim.) *Sociolinguistics: theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–216.
- Piippo, I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Arthouse.

- Pöyhönen, S., L. Kokkonen, M. Tarnanen & M. Lappalainen 2020. Belonging, trust and relationships: Collaborative photography with unaccompanied minors. Teoksessa E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (toim.) *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Bristol: Multilingual Matters, 58–75.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Sapir, E. 1921. *Language: an introduction to the study of speech*. New York, NY: Harcourt, Brace and Company.
- Saussure, F. de (1988) [1916] *Course in general linguistics*. C. Bally & A. Sechehaye, toim., R. Harris, käänt. La Salle, IL: Open Court.
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (toim.) *The elements: a parasection in linguistic units and levels*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Svensson, G. & I. Khalid 2017. Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. Teoksessa P. Lahdenperä & E. Sundgren (toim.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrumme*. Stockholm: Liber, 94–115.
- Thagard, P. 2018. Cognitive science. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/cognitive-science/>.
- Turnbull, B. 2016. Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (8), 1041–1048. DOI: 10.1080/13670050.2016.1238866.
- Van Lier, L. 2000. From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Vallejo C. & M. Dooly 2020. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Johdanto erikoisnumeroon. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1–16. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024–1054.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber & E. Souberman, toim. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Williams, C. 1994. *Arfarniad o dulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Väitöskirja. University of Wales: Bangor.
- Wong-Fillmore, L. 1979. Individual differences in second language acquisition. Teoksessa C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.
- Woolard, K. 1998. Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (toim.) *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–49.