

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. 4–20.

Irina Piippo, Maria Ahlholm ja Päivi Portaankorva-Koivisto
Helsingin yliopisto

Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä

This article introduces the AFinLA-e thematic issue on plurilingualism in the school. Lately, multilingualism has been a buzzword in both sociolinguistic research and applied linguistics. Through the reform of national core curriculum for basic education, multilingualism, alongside language awareness, has also become an inextricable part of public educational discussions and the normative framework of basic education. There remain, however, questions about how all these changes translate into linguistically responsive classroom pedagogy and practices that support achieving learning goals, the process of language socialization, and pupils' plurilingual identities. Our aim is to give a brief general introduction into the flourishing field of multilingualism research, its developments, approaches and trajectories, and describe the contributions that the articles in this issue make into the growing body of work in the Finnish context. We also identify three future trajectories for research on plurilingualism in the school.

Keywords: multilingualism, school, language awareness

Asiasanat: monikielisyys, koulu, kielitietoisuus

1 Johdanto

Tämä teemanumero esittelee koulujen monikielisyyteen eri tavoin liittyvää suomalaista tutkimusta. Johdantoartikkelissa avaamme tämän tutkimussuunnan lähtökohtia ja kehityskulkuja ja mahdollisia uusia suuntaviivoja. Artikkelin tavoitteena on lisäksi esitellä kokoavasti teemanumeron muut artikkelit. Monikielisyyteen kytkeytyvät teemat ovat viime vuosina olleet näkyvästi esillä sekä tutkimuksessa että koulutuskeskustelussa. On jopa puhuttu sosiolingvistiikkaa ja soveltavaa kielentutkimusta kansainvälisestäkin kohdanneesta monikielisestä käänteestä (May 2013), joka näkyy tutkimusaktiivisuutena ja käsitteellisen kirjon perusteella (ks. Pennycook 2016) myös näkökulmien moninaistumisena. Suomalaisessa koulutuskeskustelussa puolestaan erityisesti opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; LOPS 2019) läpileikkaavana teemana kulkevan kielitietoisuuden on toivottu nostavan kieleen ja kielelliseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset valokeilaan myös kieliaineiden ulkopuolella (Lilja ym. 2017). Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa vahvana näyttäytyvän kielitietoisuuden painotuksen on todettu tarkoittavan, että jatkossa kaikki opettajat ovat kielenopettajia. Tähän ajatteluun perustuvat, paikallisesti valmistellut opetussuunnitelmat otettiin käyttöön peruskouluissa 1.8.2016 ja lukioissa 1.8.2021.

Kielitietoisuus näyttäytyikin näkökulmana, joka voisi mullistaa koulujen ja luokahuoneiden käytänteitä, mikäli kielitietoisuus jalkautuu laajasti kouluyhteisöjen arkeen. Meneillään olevaan muutokseen liittyy kuitenkin lukuisia kysymyksiä, jotka kaipaavat vastausta. Mitä kielitietoinen opetus käytännössä tarkoittaa? Mitä kieli tai kielitaito on? Kuinka ideologiat ja opetukseen liittyvät ideaalit liittyvät muutokseen kohti monikielisempää koulua? Millaisia esteitä kielitietoisuuden toteuttamiselle on? Miten monikielisyysjärjestelmä koskettaa erilaisia kielenopetuskontekstejä? Kuinka oppimisprosessi etenee uuteen kieleen sosiaalistumisen alkuvaiheissa? Mikä on tutkimuksen ja käytännön työn suhde ja mikä se voisi olla? Muun muassa näihin kysymyksiin etsitään vastauksia tämän kokoelman seitsemässä artikkelissa. Vaikka kokoelma ei pyri kattavuuteen laajalla tutkimusalalla, se luo monipuolisen läpileikkauksen luokahuoneiden monikielisyystutkimuksen tämänhetkisiin näkökulmiin, konteksteihin ja menetelmiin.

Seuraavaksi esittelemme monikielisyyskeskustelun taustalla olevia kehityskulkuja ja kipukohtia. Tämän jälkeen tiivistämme teemanumeron artikkelien sisältöjä ja keskeisiä havaintoja. Lopuksi pohdimme, mihin suuntiin koulujen monikielisyttä tarkasteleva tutkimus voisi tulevaisuudessa kurkotella sekä millaisia muutoksia tarvitaan siihen, että kielitietoisuudesta tulee opetusta läpileikkaava näkökulma.

2 Lähtökohtia ja kehityskulkuja

Monikielisyyskeskustelun kannalta relevantteja muutoksia on viime vuosikymmeninä tapahtunut niin tutkimuksen näkökulmissa kuin suomalaisessa yhteiskunnassakin. Usein nämä muutokset ovat limittyneet toisiinsa niin, että kielentutkimuksen kulloisetkin näkökulmat näkyvät koulutuskeskustelussa ja suodattuvat sieltä eri reittejä luokkahuoneiden kielipolitiikkaan. Toisaalta yhteiskunnallinen muutos muovaa myös tutkimuksen näkökulmia. Esimerkiksi kiihtyneen kansainvälisen liikkuvuuden ja digitalisaation aikaansaamat yhteiskunnalliset muutokset ovat herkistäneet kielentutkimuksen osin näiden muutosten mukanaan tuomalle kielelliselle moninaisuudelle (Blommaert & Rampton 2011). Avaamme ensin koulutusinstituution murrosta ja paneudumme sitten muutoksiin tutkimuksen näkökulmissa. Kumpaisessakin keskeisinä juonteina ovat vähittäiset, pidemmän aikavälin muutokset kieli-ideologioissa. Kieli-ideologioilla tarkoitamme tässä yhteydessä erilaisia rutinoituneita käsityksiä ja käsitteellistyksiä kielistä, niiden puhujista ja erilaisista diskursiivista käytänteistä (ks. Piippo tämä kokoelma). Nämä käsitykset ja käsitteellistykset ovat osa kaikkea vuorovaikutustoimintaa sitä läpileikkaavana näkökulmaisuuksena. Monille ideologiat ovat tuttuja tunnistettavien, laajalevikkisten aatteiden kuten nationalismien muodossa. Kielen ideologisuus on kuitenkin läsnä kaikkialla, missä kategorisoidaan ja arvotetaan tiettyihin konteksteihin ja sosiaalisiin toimijoihin liitettäviä kielenkäytön tapoja (ks. Piippo ym. 2016: 29–38).

2.1 Kouluinstituutio murroksessa

Koulu on keskeinen instituutio kieliin sosiaalistajana (Ochs & Schieffelin 2012). Erilaisten kielitaitojen lisäksi koulussa sosiaalistutaan myös kielikäsitteisiin ja kielitaitojen yhteiskunnallisiin hierarkioihin. Vaikka esimerkiksi vähemmistökielet ovat tulleet osaksi koulun arkea oman äidinkielen opetuksen myötä, yhä on syytä kysyä, mitkä ovat ne kielet, joihin koulu instituutiona kasvattaa ja millaista kielikuvaa luokkahuoneissa rakennetaan.

Kansainvälisen liikkuvuuden myötä monikielistyvän koulun sekä opetussuunnitelmien kielitietoisuusdiskurssien keskelläkin on syytä palauttaa mieliin se ideologinen pohja, jolle koulutusinstituutiot myös Suomessa on rakennettu. Länsimaisen massakoulutusjärjestelmän synty kytkeytyy hyvin voimakkaasti nationalismien esiinmarssiin ja kansallisvaltioiden syntyyn 1800-luvulta eteenpäin. Nationalismin ideologia muokkasi erityisesti Eurooppaa kansallisvaltioiksi, joissa ideaalina oli valtiotilojen sisällä oleva yksi kansa, jolla oli yksi kieli. Uudenlaista valtiorakennetta tuki koulutusjärjestelmä, joka kasvatti monimurteisista ja monikielisistäkin asukkaista kansalaisia sanan kaikissa merkityksissä. Kielipoliittisesti tämä tarkoitti useimmiten vahvaa yksikielisyyden ideologiaa myös Suomen kaltaisissa monikielisissä maissa.

Esimerkiksi alkuperäiskansan kielten puhujille ei ollut tarjolla omakielistä kouluopetusta ja yksikielisillä opetusjärjestelyillä ohjattiin jopa kielenvaihtoon. Toisaalta koulupolut virallisilla kielilläkin ovat pitkään olleet tiukan yksikielisiä. Koulun kaksikielisyyden sijaan Suomessa onkin ollut rinnan kaksi yksikielistä kouluinstituutiota, jotka omilla tahoillaan ovat vaalineet kansalliskielten puhtautta.

Yksikielinen kouluinstituutio on ollut jo hyvän aikaa murroksessa niin meillä kuin muuallakin. Perinteisten kielivähemmistöjen oikeudet omaan kieleen ovat hiljalleen kohentuneet, ja osa kielistä on tullut opetuskieliksi. Esimerkiksi pohjoissaameksi on ollut mahdollista käydä koulua 1970-luvulta alkaen saamelaisten kotiseutualueella. Nykyisin pohjoissaameksi voi opiskella kaksikielisellä luokalla Helsingissäkin Pasilan peruskoulussa, jossa saamenkielistä opetusta on annettu vuodesta 2018 lähtien. Samoihin aikoihin, 1970-luvulla, kun saamelaisten kotiseutualueella ryhdyttiin opettamaan pohjoissaameksi, aloitettiin myös oman äidinkielen opetus Chilestä pakolaisina tulleiden lapsille (ks. J. Piippo 2017). Nykyisellään oman äidinkielen opetusta tarjotaan yli 50 eri kielessä (OK-opet 2020); esimerkiksi Espoossa oli lukuvuonna 2020–21 opetusta 39 eri kielessä, ja opetusryhmiä oli 275 (henkilökohtainen tiedonanto, oman äidinkielen opetuksen suunnittelija Tiiu Kotka 16.2.2021). Vaikka oppilaiden monikielisyys tunnustetaan ja tunnustetaan kouluyhteisöissä entistä paremmin, jo pelkästään opetuksen saatavuudessa on edelleen runsaasti parantamisen varaa. Esimerkiksi saamelaisten kielelliset oikeudet ovat vahvasti kytköksissä Enontekiön, Inarin, Utsjoen ja osittain Sodankylän kunnan alueella sijaitsevaan kotiseutualueeseen, jossa saamelaisista asuu enää kolmannes. Tilastojen valossa Suomen saamelaisin kunta on tällä hetkellä Oulu (Keva 2021), mutta siellä saamenkielistä opetusta ei järjestetä lainkaan. Oman äidinkielen opetus puolestaan on lähtökohtaisesti perusopetusta täydentävää opetusta, jota kunnat eivät ole velvoitettuja järjestämään ja jota parhaimmillaankin on vain kahden tunnin verran viikossa. Oppilaille opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Pelkästään ensikielisen opetuksen saatavuus ei kuitenkaan kerro vielä paljoakaan koulujen monikielisydestä, vaikka se kertookin jotain yhteiskunnan muuttuneista kieli-ideologioista. Paljon keskeisempää on se, kuinka koulun monet kielet liittyyvät yhteisön arkeen oppitunneilla, taukojen aikana, opettajienhuoneessa sekä koulun fyysisessä oppimisympäristössä. Monikielisisissäkin yhteisöissä kielet voivat nimittäin elää rinnakkain niin, etteivät ne juuri kohta. Tällainen ”rinnakkainen yksikielisyys” (*parallel monolingualism*, Heller 1999) tai ”erillinen monikielisyys” (*separate bilingualism*, Creese & Blackledge 2011) on leimannut kielenopetuksen käytänteitä länsimaissa. Ideaalina on ollut, että opetusta annetaan kohdekielellä turvautumatta oppilaiden aiempiin kielellisiin repertoareihin. Kääntämiseen ei ole kannustettu, koska sen on ajateltu vievän opetusta takaisin kohti aikansa elänyttä kielioppi-käännösmenetelmää (ks. Larsen-Freeman & Anderson 2011). Vuorovaikutuksessa puolestaan eri kielten koodit on odotettu pidettävän tiukasti erillään (Cummins 2007). Suomalaisissakin luokkahuoneissa nämä yksikielisyyden ideaaliin nojaavat periaat-

teet ovat eri muodoissaan olleet vahvasti osa käytänteitä niin uuteen koulukieleen sosiaalistavissa konteksteissa kuin niin sanotussa kaksikielisessä opetuksessa, jonka tavoitteena on sosiaalista johonkin muuhun kohdekieleen (ks. Kaunisto tässä kokoelmassa CLIL-opetuksen osalta, kielikylpyopetuksen osalta Bergroth 2015).

2.2 Kielentutkimuksen muuttuvat näkökulmat

Yksikielisyyden ideologia, joka on muokannut luokahuonekäytänteitäkin, juontuu osin perinteisistä kielentutkimuksen näkökulmista kieleen (ks. I. Piippo tässä kokoelmassa). Kun yleinen kielitiede institutionaalistui 1900-luvun alussa akateemiseksi tutkimusalaksi, formaalit näkökulmat kieleen valtavirtaistuivat erityisesti Euroopassa. Kieli nähtiin ensisijaisesti abstraktina rakennejärjestelmänä, jonka tarkastelussa kielenkäyttäjät ja heidän merkityksenantoprosessinsa olivat toissijaisia. Kielen monipuolinen sosiaalinen vaihtelu ja moninaiset sosiaaliset merkitykset suodattuihin pois kielen kuvaamisen teoreettisista malleista ja tutkimus keskittyi pitkälti kirjallisiin, standardoituihin kielen rekistereihin. Näitä rekistereitä oli abstrahoidusta näkökulmasta luontevaa tarkastella ennemmin kokonaisina kielinä kuin osina todellisten kielenkäyttäjien repertoaareja. Kaiken kaikkiaan näkökulmat olivat kohosteisen yksilökeskeisiä ja mentalistisia myös kielenoppimisen ja -omaksumisen tutkimuksessa (ks. myös Dufva ym. 2011).

Monikielisyyteen keskittyvä tutkimus on pyrkinyt irrottautumaan vielä 2000-luvullakin formalistisista, yksikielisyyden ideaalin kyllästämistä lähtökohdistaan. Aiemmin mainitsemamme havahtuminen kielelliseen moninaisuuteen ja sitä seuranneet uudet monikielisyttä kuvaavat käsitteet ovat kiinteä osa tätä kehityskulkua, jossa monikielisyttä pyritään tarkastelemaan entistä enemmän arjen käytänteiden, varioivien repertuaarien, osallistujien identiteettien ja merkityksenantoprosessien näkökulmista. Lähtökohdat tällaiselle tutkimukselle muotoutuivat jo humanistis-yhteiskunnallisen tutkimuksen kielellisen käänteen myötä 1960-luvulta alkaen (ks. Kuortti ym. 2008). Tuolloin sai alkunsa joukko sosiolingvistisiä, vuorovaikutuksellisia ja diskursiivisia lähestymistapoja, jotka ovat esillä myös tämän kokoelman artikkeleissa.

Keskeiset muutokset monikielisyystutkimuksen kentällä voi tiivistää toisaalta funktionalististen kielikäsitteiden valtavirtaistumisena ja toisaalta refleksiivisten näkökulmien esiinmarssina. Abstraktin rakenteen sijaan kieli nähdään kontekstista riippuvaisena toiminnan välineenä, jonka rakenteetkin kehkeytyvät vuorovaikutuksessa (esim. Couper-Kuhlen & Selting 2018: 3–26). Kun painopiste on siirtynyt kielellisestä koodista vuorovaikutuksessa muotoutuviin merkityksiin, myös kielikäsitteys on avartunut monella tapaa. Kielen ohella prosodia, tauot, katseet, eleet, ilmeet, muu kehollisuus ja vuorovaikutuksen materiaallinen ympäristö ovat kaikki osa vuorovaikutuksen resursseja (kehollisuudesta ks. Helkiö tässä kokoelmassa). Myös intersubjektiiivinen kehollinen kosketus on noussut luokahuonevuorovaikutuksen

tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi viime vuosina (ks. Ahlholm & Karvonen tässä kokoelmassa). Erityisesti kieleen sosiaalistumisen tutkimukselle muutos on merkittävä: se haastaa arvioimaan, millaisiin vuorovaikutuksellisiin resursseihin luokkahuoneessa tulisi sosiaalistaa ja kuinka se tulisi tehdä erityisesti vaiheessa, jossa opettajan ja oppilaiden yhteiset kielelliset resurssit ovat vasta kehkeytymässä.

Toinen monikielisyystutkimuksenkin kielikuvaan syvälle vaikuttanut muutos on refleksiivisten näkökulmien tulo kielentutkimuksen kentälle (ks. esim. teoksen Lucy 1993 (toim.) artikkelit). Tällä tarkoitamme tutkimussuuntia, joissa lähtökohtana ovat sosiaalisen todellisuuden diskursiivinen rakentuminen ja toimijoiden omat tavat hahmottaa kielellisiä ja muita sosiaalisesti merkityksellisiä erontekoja. Toisaalta tällaisia näkökulmia edustavat esimerkiksi etnometodologia ja keskusteluanalyysi, joissa keskeisinä tarkastelunkohteina ovat arjen käytänteet ja niiden normit sellaisina, kuin ne osallistujien kontekstuaalisissa toiminnoissa ja niiden tulkinnoissa näytättyvät. Toisaalta samankaltaisista refleksiivisistä lähtökohdista sosiaalista toimintaa on lähestynyt myös lingvistinen antropologia. Kyseinen tutkimusala paneutuu semioottisiin prosesseihin, joissa kielen sosiaaliset merkitykset ja ideologiat kehkeytyvät. Lingvistiksessä antropologiassa keskeisenä tarkastelun kohteena onkin erilainen metasemioottinen ja metakielellinen toiminta, jolla kielenkäyttäjät arvioivat ja luokittelevat kielen piirteitä, kielenkäytön tapoja ja kielenkäyttäjiä.

Refleksiiviset näkökulmat kielenkäyttöön ovat siirtäneet tutkimuksen fokuksa tutkijan kategorisoinneista toimijoiden omiin merkityksenannon tapoihin. Ne ovat myös haastaneet tarkastelemaan kriittisesti tutkimuksen omia ideologioita. Monikielisyystutkimuksenkin kentällä esimerkiksi yksikielisyysideaali, kirjallisen kielen vinouma ja ylipäänsä tiukka keskittyminen kieleen muiden modaliteettien kustannuksella ovat värittäneet tutkimusta.

Kielikuvan muutos ja tietoisuus kieleen kytkeytyvistä ideologioista ja valta-asetelmista on herättänyt tutkijoita pohtimaan myös pedagogisia lähestymistapoja, jotka osaltaan purkaisivat kielellisiä asymmetrioita ja tukisivat kieliin sosiaalistumista. Suomalaisessa koulutus- ja kielipedagogiikkakeskustelussa näkyvimpiä uudenoksia lienevät toisaalta vahva painotus kielitietoisuuteen ja toisaalta limittäiskielilyn pedagogiikan esiinmarssi (esim. García & Li 2014; Lehtonen tässä kokoelmassa). Kummassakin lähtökohtana on toimijoiden refleksiivisyys ja perinteisten kielikäsitteiden avartaminen myös luokkahuoneessa. Kielitietoisuus on käsitteenä monimuotoinen. Käsitteen keskiössä on kuitenkin entistä tiedostavampi suhde kieleen ja kielenkäyttöön. Tämä näkyy toisaalta kielitietona, toisaalta metakielellisten valmiuksien tietoisena harjaannuttamisena. Erilainen kielipuhe luokkahuoneessa tekee näkyviksi oppialakohtaisten kielenkäytön tapojen piirteet ja käyttöyhteydet. Samalla kielitietoisuus kuitenkin tarkoittaa myös tietoisuutta kielten ideologisuudesta ja niihin liittyvien valtarakenteiden ja asenteiden haastamista. Limittäiskielilyn pedagogiikka lähtee hyvin samankaltaisista peruslähtökohdista, mutta haastaa kielitietoisuutta vahvemmin myös perinteiset käsitykset kielen rajoista, oli sitten kyse nimetyistä kie-

listä tai kielellisten ja muiden vuorovaikutuksellisten resurssien läsnäolosta luokkahuoneessa.

Koulutusinstituution vahvan yksikielistä perintöä vasten muutokset ohjaavien dokumenttien tarjoamaan kielikuvaan ja odotukset pedagogiikkaan jalkautettavista uudistuksista ovat varsin mittavia, semminkin kun institutionaaliset rakenteet esimerkiksi oppiainejaottelussa, opetuskäytänteissä tai vaikkapa kielitaidon arvioinnissa eivät vielä tällä hetkellä tue aidosti monikielisiä käytänteitä. Lisäksi koska käsitykset kielestä ovat tutkimuksenkin puolella liikkeessä, olisi epärealistista odottaa, että ymmärrys limittäiskieleilyn pedagogiikasta ja sen taustalla olevista kielikäsitteistä olisi jalkautunut jo luokkahuoneisiin, varsinkaan kieliaineiden ulkopuolelle. Kokonaan oma kysymyksensä on, millä tavalla monikielisen opetuksen ideaalit sovitetaan luokkahuoneen arkeen ja muihin kielenkäyttöä ja oppimista koskeviin normatiivisiin odotuksiin. Ei olekaan ihme, että suomalaisopettajien kielikäsitteitä kartoittavissa tutkimuksissa monikielisiin käytänteisiin varauksellisesti suhtautuvien opettajien osuus on vielä varsin huomattava (ks. Suuriniemi ym. tässä kokoelmassa, myös Alisaari ym. 2019).

Monikielisyystutkimuksesta on viimeisen reilun vuosikymmenen aikana tullut entistä näkyvämmän myös yhteiskunnallista aktivismia (vrt. Freire 2005; Suomessa esim. Intke-Hernandez 2020), joka pyrkii rakentamaan osallisuutta ja purkamaan kielellisiä asymmetrioita. Tämän yhteiskunnallisesti mielekkään tavoitteen tueksi tutkimuksen tulee tarjota näkökulmia, joiden avulla uudenlaiset, tiedostavammat ja osallistavammat pedagogiset käytänteet jalkautetaan luokkahuoneisiin.

Tutkimuksen edellytykset tähän ovat sinänsä hyvät. Kuten tästäkin teemanumerosta voi nähdä, tutkimusta tehdään tällä hetkellä monimenetelmäisesti usein hyödyntäen etnografian ja vuorovaikutustutkimuksen lähestymistapoja. Sekä etnografia että keskusteluanalyysi käyttävät nykyisin usein videoituja aineistoja ja Suomessakin on toteutettu useampia hankkeita, joiden puitteissa on kerätty myös keskusteluanalyttiseen tutkimukseen soveltuvia pitkittäisaineistoja. Tällainen tutkimus pureutuu luokkahuoneiden arjen mikrotasolle, mutta mahdollistaa kieleen sosiaalistumisen prosessin tarkastelun pidemmällä aikavälillä (ks. esim. Yli-Piipari tässä kokoelmassa). Pidempi aikajänne tuo myös syvempää näkökulmaa ideologisiin prosesseihin luokkahuoneessa. Kaiken kaikkiaan luokkahuoneiden arkeen keskittyvä tutkimus on omiaan piirtämään yhä terävämpää kuvaa siitä, kuinka moniulotteisia kielipoliittisia risteymiä (Lilja ym. 2019) luokkahuoneet lopulta ovatkaan. Aiempi tutkimus on muun muassa näyttänyt, että pääasiassa opetuskielellä toimivassakaan luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden roolit eivät ole stabiileja ja yksioikoisen hierarkkisia (esim. Heinonen 2017). Monikielisissä luokkahuoneissa tilanne on vielä moni-ilmeisempi. Joissain luokkahuonekonteksteissa jokin muu kuin opetuskieli voi toimia ryhmän käyttämänä lingua francana, johon opettajalla ei ole välttämättä pääsyä. Esimerkiksi aikuisten kotoutumiskoulutuksen konteksteissa olemme havainnoineet ryhmiä, joissa arabian kielellä on tällainen rooli. Toisinaan taas monikielisissä

opetuskonteksteissa esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajalla voi olla enemmän asiantuntijuutta oppilaiden ensikielistä kuin ryhmän opettajalla. Vaikka siis yhteiskunnan kielelliset hierarkiat ovat läsnä myös kouluyhteisöissä, institutionaalisiaakin käytänteitä on syytä tarkastella avoimena niiden moniulotteisuudelle. Instituutioiden sisälle voi muodostua tiloja, joissa kielelliset käytänteet eivät yksioikoisesti noudata ympäröivän yhteiskunnan hierarkioita. Paikallisten käytänteiden syntymisen mekanismeja on tärkeää tarkastella ja ymmärtää, jotta luokkahuoneen kielellistä tilaa voidaan muokata pedagogisesti tarkoituksenmukaiseksi (esim. limittäiskieleilyn tila, ks. Lehtonen).

Myös kielikäsitteisiin keskittyvät näkökulmat ovat tarpeen, kun puhutaan luokkahuonepedagogiikassa meneillään olevasta muutoksesta. Arjen käytänteiden lisäksi tämän kokoelman artikkelit paneutuvat myös niin opettajien kuin kielentutkijoiden kielikäsitteisiin ja ideologioihin (ks. Suuriniemi ym; I. Piippo). Kaiken kaikkiaan muutoksen syvälliseen ymmärtämiseen tarvitaan tutkimuksen piirissä vahvaa teoriapohjaa, metateoreettista ymmärrystä omasta ja toimijoiden kielikuvasta sekä pääsyä luokkahuoneiden arjen käytänteisiin.

Seuraavassa esittelemme tarkemmin teemanumeron artikkeleiden näkökulmia ja keskeisiä havaintoja.

3 Näkökulmia monikieliseen kouluun

Koulu muuttuu monikielisemmäksi ja pedagogiseen sanastoon siirtyy käsitteitä, joilla on vahva tieteellinen ja tutkimuksellinen lähtökohtansa. Mitä nämä lähtökohdat ovat? Teemanumeron aloittaa Irina Piipon artikkeli, joka keskittyy monikielisyystutkimuksessa meneillään olevaan ideologiseen muutokseen. Artikkelit taustoittaa samalla myös erityisesti kielitieteeseen tai kielellisesti responsiiviseen opetukseen ja limittäiskieleilyyn liittyvää keskustelua avaamalla näkökulmien taustalla olevia kielikäsitteitä. Keskeisenä sanomana on, että muutoksen ratas on kielentutkimuksen kentällä ollut hidas ja että monet viimeaikaisina uudennoksina näyttäneet näkökulmat ovat tehneet tuloaan tutkimuksen kentällä jo hyvän aikaa. Piippo argumentoi, että muuttuvat näkökulmat mahdollistavat vielä nykyistään suurempia käsitteellisiä siirtymiä esimerkiksi siinä, mihin ja miten kielenopetuksessa oppilaita sosiaalistetaan. Artikkelit myös peräänkuuluttaa metateoreettista ymmärrystä osana opettajien kielitietoisuutta.

Teemanumeron toisessa artikkelissa Salla-Maaria Suuriniemi, Maria Ahlholm ja Visajaani Salonen jatkavat kieli-ideologioiden tarkastelua, nyt koulun kielipolitiikan ja opettajien kielikäsitteiden näkökulmasta. Opettaja kantaa luokkahuoneeseen koulun kielellisistä käytänteistä ja siitä, mitä kieliä tai rekistereitä luokkahuoneessa tehdään näkyviksi ja otetaan mukaan koulutyöhön. Vaikka kouluyhteisöt ovat monella tapaa monikielistyneet ja monikieliset käytänteet näyttäneet kielipoliittisissa kes-

kusteluissa odotusarvoina, yksikielisyyden perintö koulutusjärjestelmässä on edelleen vahva. Osaltaan tähän vaikuttavat opettajien kielikäsitteet, jotka muuttuvat hitaammin kuin valtakunnallisten opetussuunnitelmadokumenttien kuvaamat ideaalit. Artikkelit esittelee laajan kyselytutkimuksen tuloksia keskittymällä vastausten ryhmittelyyn perusteella syntyneeseen kolmeen opettajaprofiiliin (myönteiset 18 %, pohtivat 34 % ja varaukselliset 48 %). Erityisen kiinnostavaksi osoittautui ”pohtiviksi” luokiteltujen ryhmä, johon kuuluvat opettajat olivat muita valmiimpia tarkastelemaan omia kieliasenteitaan ja joiden avovastauksista heijastui työssä esiin nousseiden monikielisyyssysteemien tarkastelu eri tilanteiden valossa. Monikielisyys ei ole arvotettavissa kaksijakoisena ilmiönä toivotuksi tai ei-toivotuksi, vaan kysymykset näyttävät opettajan työssä tilanteisina ja moninäkökulmaisina. Opettajat näyttivät keskimäärin pitävän oppilaan aiemmin osaamia kieliä tärkeänä kognitiivisen prosessoinnin välineenä opiskelussa, mutta samalla he kertoivat sosiaalisissa tilanteissa rajaavansa muiden kuin opetuskielen julkista käyttöä, jottei synny klikkejä ja ristiriitoja. Vaikka kvantitatiivisessa tarkastelussa opettajat asettuvat kolmeen opettajaprofiiliin, laadullisesta aineistosta tehdyt havainnot kuitenkin osoittavat, että monikielisyteen liittyvät asenteet ja ideologiat ovat yksilönkin kohdalla moninaisia ja mahdollisesti ristiriitaisia.

Kolmannen artikkelin keskiössä on limittäiskieleilyn pedagogiikka. Heini Lehtosen lähtökohtana on Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -toimintatutkimushanke, jonka tavoitteena oli tehdä näkyväksi koulun kielellistä moninaisuutta, edistää kielitietoisuutta ja kehittää limittäiskieleilyn pedagogiikkaan pohjautuvia käytänteitä. Limittäiskieleilyn pedagogiikkaan kuuluu keskeisenä ajatus luokkahuoneen kielellisten asymmetrioiden purkamisesta. Artikkelissaan Lehtonen tarkastelee, kuinka oppilaat asettuvat asiantuntijan rooliin hankkeen työpajoissa ja kuinka hankkeeseen osallistuneet opettajat kokevat luokkahuoneen dynamiikan muuttuneen hankkeen myötä. Lehtonen analysoi luokkahuonetilanteesta ja opettajien haastatteluista poimittuja aineistoesimerkkejä vuorovaikutussosiolingvistiikan keinoin puretuen tarkastelemiensa vuorovaikutustilanteiden kieli-ideologioihin ja valtasuhteisiin. Hankkeen järjestämät työpajat, joissa muun muassa tutustuttiin oppilaiden ensikielten kirjoitusjärjestelmiin, toivat luokan muut kielet näkyviksi koulutilassa ja tarjosivat oppilaille mahdollisuuksia asiantuntijuuteen. Analyysillään Lehtonen konkretisoi, millaisia vaihtoehtoisia ideologisia linsejä tutkimus tarjoaa esimerkiksi kielitaitojen tarkasteluun. Natiivipuhujan ideaalin sijaan kielellinen asiantuntijuus on asteittaista, se karttuu kokemusten mukana, eikä ole kytköksissä siihen, missä järjestyksessä kielitaidot on hankittu. Opettajahaastatteluiden avulla Lehtonen puolestaan pohtii opettajan keskeistä roolia limittäiskieleilyn tilojen luojana. Suomalainen kouluinstituutio on perinteisesti ollut vahvan yksikielinen, mutta luokkahuoneen kielivalintoihin liittyviä normatiivisia odotuksia on mahdollista muuttaa.

Maarit Kaunisto tarttuu teemanumeron neljännessä artikkelissa tärkeään teemaan, keskusteluun kohdekielen normin oikeutuksesta monikielisessä luokkahuo-

neessa. Kaunisto tarkastelee venäjänkielisistä CLIL-opetusta (*Content and Language Integrated Learning*), jossa oppiaineiden sisältöjä opiskellaan kohdekielellä. Menetelmässä oppilaiden ensikielellä ja kohdekielellä annettu opetus muodostavat kokonaisuuden. Etuna perinteiseen vieraan kielen opetukseen verrattuna on muun muassa se, että oppilaiden kieliresurssit kasvavat sellaisilla eri oppiaineiden käsitteillä, jotka tavallisessa kohdekielen opetuksessa eivät ehkä tulisi esille. Artikkelissa kysytään, onko CLIL-opetuksen kontekstissa eettistä ja oppimistavoitteiden mukaista rajata äidinkielen (suomen) puhumista luokassa silloin, kun on tarkoitus, että kohdekielestä muodostuisi aidosti käyttökelpoinen resurssi eri vuorovaikutustilanteisiin. Kaunisto avaa aineistoesimerkein tapoja, joilla opettaja toteuttaa normatiivista yksikielisyttä ja pohtii, missä määrin limittäiskieleilyn pedagogiikan periaatteet ovat käypäisiä opetuskontekstissa, jossa kielelliset valtasuhteet ovat hyvin erilaisia kuin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa.

Viidennen artikkelin kohdekieli oli venäjä ja sitä oppimassa olivat kotikielellään suomea puhuvat alkuopetuksen oppilaat. Marjo Yli-Piiparin artikkeli lähtee tilanteesta, jossa kaksi vastasaapunutta venäjänkielistä alakoululaista opiskelee suomea. Artikkelissaan Yli-Piipari tarkastelee keskusteluanalyttisesti koko lukuvuoden kattavan pitkittäisaineiston avulla, kuinka oppilaiden morfosyntaktiset konstruktiot kehkeytyvät vuorovaikutuksessa. Analyysi keskittyy kahteen suomen kielen kannalta keskeiseen konstruktion: omistuslauseeseen muotoa *x:llä on y* sekä kieltolauseeseen, jossa on vähintään kieltoverbi ja leksikaalinen verbi (NEG + verbi). Yli-Piiparin artikkelissa kielellinen näkökulma ja tarkka kielitieteellinen analyysi yhdistyvät vuorovaikutukselliseen aineistoon ja tarkastelukontekstiin. Analyysissään hän näyttää, kuinka omistuslause ja peruskieltolause vähitellen oppilaiden puheessa säännönmukaistuvat ja vakiintuvat. Tällainen vuorovaikutusaineiston analyysiin keskittyvä tutkimus tuo näkyväksi myös ympäristön tarjoamien affordanssien keskeisen roolin kielenoppimisessa. Kahden oppilaan kieleen sosiaalistumista vertaamalla Yli-Piipari myös havainnollistaa, kuinka aiemmat kielelliset resurssit ja oppilaan kielelliset metataidot vaikuttavat kielen oppimisen prosessiin.

Noora Helkiön artikkeli tarkastelee luokahuonevuorovaikutuksen kehollisuutta ja erityisesti käsieleiden ja pään liikkeiden roolia opetuskeskustelussa. Helkiön tutkimuskontekstina on alakoulun valmistavan opetuksen luokahuoneilanteet ja tutkimuskohteena opettajan esittämät kysymykset osana kolmiosaista opetusyhtä. Analyysit havainnollistavat, kuinka monikielisessä luokkavuorovaikutuksessa multimodaalisen viestinnän merkitys korostuu sekä opettajan että oppilaiden vuoroissa. Opettajan eleet vähentävät selittämistä ja sanatulvaa, korostavat uusia sanoja tai sanojen merkityksiä, siirtävät puheenvuoron oppilaalle, jotta hänellä on mahdollisuus tuottaa tietty tavoiteltu sana ääneen, avaavat sanastoa kuviakin tehokkaammin ja lisäksi helpottavat sanojen mieleen palauttamista. Artikkelissa esitellyistä tutkimustuloksista nousevat esille myös oppilaiden tuottamat eleet, joita

opettaja sanallistaa ja muovaa tukemaan kielen oppimista. Oppilaille kehollinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia osallistua ja näyttää osaamistaan.

Teemanumeron viimeinen, seitsemäs artikkeli jatkaa kehollisuuden teemaa keskittymällä intersubjektiiviseen koskettamiseen luokkahuoneessa. Maria Ahlholmin ja Ulla Karvosen tarkastelun keskiössä ovat valmistavan opetuksen luokan koulunkäynninohjaajan, opettajan ja oppilaiden kosketukset. Tuloksista havaitaan, että kosketuksen merkitysfunktiot ovat moninaiset. Koulunkäynninohjaajan kosketus esimerkiksi ohjaa oppilasta osallistumaan tai toisessa hetkessä rauhoittelee työrauhahäiriöitä. Oppilaiden kesken kosketukset taas ovat useimmiten yhteenkuuluvuutta lisääviä hipaisuja, keskittymistä tukevia rummutuksia tai kahnauksiin liittyviä tönäisyyttä. Opettajan kosketukset poikkeavat koulunkäynninohjaajan kosketuksista siinä, että ne ovat lyhyitä ja usein pedagogisesti senhetkiseen työskentelyyn liittyviä esimerkiksi rauhoittavia, kiittäviä tai kannustavia kosketuksia. Artikkelin nostaa keskusteluun koulunkäynninohjaajan roolin luokassa opetuksen henkilökohtaistajana ja kielentäjänä ja tuo uutta tutkimustietoa henkilöstöryhmästä, jota luokkahuone-tutkimuksessa on tutkittu vasta vähän.

4 Tulevaisuuden näkymiä

Tämän teoksen seitsemän tutkimusta kuvaavat koulun monikielistä todellisuutta kukin omalta osaltaan. Niiden valossa voidaan myös katsoa tulevaisuuteen ja hahmotella uusia ja tärkeitä tutkimuskohteita tulevalle monikielisen koulun tutkimukselle. Nostamme tässä esiin kolme keskeistä tarkastelulinjaa, jotka ovat kieleilijöiden tasa-arvoisuus, kielisyyksien itseisarvoisuus ja kielipoliittisten diskurssien idealistisuus. Käsillä olevan teoksen artikkeleissa nämä tarkastelulinjat esittäytyvät. Kyse ei kuitenkaan ole vain tästä artikkelikokoelmasta, vaan tähän valitut tarkastelulinjat edustavat samalla tämän teoksen toimittajien näkemystä tutkimusteemoista ja tavoitteista, jotka ovat ajankohtaisia ja kaipaavat vielä paljon lisätutkimusta soveltavan kielitieteen tutkimusalalla.

4.1 Kieleilijöiden tasa-arvoisuus

Näkemyksemme mukaan koulun ja oppimisympäristöjen tutkimuksen on entistään tasa-arvoistettava sen suhteen, ketkä toimijoista nostetaan tutkimuksen keskiöön. Vaikka tasa-arvoa voidaan pitää suomalaisen koulujärjestelmän kantavana arvona ja tukirakenteena, on silti yllättävää, kuinka vähän koulun tutkimuksessa kiinnitetään huomiota kouluyhteisön monien toimijoiden näkökulmiin. Opetuksenjärjestäjä, rehtori ja opettaja ovat keskeisiä tiedonlähteitä selvitettäessä ”koulun” suhtautumista erilaisiin kysymyksiin (myös tässä kokoelmassa Suuriniemi ym.). Etnografiset menetelmät ja kielentutkimuksen alueella erityisesti keskuste-

lunanalyyttinen tutkimussuuntaus on kuitenkin nostanut opettajien ohella oppijat keskiöön, mikä näkyy myös tässä tutkimuskokoelmassa voimakkaasti (Helkiö; Kaunisto; Lehtonen; Yli-Piipari). Takavuosina myös iskulauseena ”oppilas keskiöön” tunnettu tendenssi on läpäissyt sekä koulutussuunnittelun että tutkimuskentän. Sen sijaan muita kuin opettajan ja oppijan rooleja on tutkittu hyvin vähän. Harvoin esillä ollut koulunkäynninohjaajan näkökulma tulee esiin tämän teoksen artikkelissa, jossa tarkastellaan luokkahuonetilanteita koulunkäynninohjaajan ja oppilaan välisten kosketusten kautta (Ahlholm & Karvonen).

Institutionaalisen roolin lisäksi merkityksellistä on olemisen vakinaisuus tai väliaikaisuus. Kouluissa sijaisuus on vakituista, mutta tästä ”sijaisten instituutiosta” ei ole saatavilla tutkimustietoa. Kuitenkin heidän roolinsa ja toimintaulottuvuutensa ovat erilaiset ja rosoisemmat kuin vakinaisella henkilökunnalla. Lisäksi pitäisi tarkastella koulujen vahtimestareita, keittiöhenkilökuntaa ja siivoustyöntekijöitä, millaisen roolin he saavat kielenoppijan toimintaympäristössä. Erityisen tärkeä monikielisten oppilaiden tutkimuksessa on vanhempien tai muiden huoltajien ja sisarusten, ehkä myös isovanhempien osuus kielenoppimisen kompleksisessa kokonaisuudessa. Kielenoppiminen nähdään yhä selvemmin kaikkiallistuneena. Tämä tarkoittaa myös sitä, että diskurssitasolla luokan ulkopuolinen maailma tulee luokkaan mukaan. Vanhempien rooli ja harrastukset eivät ole tämän kokoelman tutkimuksissa esillä muutoin kuin osana oppilaiden diskursseja, luomassa kuvaa oppilaiden arjen konteksteista.

4.2 Kielten ja kielisyyksien itseisarvoisuus

Toinen tärkeänä pitämämme tarkastelulinja on kielten ja kielisyyksien itseisarvon korostaminen. Samalla kun luokkahuoneessa on monia kieliä, siellä on myös monia monikielisiä repertoaareja ja identiteettejä. Kieliä ja kielten oppimista voi ja tulee tarkastella myös rajatumasta kielellisestä näkökulmasta käsin, lingvististen rakenteiden karttumisen kautta. Kyse ei ole paluusta rinnakkaisten yksikielisyysien ihanteeseen eikä kielentutkijan oikeudesta rajoittaa näkökulmaansa omalle mukavuusalueelleen, vaan pikemminkin kielentutkijan velvollisuudesta antaa yksityiskohtaisia ja kielitieteen näkökulmasta perusteltuja kuvauksia opetuskielen taidon karttumisesta monikieliseksi muuttuneissa oppimisympäristöissä ja erilaisten oppijoiden kohdatessa. Monikielisyys on kiinnityttävä luokkahuoneen todellisuuteen siinäkin mielessä, että kielentutkijat paneutuvat viitseliäästi vähintäänkin tavallisimpien kieliyhdistelmien tyypillisyyksiin. On sinällään kiinnostavaa – ja myös opettajien työn kannalta tärkeää – kuvata erityisesti yleisimpien suomalaisessa koulussa puhuttujen äidinkielten näkökulmista kielen rakenteiden oppimista. Tarvitaan vakiintuneiden opetuskäytänteiden kyseenalaistamista ja tarkastelua siitä näkökulmasta, miten eri kielitaustat vaikuttavat oppimiseen.

Esimerkiksi AFinLAN vuosikirjojen tutkimusteemoja tarkasteltaessa voisi päätellä, että varsinaisen kontrastiivisen kielenoppimisen nimellä kulkevan tutkimuksen kulta-aika on meillä päättynyt suurin piirtein samaan aikaan, kun monikielisyystutkimus on alkanut. Samoja teemoja tarkastellaan edelleen, mutta yksikielisyysoleuksesta luopumisen jälkeen kielten kontrastointi tapahtuu useammin yksilön kielellisen repertoarin ja identiteetin huomioiden. Kuitenkin tietyt lingvistiset faktat pysyvät voimassa ja ensikieli toimii siltana myöhempien kielten oppimiseen (Ellis 2008). Edelleen on totta esimerkiksi se, että kahden venäjänkielisen koululaisen tuottamat suomenkieliset äänteet ja rakenteet muistuttavat toisiaan todennäköisemmin kuin venäjänkielisen ja vironkielisen koululaisen tapa omaksua suomenkielisiä äänteitä ja rakenteita. Tästä tarkastelukulmasta muistuttaa Yli-Piiparin artikkeli, jossa käydään tutkimusaineiston tarkasteluun lingvististä terminologiaa karttamatta. Kysymyksenasettelu on relevantti paitsi kielentutkijan myös kielellisesti perusivistyneen opettajan näkökulmasta. Oppijan äidinkieleen perehtyminen saattaa tarjota ahaa-elämyksen luokanopettajalle tai aineenopettajalle, ja auttaa kohdentamaan opetusta tarkemmin.

Samaan tarkastelulinjaan kuuluisivat diasporassa puhuttavat omat äidinkielet monine kysymyksineen, kielenoppijan kannalta: millaista venäjää, arabiaa tai kurdia puhuu suomalainen toisen sukupolven maahanmuuttaja, millaisen tuen koulun käsitteiden oppimiselle oma äidinkieli tarjoaa ja miltä näyttää kielellinen kokonaisrepertoari eri tapauksissa läheltä katsoen. Myös niin sanottujen perintökielten (*heritage language*) tutkimus on meillä vasta alussa. Tämän kirjan neljännessä artikkelissa Lehtonen kuvaa etnografisen tutkimuksen kautta, miten monikielisyys ja erikielisten identiteettien merkityksellisyys voidaan nostaa esille luokkahuoneen tasolla. Samalla tarkastellaan kysymystä kieltenvälisistä valta-asetelmista. Kysymys suomalaisen koulun "uusista äidinkielistä" pakottaa katsomaan maailman kielten globaalia epätasa-arvoisuutta silmästä silmään. Kielet ovat eriarvoisia keskenään suhteessa valtaan, sillä osalla kielistä on virallisen kielen asema yhdessä tai useammassa valtiossa, kun taas osalla ei ole virallista asemaa eikä aina edes kiistatonta standardoitua kielimuotoa. Osalla kielistä on pitkä historia opetuskielenä, kun taas osalla ei ole virallista asemaa missään nykyisessä kansallisvaltiossa. Suomalaisen koulusysteemin kannalta kaikkia olisi pyrittävä kohtelemaan samanarvoisesti, mutta kieli- ja kielikoulutuspoliittisten epäsymmetrioiden vuoksi edes tyydyttävää tasa-arvoa ei ole helppoa luoda kielten välille. Näitä kysymyksiä olisi tutkimuksen entistä selväsanaisemmin pystyttävä tuomaan esille, jotta ratkaisutkin olisivat ainakin suunnaltaan oikeita.

4.3 Kielipoliittisten diskurssien idealistisuus

Koulujen monikielisyystutkimusta vaivaa toisinaan yhtäältä idealismi ja toisaalta ideologiasokeus. Idealismilla tarkoitamme sitä, että kielentutkijakin voi kokea hou-

kutusta rakentaa argumentaatiotaan voimassa olevien valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tai paikallisten opetussuunnitelmien elinkaarten pituisen historiallisen perspektiivin varassa. Kielentutkijan tai kielenoppimisen tutkijan lähtökohdista ei kuitenkaan tule olla hallinnollinen dokumentti ja sen toteutumisen selvittäminen - tätä työtä varten on olemassa muun muassa Opetushallitus. Tutkija tarvitsee kriittisemmän otteen: on aina uudelleen tarkasteltava kielten käyttöä koulu- konteksteissa, valtarakenteita ja eri osallistujien näkökulmia. Liian lyhyet perspektiivit johtavat helposti virhepäätelmiin tai eräänlaiseen idealismiharhaan, jolloin unohdetaan se, että historian mittaan opetussuunnitelmissa ovat aina nousseet ja laskeneet erilaiset trendit, ja mitään todellista uutta ei ole helppoa tuoda koulun kehittämisdiskurssiin. Ideologiasokeudella tarkoitamme sen unohtamista, että koulun toimijat ovat moninainen joukko tavallisia kansalaisia, joiden ideologiset sitoumukset eivät ole yhteneväisiä. Esimerkiksi suhtautuminen koulun opetuskieleen ja sen oppimiseen on perustavanlaatuinen kysymys koulunpidossa, ja kysymys opetuskielestä on yhtä vanha kuin oppivelvollisuus. Kuitenkin koulun eri toimijat – oppilaat, opettajat, rehtorit, koulunkäynninohjaajat, muu henkilökunta ja oppilaiden vanhemmat – ovat kaikki eri asemassa suhteessa opetuskieleen ja siksi heillä voi olla vastakkaisia näkemyksiä siitä, miten eri tilanteita tulisi ratkaista. Opetusta ohjaa autonomisen opettaja-ammattilaisen oma näkemys opetettavasta aineesta. Samoin kuin matematiikan opetukseen vaikuttaa opettajan oma matematiikkakuva (ks. Kaasila & Laine 2018) – mitä hän pitää merkityksellisenä opettaa, miten hän päättää opetustaan toteuttaa ja mitä hän tulkitsee oppimiseksi – niin myös opettajan oma kielenäkemys vaikuttaa opetettavan aineksen valintaan, työtapoihin ja jopa tavoiteltuihin oppimistuloksiin.

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän, David Labareen (2010) mukaan kouluinstituutiolla on neljä hierarkkista tasoa, jotka ovat ylätasolta lähtien retoriikan, instituution, opettajan ja oppilaan taso. Esimerkkinä retoriikan tasosta ovat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014, LOPS 2019). Matka retoriikan tasolta luokkahuoneeseen on pitkä. Jos siis vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuovat kouluretoriikan tasolle uutena terminä sanan ”kielitetoisuus”, se ei tarkoita, että opetussuunnitelmakauden aikana luokkahuonetoiminta muuttuisi kielitetoiseksi kaikkialla. Tässä teoksessa raportoitu Suuriniemen ym. laaja kyselyaineisto antaa selvästi ymmärtää, että pedagogisesti ohjatun limittäiskieleilyn käytänteet eivät ole vielä kentällä tunnettuja. Koulun kehittymisen lainalaisuudet huomioiden olisikin miltei luonnontonta, jos muutaman vuoden voimassa olleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) käyttöönottona termi olisi ehtinyt jalkautua pedagogisiin käytänteisiin ja näkyisi tasaisesti koko valtakunnan luokkahuoneissa, vieläpä oppiainekirjon läpileikaten. Näin ei voi tapahtua ainaakaan suomalaisessa koulujärjestelmässä, jossa opettajien autonomia on ylpeyden aihe.

Demokratia ei toteudu itsestään myöskään kielenkäytössä, eivätkä retoriset asiakirjat yksinään muuta käytänteitä. Nyt, kun kielitetoisuutta painottava perus-

opetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) on elinkaarensa keskivaiheilla, on aika ryhtyä tarkastelemaan sen todellisia vaikutuksia eri oppiaineiden luokkahuonetoteutusten ja oppimateriaalien kautta. Tarkasteltavaksi on syytä ottaa myös opettajankoulutus sekä täydennyskoulutukset, joissa tarkastellaan kielitietoisuuden perusteita ja annetaan käytännön pedagogisia välineitä kielitietoisuuden pedagogiikan toteuttamiseksi (ks. kuitenkin Aalto 2019; Latomaa ym. 2017). On myös suhteutettava kielitietoisuustrendi muihin koulun samanaikaisiin suuriin trendeihin ja nähtävä, millaisessa muutospaineessa yksittäinen luokanopettaja tai aineenopettaja niiden toteuttamisessa on. Tietomme yksittäisten opettajien tekemistä valinnoista perustuu kuulopuheiden lisäksi opettajahaastatteluihin ja muutamiin valittuihin etnografisiin hankkeisiin, joissa on jalkauduttu luokkahuoneisiin. Niiden perusteella voidaan kertoa, millaiset käytänteet toimivat kielitietoisuutta lisäävästi. Toistaiseksi emme kuitenkaan voi lausua kattavia arvioita koko kentän kielitietoisuustilanteesta ja hyvien kielellisten käytänteiden yleisyydestä eri oppiaineissa. Kielitietoisuutta korostavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat luoneet retorista tilaa kielellisesti tiedostavalle ja vastuulliselle pedagogiikalle eri oppiaineissa. Kielenoppimisen tutkimukselle on niin ikään avautunut uusia mahdollisuuksia koulun monien tiedonalojen diskurssien tarkasteluun. Ideologisen tarkastelun ohella tämän artikkelikokoelman tutkijat astuvat luokkahuoneisiin ja analysoivat, mitä oikeasti tapahtuu ja miten vuorovaikutusta voidaan kuvata ja jäsentää eri metodien avulla. Erityisen kiehtovaa on se, että uutta, yksityiskohtaisempaa tietoa karttuu koko ajan, kun tutkijat vuorovaikutukseen keskittyvien menetelmien myötä jalkautuvat yhä useammin luokkahuoneisiin.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU dissertations 158. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66307>.
- 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.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13 (2), 1–21.
- Couper-Kuhlen, E. & M. Selting 2018. *Interactional linguistics: studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. & A. Blackledge 2008. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics* 43, 1196–1208.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée* 10 (2), 221–240.

19 KOULUN MONET KIELET – LÄHTÖKOHTIA, KEHITYSKULKUJA JA TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ

- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa 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>.
- Ellis, N. C. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition: the associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 372–405.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- García, O. & Li Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Heinonen, P. 2017. *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana. Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Intke-Hernandéz, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Kaasila R. & A. Laine 2018. Miten tulevien luokanopettajien matematiikkakuvaan voidaan vaikuttaa? Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen (toim.) *Matematiikan opetus ja oppiminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 306–318.
- Keva, J. 2021. Oulusta tullut Suomen suuri saamelaiskylä – Helsinki on viides. Tilastokeskuksen blogi 5.2.2021. <https://www.stat.fi/tietotrendit/blogit/2021/oulusta-on-tullut-suomen-suurin-saamelaiskyla/>. [Luettu 4.6.2021].
- Kuortti, J., A. Mäntynen & S. Pietikäinen 2008. Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus 31 (3)*, 25–37.
- Labaree, D. F. 2010. *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Larsen-Freeman, D. & M. Anderson 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Kolmas painos. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75, Jyväskylä.
- Lilja, N., E. Luukka & S. Latomaa 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75, Jyväskylä, 11–29.
- 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.
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Lucy, J. A. (toim.) 1993. *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- May, S. 2013. Introducing the “multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 1–6.

- 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.
- OK-opet 2020. Oman äidinkielen opettajat ry:n verkkosivusto. <http://www.ok-opet.fi>.
- 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.
- Piippo J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8 (2). Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.