

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 310–333.

Päivi Iikkanen & Johanna Ennser-Kananen

Jyväskylän yliopisto

Minna Intke-Hernandéz

Helsingin yliopisto

Sanna Riuttanen

Jyväskylän yliopisto

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus

Nostot

- Sosiaalisesti oikeudenmukaisessa koulutuksessa toimitaan aktiivisesti yhdenvertaisen koulutuksen puolesta.
- Kielitietoisuuteen kuuluu kielen yhteiskunnallisen ja sosiaalisen merkityksen sekä kieleen liittyvien valta-asetelmien ymmärtäminen.
- Suomessa tarvitaan sosiaalisesti oikeudenmukaista koulutuspolitiikkaa.

Abstract

Socially just education calls for recognizing societal power structures, working actively towards dismantling oppression and implementing more equitable educational practices. Cultural diversity has gained a foothold in Finnish education policies and core curricula, but there is a great deal of variation in how themes related to social justice are dealt with on the practical level. As an entry point to social justice-oriented education, we first discuss social identities and intersectionality in language learning. Then we discuss the decolonization of teaching and learning and introduce two approaches to more equitable education: translanguaging and raciolinguistics. Finally, we suggest some further directions towards more social justice-oriented language education. These would entail for example adopting an explicit decolonial and anti-oppressive stance and incorporating pedagogies developed and led by minoritized scholars, activists and practitioners. Raciolinguistic and intersectional approaches would lend themselves well towards this end. Teachers need training and support in implementing these pedagogies.

Keywords: language education, social justice, translanguaging, raciolinguistics

Asiasanat: sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kielikoulutus, rasiolingvistiikka, transkieleily

1 Johdanto

“All education is political; teaching is never a neutral act”
(Freire & Bergman Ramos 1970: 19).

Kuten yllä olevasta sitaatista käy ilmi, koulutus on aina poliittista eikä opettaminen ole koskaan neutraalia eikä arvovapaata. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutusjärjestelmä ja opetus heijastavat aina yhteiskunnallisia valtasuhteita ja poliittisia tavoitteita. Opetussuunnitelmat perustuvat tiettyihin arvoihin ja näkemyksiin, ja opettajat tekevät valintoja esimerkiksi sen suhteen mitä oppimateriaalia ja millaisia esimerkkejä he opetuksessaan käyttävät. Opettajat saattavat tiedostamattaan valita opetussisältöjä, jotka korostavat tiettyjä kulttuureita tai yhteiskuntia. Tällainen toiminta saattaa vahvistaa joidenkin kulttuurien ja yhteiskuntien valta-asemaa sekä luoda kuvan siitä, että ne ovat arvokkaampia kuin muut. Jos jotain kieltä tai kielen varianttia opetetaan tai painotetaan enemmän kuin muita, se voi vaikuttaa oppilaiden näkemyksiin ja arvostuksiin. Myös koulujen kielitarjonta saattaa heijastella poliittista päätöksentekoa, liittyä tiettyjen kielten asemaan valtakunnallisella tasolla tai kytkeytyä talouden kysymyksiin. Esimerkiksi ensimmäisen vieraan kielen opetuksen varhentamisen tavoitteena oli kielivarannon monipuolistuminen, mutta käytännössä suurin osa ensimmäisen luokan oppilaista aloittaa A1-kielenään englannin opiskelun (Vaarala ym. 2021). Erityisesti mahdollisuudet valita muita opiskeltavia kieliä englannin lisäksi ovat kaventuneet viime aikoina huomattavasti ja alueelliset erot koulujen kielitarjonnassa ovat suuria (Kyckling ym. 2019).

Opetussuunnitelmiin sisältyvien linjausten, alueellisten mahdollisuuksien ja opettajien tekemien oppimateriaalivalintojen kautta oppijoille muodostuu kuva siitä,

kenen tuottama tieto nähdään ”arvokkaana”, ”pätevänä” ja ”oikeana”. Sosiaalisesti oikeudenmukaisessa koulutuksessa keskeistä on yhteiskunnallisten valtasuhteiden tiedostaminen sekä niiden kriittinen tarkastelu (Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Lisäksi tulee ottaa huomioon oppijoiden moninaiset sosiaaliset identiteetit, kuten kielitaito, rotu, sukupuoli, ikä tai fyysinen toimintakyky. Opetussuunnitelmien laatimisessa ja itse opetuksessa onkin tärkeää arvostaa oppijoiden moninaisuutta ja luoda tilaa erilaisille tulkinnoille sekä tiedon tuottamisen tavoille.

Yleisimpiä yhteiskunnalliselle epätasa-arvoisuudelle altistavia tekijöitä ovat kuuluminen esimerkiksi kielelliseen, rodulliseen, seksuaaliseen, sukupuoliseen tai uskonnolliseen vähemmistöön, alempaan yhteiskuntaluokkaan tai fyysiseltä toimintakyvyltään rajoittuneeseen väestöryhmään. Sosiaalisesti oikeudenmukaisessa koulutuksessa pyritään tunnistamaan ja korjaamaan yhteiskunnallista epätasa-arvoisuutta (Sensoy & DiAngelo 2017) ja kaikki oppijat nähdään yhtä arvokkaina heidän aiemmasta osamisestaan tai taustastaan riippumatta. Sosiaalisesti oikeudenmukaisen koulutuksen tavoitteena on nostaa esiin myös sellaisia ihmisryhmiä ja tiedon tuottamisen tapoja, joita ei ole aiemmin huomioitu esimerkiksi oppimateriaaleissa (Ladson-Billings 1995). Tavoitteena on oppijoiden osallisuus ja voimaantuminen, ja oppijoiden kohtaaminen yksilöinä korostuu (Alisaari 2021). Näemme, että tämä muutos edellyttää ennen kaikkea muutosta ajattelutavoissa: koulutuksen tulisi antaa kaikille oppijoille työkaluja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja rohkaista heitä toteuttamaan tällaisia muutoksia omassa elämässään (Ladson-Billings 1995).

Sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluu olennaisesti kaikkien osallistujien – sekä opettajien että oppijoiden – omien opittujen ennakkoluulojen ja etuoikeuksien tunnistaminen ja tunnistaminen sekä kriittinen suhtautuminen tietoon (Sensoy & DiAngelo 2017). Ei riitä, että opetusmateriaalina käytetään aliedustettuihin ryhmiin, kuten kielellisiin, kulttuurisiin tai sukupuolivähemmistöihin kuuluvien kirjoittajien tekstejä tai kokemuksia. Opettajien kannattaa myös ohjata oppijoita kyseenalaistamaan vallitsevia normeja ja toimintatapoja sekä näiden takana piileviä yhteiskunnallisia valtasuhteita, jotka usein kytkeytyvät vahvasti kieleen (Boyd 2017). Kieli liittyy olennaisesti kaikkeen koulutukseen, joten tässä artikkelissa emme rajaa keskustelua pelkästään kielikoulutukseen vaan puhumme sosiaalisesti oikeudenmukaisesta koulutuksesta myös yleisemmällä tasolla.

Suomessa on viime aikoina kiinnitetty paljon huomiota kulttuuriseen moninaisuuteen ja sen tukemiseen koulutuspoliittisissa asiakirjoissa, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014a), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Näissä opetussuunnitelmissa aihetta tosin käsitellään useimmiten vain maahanmuuton ja pakolaisuuden yhteydessä. Myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa korostuvat maahanmuuttoon, kansainvälistymiseen ja moninaisuuteen liittyvät opettajan ammatilliset valmiudet. Useiden selvitysten mukaan koulutuksen ammattilaiset pitävät kulttuurista moninaisuutta

tärkeänä, mutta opetussuunnitelmien käytännön toimeenpanossa ja sosiaalisesti oikeudenmukaisen koulutuksen toteutuksessa on ollut paljon ongelmia ja suuria alueellisia eroja (mm. Räsänen ym. 2018). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien teemojen käsittely koulujen arjessa ja opettajankoulutuksessa voi olla satunnaista, ja niiden läsnäolo opetuksessa riippuu usein yksittäisten aiheeseen perehtyneiden opettajien aktiivisuudesta. Ongelmana on myös opettajien ja opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen hajanaisuus ja epäsystemaattisuus. (Räsänen ym. 2018: 47.)

Yhteiskunnassa vallalla olevat ideologiat ohjaavat vahvasti myös koulutuksen järjestämistä. Nämä ideologiat vaikuttavat siihen, ketkä koulutuksissa pärjäävät, mitä hyötyjä osallistujat niistä saavat ja keitä toisen ja korkea-asteen koulutuksiin valitaan (Kyckling ym. 2019). Jotta sosiaalinen oikeudenmukaisuus koulutuksessa toteutuisi, jokaisella oppijalla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet kaikissa näissä vaiheissa – esimerkiksi varallisuuteen, kansalaisuuteen, etnisyyteen tai sukupuoleen katsomatta. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että Suomessa tähän tavoitteeseen ei olla vielä päästy, sillä oppimistulokset eriytyvät erityisesti sosioekonomisen taustan perusteella (Bernelius & Huilla 2021: 61). Lisäksi oppilaat kohtaavat rasismia jo esikoulusta lähtien (Rastas 2009), ja kuten muidenkin kielten opiskelumahdollisuuksissa, myös suomi toisena kielenä -opetuksen määrässä ja laadussa on edelleen merkittäviä alueellisia eroja (Bernelius & Huilla 2021: 70).

Tässä artikkelissa käsittelemme ensin sosiaalisia identiteettejä sekä pohdimme intersektionaalisen lähestymistavan eli erilaisten risteävien identiteettien tarkastelun hyötyjä matkalla kohti sosiaalisesti oikeudenmukaista koulutusta. Mietimme myös sitä, millainen voisi olla dekolonialistinen eli Eurooppa-keskeisten ajattelutapojen muuttamiseen pyrkivä ja kielellisten ja kulttuuristen vähemmistöjen oikeudet tunnustava lähestymistapa koulutukseen. Esittelemme tarkemmin kaksi sosiaalisesti oikeudenmukaiseen koulutukseen tähtäävää lähestymistapaa: useiden kielten limittäisen käytön eli transkieleilyn (*translanguaging*) sekä rasiolingvistiikan (*raciolinguistics*), jolla tarkoitetaan kieleen ja rodullistamiseen liittyvien ideologioiden yhteenkietoutumista. *Translanguaging*-termistä käytetään yleisesti myös suomennosta limittäiskieleily (Lehtonen 2021; Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Käytämme tässä artikkelissa kuitenkin suomennosta transkieleily, sillä se korostaa mielestämme limittäiskieleily-suomennosta paremmin yksilöllisen kielellisen repertuaarin sekä kielellisten resurssien joustavaa ja tilanteista käyttöä ja sitä, että eri kielet ja kielelliset ilmaisukeinot eivät ainoastaan limity toisiinsa, vaan lävistävät toisensa syvemmällä tasolla tehden kielten välisistä rajoista ongelmallisia. *Trans-etuliitteellä* on alun perinkin tarkoitettu nimenomaan sekä nimettyjen kielten että tieteenalojen välisten rajojen ylittämistä (Wei 2021). Transkieleily-suomennosta on käytetty myös aikaisemmassa suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Lehtonen 2015). Artikkelin loppupuolella pohdimme lisäksi kielitietoisuuden käsitettä ja sitä, millaisia mahdollisuuksia kielitietoinen opetus voi tarjota, kun tavoitteena on sosiaalisesti oikeudenmukaisempi koulutus.

2 Kielenoppiminen, sosiaaliset identiteetit ja intersektionaalisuus

“There is no such thing as a single-issue struggle because we do not live single issue lives”
(Lorde 1984: 138).

Sosiaalisesti oikeudenmukaiseen koulutukseen kuuluu tärkeänä osana se, että jokaisella oppijalla on mahdollisuus toteuttaa sosiaalista identiteettiään ilman syrjinnän pelkoa. Sosiaalinen identiteetti on monitahoinen kokonaisuus, ja nykyään puhutaankin usein identiteeteistä monikossa. Niihin kuuluvat esimerkiksi kieli- ja kulttuuri-identiteetti, sukupuoli-identiteetti ja kansallinen identiteetti. Identiteettien ja niiden erilaisten risteymien merkitystä kielen oppimiselle on tutkittu paljon eri konteksteissa. Yksi tapa kuvata kielenoppimisen yhteyttä identiteetteihin on Bonny Nortonin (2013) kehittämä teoria kielenoppimiseen investoimisesta. Nortonin mukaan investoimisella tarkoitetaan sitä, kuinka paljon aikaa ja resursseja oppija käyttää oppiakseen uuden taidon, jonka uskoo hyödyttävän häntä tulevaisuudessa. Tästä uudesta osaamisesta syntyy esimerkiksi taloudellista tai sosiaalista pääomaa.

Uuden kielen oppimiseen liittyy usein myös uudenlaisen kieli-identiteetin rakentaminen ja toive pääsystä mukaan kyseistä kieltä käyttävien ihmisten yhteisöihin. Näitä kielenoppijan tavoitteita kutsutaan termeillä *imagined identity* ja *imagined community* (Anderson 1991; ks. myös Kanno & Norton 2003). On kuitenkin hyvä tiedostaa, että kielen oppiminen ei välttämättä takaa näitä etuja. Esimerkiksi muualta Suomeen muuttaneen henkilön polkua yhteisöjen täysimittaiseksi jäseneksi vaikeuttavat monet ulkoapäin sanellut säännöt, kuten viralliset lupaprosessit, ja yhteiskunnassa vallalla olevat ideologiat. Kieltä syntymästään saakka puhuneiden niin kutsuttujen natiivien kielitaitoa saatetaan myös pitää ihanteellisena tavoitteena, jota kohti kaikkien kielenoppijoiden tulisi pyrkiä (esim. Suni 2017). Muualta Suomeen muuttaneet henkilöt pystyvät harvoin saavuttamaan tämän tavoitteen, ja näin ollen yhteisöjen jäseneksi pääseminen voi osoittautua jopa mahdottomaksi.

Investoinnin käsitettä on kritisoitu muun muassa sen vuoksi, että aivan kuten ajatus osaamisesta pääomana (*capital*) (Bourdieu 1987: 4), sekin kuvaa kielenoppimista markkinatalouden termejä käyttäen. Tällaisen terminologian kautta kielenoppiminen saatetaan nähdä erilaisten pääomien tavoitteluna ja yhteiskunta yksinkertaistetusti markkinapaikkana, jossa aikaa ja resursseja vaihdetaan osaamiseen. Todellisuus on kuitenkin toinen, kuten sekä Norton (2013) että Bourdieu (1987) huomauttavat, sillä oppimisen lähtökohdat eivät ole kaikille samat. On kuitenkin tärkeää tarkastella yksilön erilaisten samanaikaisesti vaikuttavien identiteettien merkitystä kielenoppimisessa. Nortonin (2013) tutkimus tuo lisäksi hyvin esiin sen, ettei kielen oppimisen tarkastelussa voida keskittyä pelkästään yksilöihin, vaan on huomioitava myös ympäristön tuottama epätasa-arvoisuus.

Kieli- ja kielenoppimiskäsityksemme nojaakin ymmärrykseen kielestä tilanteisina resursseina ja sosiaalisena toimintana. Lähestymme siis kieltä yksilön kognitiivisen prosessin ja ympäristön kielen käyttöön tarjoamien mahdollisuuksien yhdistelmänä (Dufva 2020; Norton 2013). Kieli syntyy ja kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja kielenkäyttäjät saavat ja tarjoavat toisilleen sosiaalista ja kielellistä tukea. Keskeistä tässä on repertuaari-ajattelu, jolla viitataan sekä varsinaisiin kielellisiin resursseihin että erilaisiin tilanteisiin, joissa kieliä käytetään (Dufva 2020). Ehkä kielen oppimiseen investoimista voisikin tarkastella yhdistettynä intersektionaalisuuteen eli erilaisten risteävien ja yhtä aikaa olemassa olevien sosiaalisten identiteettien huomioimiseen ja hyväksymiseen?

Intersektionaalisuudella tarkoitetaan erilaisten sosiokulttuuristen tekijöiden kuten rodun, iän, sukupuolen, fyysisen toimintakyvyn, seksuaalisen suuntautumisen tai taloudellisen ja yhteiskunnallisen aseman yhteenkietoutumista, ja tästä aiheutuvaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta (esim. Karkulehto ym. 2012). Intersektionaalisuus viittaa myös risteäviin tai leikkaaviin eroihin, millä tarkoitetaan sitä, että kuuluminen useisiin vähemmistöryhmiin samanaikaisesti (kuten tummaihoisen, liikuntavammainen musliminainen) voi aiheuttaa kasautuvia eriarvoisuuden kokemuksia tai luoda kokonaan uusia marginaalisuuden tilanteita. Toisaalta myös perinteisesti yhteiskunnallisesti arvossa pidettyjen ryhmien kuten valkoihoisuuden ja keskiluokkaisuuden sisään voi kätkeytyä eriarvoistavia tekijöitä (Keskitalo-Foley & Naskali 2018), kuten heikko taloudellinen tai terveydellinen tilanne. Erityisen tärkeää intersektionaalisessa tarkastelussa on huomioida se, että eriarvoisuutta aiheuttavat tekijät muokkaavat jokaisen ihmisen todellisuutta yksilöllisillä tavoilla (Karkulehto ym. 2012). Siksi intersektionaalisessa tarkastelussa tulisi aina huomioida identiteettien lisäksi yhteiskunnalliset valtasuhteet, jotka asettavat ihmiset lähtökohtiensa sanelemiin sosiaalisesti, taloudellisesti tai poliittisesti eriarvoisiin asemiin.

Intersektionaalisen tarkastelun juuret ovat kriittisessä oikeustieteessä sekä kriittisessä rotuteoriassa (*critical race theory*, Crenshaw 1989) mutta intersektionaalista tarkastelutapaa sovelletaan nykyisin monilla muillakin tieteenaloilla, kuten sukupuolentutkimuksessa, sosiologiassa, koulutuksen tutkimuksessa sekä soveltavassa kielentutkimuksessa (Karkulehto ym. 2012). Rakenteellisen epätasa-arvon tarkastelusta tulee intersektionaalista, kun pyritään huomioimaan useaan eri vähemmistöryhmään kuulumisen vaikutuksia samanaikaisesti. Esimerkiksi kielenoppijan juuret saattavat olla Latinalaisessa Amerikassa, ja hänen perheensä on ehkä muuttanut maasta toiseen. Lisäksi perhe saattaa asua maaseudulla pitkän ja hankalan matkan päässä kouluista. Identiteetit ovat siis usein risteäviä ja monin tavoin yhteenkietoutuneita, mikä vaikuttaa oppijoiden lähtökohtiin. On erityisen tärkeää tutkia intersektionaalisuuden tilanteisuutta ja suhteisuutta eli miten erot, identiteetit sekä erilaisten epätasa-arvoa tuottavien prosessien leikkauspisteet luovat oppijoille erilaisia valta-asemia (Karkulehto ym. 2012). Tämä koskee esimerkiksi oppijoiden mahdollisuuksia käyttää aikaa opiskeluun työn tai perheenhuoltovelvollisuuksien rinnalla. Nämä prosessit ovat ongelmallisia,

sillä yhteiskunnallisesti alisteisessa asemassa olevat ihmiset eivät useinkaan pysty itse vaikuttamaan siihen, millaisessa valossa heidät esimerkiksi valtamediassa esitetään. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, millaisena muut ryhmät heidät näkevät.

Intersektionaalinen tarkastelu auttaa huomioimaan piiloiset valtasuhteet ja tukee eri taustaisten oppijoiden identiteettien rakentumista (Keskitalo-Foley & Naskali 2018). Intersektionaalinen lähestymistapa antaa työkaluja ristiriitaisen ja monimutkaisen maailman tarkasteluun, ja toivon mukaan auttaa ihmisiä löytämään erilaisia tapoja jäsentää todellisuutta totutusta poikkeavilla tavoilla. Sosiaalisesti oikeudenmukaisen koulutuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että pyritään löytämään tapoja tukea monikielisten oppijoiden moninaisten identiteettien yksilöllistä kehittymistä esimerkiksi transkieleilyn kautta. Opetussuunnitelmien ja opetuskäytänteiden tasolla onkin tärkeää antaa tilaa erilaisille identiteeteille ja välttää lokeroivaa ajattelua. On myös tärkeää oppia tunnistamaan kieleen ja rodullistamiseen liittyviä rasiolingvistisiä ideologioita sekä työskentelemään tietoisesti niitä vastaan. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että kaikille oppijoille heidän taustoistaan riippumatta pyritään takaamaan yhtäläiset mahdollisuudet ammatinvalinnan ja jatkokoulutautumisen osalta (esim. Mustonen 2021). Oppijoilla tulisi olla vapaus luoda itselleen sopivia tulevaisuuksia, ja heidän pitäisi saada kokeilla erilaisia tapoja hahmottaa itseään osana maailmaa. Oppijoiden saavutettavissa olevien mahdollisten tulevaisuuksien muotoutumista ei saisi rajoittaa myöskään sen varjolla, että halutaan ylläpitää perinteisiä kieleen liittyviä normeja tai kielten ja muiden oppiaineiden välisiä raja-aitoja.

3 Koulutuksen dekolonisaatio: epätasa-arvoistavien rakenteiden purkamiseen tähtäviä lähestymistapoja

"[A] different world is already here – a world made by racialized bilinguals themselves as they engage with their own knowledge systems and cultural and linguistic practices" (García ym. 2021: 206).

Monet yhteiskunnallisen vallan epätasa-arvoiseen jakautumiseen liittyvät prosessit ja rakenteet juontavat juurensa siirtomaavallan aikaan. Keskustelu Suomen osallisuudesta näissä prosesseissa on vasta alussa (Keskinen ym. 2016; Liimatainen ym. 2022) ja valkoisuuden normi on yhteiskunnassamme yhä hyvin vahva. Kielellisesti ja kulttuurisesti marginaaliin jätettyjen väestöryhmien, kuten saamelaiden ja romanien, epätasa-arvoinen kohtelu on kuitenkin historiallinen tosiasia. Dekoloniaalinen tarkastelu pyrkii purkamaan tällaisia valtarakenteita, muuttamaan Eurooppa-keskeisiä ajattelutapoja sekä tunnustamaan kielellisten ja kulttuuristen vähemmistöjen oikeudet. On myös tärkeää tarkastella kriittisesti tiedon tuottamisen prosesseja ja pohtia, kenen tuottamaa tietoa pidetään "arvokkaana" ja "oikeana" (esim. Ndlovu-Gatsheni 2018) sekä pyrkiä dekolonisoimaan itse tiedon tuottamista. Pedagogisesta näkökulmasta dekoloniaa-

liseen lähestymistapaan kuuluu siirtomaavallan ajan historiaan perehtymisen lisäksi olennaisesti opettajien ja oppijoiden omien asenteiden ja ajattelutapojen kriittinen tarkastelu (Menon ym. 2021). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajat ja oppijat pohtivat omia roolejaan rakenteellista epätasa-arvoa luovissa prosesseissa, esimerkiksi osana koulutusjärjestelmää, joka pohjautuu valkoisuuden ja keskiluokkaisuuden normeihin. On tärkeää tarkastella näitä kysymyksiä kielentutkimuksen alalla laajemminkin (esim. Seppälä ym. 2022), jotta voimme ymmärtää paremmin koulutusjärjestelmän sisällä vallitsevaa rakenteellista epätasa-arvoa ja toimia aktiivisesti sen purkamiseksi.

Englanti on yksi valtakielistä, jota levitettiin laajalti brittiläisen imperiumin voimin (Motha 2014), ja tästä syystä dekolonisaatiosta puhutaan usein erityisesti englannin kielen opettamisen yhteydessä. Kaikkien kielten opettajien on kuitenkin hyvä olla tietoisia kieltenopetuksen kolonialistisesta historiasta. Suomi ja suomalaiset on pitkään nähty lähinnä kolonialismin uhreina, eikä kolonialismin ongelmia ole liitetty Suomeen tai suomen kieleen (Keskinen ym. 2016). Totuus kuitenkin on, että suomen (kirja)kieli muodostui Suomen valtion syntyvaiheessa vahvasti kansallismielisen yksi kansa, yksi kieli -ideologian ohjaamana (esim. Heller 2006). Vasta 2000-luvulla on herätty siihen, että Suomessa on jätetty huomioimatta erityisesti viittomakielisten, saamelaisten, romanien ja muiden vähemmistöjen kieliä ja kulttuureja. Muualta Suomeen muuttaneiden henkilöiden omien kielten käyttöä on myös rajoitettu, tai niiden käyttö on saatettu kokonaan kieltää esim. oppitunneilla.

Suomen kieltä on siis käytetty, ja käytetään edelleen, (teko)syynä muunkielisten erillään pitämiseen tai erottamiseen yhteisestä toiminnasta. Esimerkiksi Mustonen (2021) osoittaa tutkimuksessaan, miten toisinaan maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden ei oleteta osallistuvan kaikkiin luokan yhteisiin toimiin vetoamalla siihen, ettei heidän suomen kielen taitonsa ole vielä riittävä. Tarkoituksena on kenties suojella muualta Suomeen muuttaneita epäonnistumisen kokemuksilta. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että tällaiset toimet voivat aiheuttaa eriarvoisuutta ja johtaa siihen, että osa oppilaista hiljennetään tai asetetaan marginaaliseen asemaan (Mustonen 2021).

Erään lähestymistavan dekolonialistiseen toimintaan esittelevät García ym. (2021), jotka ovat työskennelleet monikielisten kielenkäyttäjien parissa sellaisissa rodullistetuissa yhteisöissä, jotka ovat joutuneet yhteiskunnallisesti vähempiarvoiseen asemaan pitkään kestäneen kolonialismin ja alistamisen seurauksena. Rodullistamisessa henkilöön tai ihmisryhmään liitetään ihonvärin tai oletetun etnisen taustan takia stereotyyppisiä olettamuksia esimerkiksi luonteesta, älykyydestä tai moraalista. García ym. (2021) lähestymistapa perustuu Santosin (2007) kritiikkiin kuilua luovasta ajattelusta (*abyssal thinking*), joka on asettanut Eurooppa-keskeisen tiedon arvokkaammaksi ja luonut eron sen ja marginaaliin jätettyjen väestöryhmien tiedollisten resurssien välille. García ym. (2021: 3) ehdottavat, että sen sijaan että yrittäisimme auttaa muita elämään kielellisen syrjinnän kanssa, meidän tulisi hylätä koko kuilua luova ajattelutapa ja keskittyä kielellisen monimuotoisuuden edistämiseen sekä ihmisten ja kielen heterogeenisyyden hyväksymiseen ja arvostamiseen. García ym. (2021) toteavat, että

monilla nimetyillä kielillä on poliittinen ja koloniaalinen luonne, sillä ne on luotu kolonialististen imperiumien ylläpitämiseksi tai kansallisidentiteetin ja yksikielisyyden normin vahvistamiseksi. Tämä taas vahvistaa rasiolingvistisiä ideologioita, joiden kautta rodullistettuja kielenkäyttäjiä syrjitään. Esimerkkinä tästä voidaan mainita kielettömyyden (*languagelessness*) käsite, jolla viitataan siihen, että ainoastaan länsimaisten kielten osaamista pidetään arvossa (García ym. 2021: 7). Myös suomen kielen oppijat on hyvä nähdä monikielisinä henkilöinä, joilla on useita kielellisiä resursseja käytössään (Mustonen ym. tässä teemanumerossa) sen sijaan, että heitä pidettäisiin pelkästään ihmisinä, joiden suomen kielen osaaminen on vasta kehitymässä.

3.1 Transkieleily (*translanguaging*) sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä

Transkieleilyssä kieli nähdään joustavana, sulautuvana ja dynaamisena resurssina (Blommaert 2010), joka ei rajoitu nimettyihin kieliin eikä muihinkaan ihmisten määrittelemiin keinoitekoiisiin rajoihin, vaan jota puhujat käyttävät joustavasti ja luovasti keskinäisessä vuorovaikutuksessaan. Se kuvaa ilmiötä, jossa yksilö ylittää perinteiset kielirajat ja sosiaaliset normit muodostaen ainutlaatuisen kielellisen identiteetin, joka on moniulotteinen ja monikerroksinen. Wein (2018) mukaan transkieleily kuvaa aikamme kielellisiä todellisuuksia ja käytänteitä, jotka ylittävät sekä nimettyjen kielten että eri kielimuotojen ja rekistereiden rajat. Perinteisten kielirajojen ylittämisen lisäksi transkieleily sisältää yhteiskunnalliset normit ylittävää ajattelua sekä useita tieteenaloja (esim. kielitiede, psykologia, sosiologia, kasvatustiede) yhdistävää näkökulmaa vuorovaikutukseen (García 2009; Wei 2021). García ym. (2021) pitävät transkieleilyä sekä pedagogiikan että ajattelutavan osalta lupaavana ja näkevät, että sen kautta olisi mahdollista päästä eroon aiemmin tässä artikkelissa mainitusta kuilua luovasta ajattelutavasta.

Transkieleilyn käsite kattaa kolme osatekijää: 1) suhtautumistavan, (*stance*), 2) pedagogiikan (*pedagogy*) sekä 3) käytänteet (*practice*). Transkieleilyn lähestymistapa liittyy filosofisiin ja ideologisiin uskomuksiin, joiden perusteella ymmärrämme kielenkäyttöä ja hahmotamme kielellistä maailmaa. Opettajien on tärkeää ymmärtää opiskelijoiden monikerroksiset identiteetit: kielet eivät ole erillisiä ja täydellisiä järjestelmiä, vaan joustavia, dynaamisia ja sosiaalisessa maailmassa muotoutuvia käytänteitä (De Los Ríos ym. 2021). Tämä puolestaan vaikuttaa opettajien pedagogiseen lähestymistapaan sekä opetuskäytänteisiin: transkieleilyn pedagogiikka auttaa opettajia hylkäämään implisiittisen oletuksen siitä, että opiskelijoiden tulisi puhua tai toimia tietyllä syntyperäisen puhujan kielenkäytön kaltaisella tavalla (Seltzer & Wassell 2022). Yksi transkieleilyn pedagogiikan tavoitteista onkin purkaa vallalla olevia käsityksiä kielistä sekä kyseenalaistaa ja haastaa yleisesti käytettyjä termejä kuten natiivipuhuja ja standardikieli (Seltzer & Wassell 2022). Kaikkeen opetukseen olisi hyvä sisällyttää transkieleilyyn liittyviä elementtejä, sillä transkieleily parantaa

kaikkien kielten asemaa luokassa ja kannustaa oppijoita jakamaan kielellistä asiantuntijuuttaan esimerkiksi neuvomalla toinen toisiaan (Lehtonen 2021; ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Transkieleilyn kaltaiset näkökulmat, jotka purkavat nimettyjen kielten normeja ja rajoja, voidaan itsessään nähdä dekolonialistisena toimintana. Kielikoulutuksen dekolonisaatio on tärkeä tavoite, jota kohti kannattaa pyrkiä. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opiskelijoiden monikielisten identiteettien tukemista tai kieliin liittyvistä asenteista ja ideologioista puhumista. Rosa ja Flores (2021) varoittavat kuitenkin tyytymästä pelkkään inklusioon eli siihen, että pyritään ottamaan kaikki mukaan. Suurimmat haasteet ja ongelmat liittyvät usein rakenteellisiin tekijöihin kuten resurssien ja vallan epätasaiseen jakautumiseen tai yllä mainittuun rodullistamiseen. Niin kauan kuin syrjiviä rakenteita on olemassa, ongelmat säilyvät. Kielentutkimuksessa on myös omat ongelmalliset ajattelutapansa, joista Rosa ja Flores mainitsevat kielitaidon kuvaamisen uusliberalistisin termein kuten pääoma, hyödyke, affordanssi, resurssi ja varallisuus. Näiden termien myötä normalisoidaan ajatus, että kieli tai kulttuuri on arvokas vain silloin, kun sen voi tavalla tai toisella muuttaa taloudelliseksi hyödyksi (Rosa & Flores 2021: 1167). Kielenopettajan onkin hyvä tarkastella kriittisesti paitsi omia asenteitaan ja etuoikeuksiaan, myös kielen opettamiseen sisältyviä normatiivisia käsityksiä ”hyvästä” tai ”huonosta”, tai vaikkapa ”hyödyllisestä” kielestä.

3.2 Rasiolingvistiikka (*raciolinguistics*) rakenteellisen epätasa-arvon tarkastelussa

Rasiolingvistiikka tutkii kielellisen ja rodullisen asemoinnin yhteyttä toisiinsa. Ideologiset käsitykset kielestä ja rodusta liittyvät toisiinsa, mikä ilmenee erilaisissa kategorisoinneissa esimerkiksi silloin, kun oppilaita luokitellaan maahanmuuttajiksi, ulkomaalaistaustaisiksi, toisen kielen oppijoiksi, heikosti kieltä osaaviksi tai kielitaidottomiksi. Rasiolingvistisilla ideologioilla tarkoitetaan kielen ja rodun niputtamista yhteen siten, että rotua tai kulttuurista taustaa saatetaan käsitellä kielikysymyksinä, jolloin rodullistaminen väistämättä vaikuttaa myös yksilön kielitaidon arviointiin (Flores & Rosa 2015). Opettaja saattaa esimerkiksi arvioida monikielisen oppijan kielitaidon puutteelliseksi tai epäsovivaksi, vaikka asia ei todellisuudessa olisikaan näin. Kielen rodullistamisella tarkoitetaan oletusten ja ennakkoluulojen liittämistä kielitaitoon ihonvärin tai etnisen taustan perusteella tai yksilön ulkoisten ominaisuuksien perusteella tapahtuvaa kielitaidon arviointia. Tämä tarkoittaa, että henkilöiden, joilla on tietyt piirteet, ajatellaan automaattisesti käyttävän kieltä tietyllä tavalla.

Rodullistetut ihmiset nähdään usein valkoisuuden näkökulmasta (*the white gaze and ears*, Flores & Rosa 2015). Tämä tarkoittaa sitä, että ei-valkoihoisia ihmisiä arvotetaan, arvioidaan ja alistetaan valkoisuuden normin kautta. Rasiolingvistisen näkökulman kautta pyritään ymmärtämään, kuinka *valkoinen katse* tarkastelee puhujaa, joka pyrkii noudattamaan valkoisen väestön määrittelemiä ja ihannoimia kielikäytänteitä.

Valkoinen kuulo puolestaan viittaa siihen, kuinka valkoinen kuulija helposti pitää kielellisten vähemmistöjen edustajien kielikäytänteitä epäsovivina tai ”virheellisinä”. On kuitenkin huomionarvoista, että tämä ei koske yksittäistä katsojaa tai kuulijaa, vaan valkoisen katseen ja valkoisen kuulon käsitteissä on kyse ideologisista tekijöistä ja opituista havainnointitavoista, jotka vaikuttavat siihen, miten rodullistamme maailmaamme (Flores & Rosa 2015).

Rodullistetut puhujat kohtaavat kielitaitonsa ja kielellisen toimintansa arvottamista valkoisuuden normien mukaan, mikä voi johtaa yhteiskunnalliseen syrjintään ja eriarvoisuuteen. Esimerkiksi henkilön, jolla on tietty etninen, kulttuurinen tai kielellinen tausta, kielitaito saatetaan arvioida heikoksi tai riittämättömäksi ennakkoluulojen perusteella ilman tarkempaa perehtymistä asiaan. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään yksittäisten toimijoiden ennakkoluulojen tarkastelusta, vaan rasiolingvistiikka pyrkii pureutumaan rakenteelliseen epätasa-arvoon. Yksi esimerkki tästä on oppikirjoissa ja -materiaaleissa käytetty, ”hyvänä” ja ”standardina” pidetty kieli, joka tavallisesti on koulutetun ja keskiluokkaisen valkoisen valtaväestön käyttämää ja määrittelemää kieltä. Rasiolingvistiikka tarjoaakin oivallisen lähtökohdan tarkastella kieltenopetusta uudella tavalla sekä teoreettisesta että opetuskäytänteiden näkökulmasta, ja sen kautta on haastettu muun muassa myös Floresin ja Rosan (2015) kritisoimaa sopivuuden käsitettä (*appropriateness*). Käsitteellä viitataan siihen, että standardoidut kielikäytänteet ymmärretään objektiivisena joukkona ”oikeaoppisia” ja normatiivisia kielellisiä muotoja. Koulutuskontekstissa tämä merkitsee sitä, että esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden käyttämä kieli arvioidaan helposti puutteelliseksi, ellei se vastaa valkoisten määrittelemää standardia.

Rasiolingvistiikka on suhteellisen nuori, Yhdysvalloista alkunsa saanut tutkimusalue. Sen perustana on näkemys siitä, että rotu ja kieli rakentuvat vuorovaikutuksessa eikä niitä näin ollen voida käsitellä toisistaan erillisinä. Tämä liittyy käsityksiimme kielestä: Mitä kieli on ja kuinka oletamme eri etnisistä taustoista tulevien ihmisten puhuvan sitä? Rodulliset kategorisoinnit muovaavat kielikäsitteitä siten, että tietyn näköisen ihmisen saatetaan olettaa puhuvan kieltä jollain tietyllä tavalla tai päinvastoin: jos kuulemme valtaväestöstä poikkeavan tavan puhua kieltä, saatamme olettaa puhujan kuuluvan tietynlaiseen taustaryhmään. Floresin ja Rosan (2015) mukaan rasiolingvistiikka pureutuu kieli-ideologioiden kompleksisuuteen ja niiden merkitykseen kielellisten erojen ja kielellisten kysymysten rodullistamisessa. Se tarkastelee, miten rodullistettujen väestöryhmien kielikäytänteitä leimataan systemaattisesti, vaikka ne vastaisivatkin yleisesti hyväksytyjä ja standardisoituja normeja (Flores & Rosa 2015). Ei-valkoisen ja ei-valtaväestöön kuuluvan väestöryhmän käyttämää kieltä saatetaan pitää ”kelpaamattomana” tai ”ei-norminmukaisena” silloinkin, kun siihen ei ole kielellisiä perusteita.

Rasiolingvistinen tutkimus on omiaan kyseenalaistamaan valkoisuuden normia, joka on usein tehty näkymättömäksi osaksi käytänteitä ja rakenteita (Menard-Warwick 2022). Värisokeasta diskurssista (*colorblind discourse*) puhutaan esimerkiksi silloin, kun

rodullistamiseen liittyvät rakenteelliset epäkohdat ja käytänteet eivät saa ansaitsemaansa huomiota (Menard-Warwick 2022). Epäkohtien kieltäminen ei kuitenkaan poista eikä vähennä rodullistamista, vaan pikemminkin ylläpitää sitä (Leonardo 2009).

Alim ym. (2016) tarkastelevat toimittamassaan kokoomateoksessa rasiolingvistikseen näkökulmasta sitä, miten kieli rodullistetaan ja kuinka rotu kielellistetään. Teoksessa pohditaan muun muassa sitä, kenen näkökulmasta ja millä perusteella rodullistaminen tapahtuu silloin, kun yksilö identifioi itsensä yli rodullisten rajojen tai asemoi itsensä useampaan etniseen ryhmään kuuluvaksi (*transracial*). Alim (2016) analysoi esimerkiksi Barack Obaman kielellistä tyylinvaihtelua osoittaakseen, että rodulliset identiteetit eivät ole yksioikoisia, pysyviä ja ennalta määrättyjä, vaan ne voivat vaihdella eri konteksteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Yksilön rodullinen identiteetti voi siis koostua eri rotujen ja etnisyyksien limittyvistä ja toisiaan ylittävistä tekijöistä. Myös rodullinen mukautuvuus (*racial malleability*) otetaan tarkastelun kohteeksi, kun Roth-Gordon (2016) tutkii, miten tummaihoisen nuori brasilialaismies liikkuu valkoisten ja mustien yhteisöjen välillä mukautuen niiden kielellisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin päästäkseen kyseisten yhteisöjen jäseniksi.

Rasiolingvistista näkökulmaa on kansainvälisesti sovellettu lukuisissa tutkimuskonteksteissa sekä useilla tieteen ja tutkimuksen aloilla. Yhdysvalloissa on tutkittu esimerkiksi kaksikielistä koulutusta (Flores ym. 2020), kielikylpykoulutusta (Chaparro 2019), kielikoulutuspolitiikkaa (Subtirelu 2020), rodullistettujen opiskelijoiden koulutusta (Seltzer 2019; Sung 2018), luku- ja kirjoitustaidon opetusta (Milu 2021) sekä opettajankoulutusta (Daniels 2018; Motha 2014) rasiolingvistiikan keinoin. Koska rasiolingvistiikka on saanut alkunsa Yhdysvalloista, englannin kieli on ollut keskeisessä asemassa rasiolingvistikseen tutkimuksessa. Viime vuosina tätä näkökulmaa on kuitenkin hyödynnetty myös muiden kielten oppimisen ja käytön tarkastelussa.

Esimerkiksi Menard-Warwickin (2022) tutkimuksen kohteena oli Boliviassa asuva ja siellä vapaaehtoistyötä tekevä englanninkielinen espanjaa opiskeleva pariskunta. Pariskuntaan kuuluivat musta miestoimittaja ja valkoinen sairaanhoitaja, jotka olivat kasvaneet yksikielisinä englanninpuhujina sellaisessa monikielisessä yhdysvaltalaisessa yhteisössä, jossa espanjaa puhuttiin laajalti. Molemmat opiskelivat kieltä koulussa, mutta aloittivat sen käytön vasta myöhemmin ammatillisissa yhteyksissä. Tutkimuksessa tarkasteltiin heidän espanjan kielen käyttöönsä kohdistuvaa arvottamista ja oikeutusta rasiolingvistikseen näkökulmasta. Heidän oikeutustaan espanjan kielen käyttöön arvioitiin toisinaan sen perusteella, että he ”eivät näyttäneet espanjan puhujilta” (Menard-Warwick 2022: 45–46, 54). Tämä liittyy rasiolingvistiseen ideologiaan, jonka mukaan ihmisten tulisi kuulostaa siltä, miltä he näyttävät (Alim 2016). Tämä näkyy Menard-Warwickin haastatteleman miehen kertomuksessa: Kaliforniassa hänet torjuttiin espanjan käyttäjänä, koska hän ei näyttänyt meksikolaiselta, kun taas New Yorkissa hänen dominikaanilaista muistuttava ulkonäkönsä oikeutti espanjan kielen käyttöön.

Rasiolingvistista tutkimusta on tehty myös Euroopassa. Esimerkiksi Espanjassa Corona ja Block (2020) tutkivat rasiolingvistiksi latautuneita mikroaggressioita nuorten kertomuksissa. Vaikka avoimesti rasistisia ja muukalaisvihamielisiä puheita esiintyy harvoin julkisessa keskustelussa Espanjassa, Coronan ja Blockin (2020) mukaan näkyvät vähemmistöt kärsivät kuitenkin usein niin kutsutuista rodullisista mikroaggressioista. Nämä ovat sanallisia tai toiminnallisia tekoja, jotka saattavat vaikuttaa harmittomilta, mutta jotka niiden kohteena olevat ihmiset kokevat loukkaaviksi ja ahdistaviksi. Corona ja Block (2020) keskittyvät tutkimuksessaan siihen, miten maahanmuuttajataustaiset nuoret kertovat koulutarinoita normatiiviseen kaksikielisyyteen (katalaani ja espanja) perustuvassa katalonialaisessa koulukontekstissa. Tarinoissa heijastuvat kertojien kokemat rasiolingvistiset mikroaggressiot eli epätasa-arvoistavat käytänteet sekä ajattelutavat, jotka saattavat kyteä pinnan alla, vaikka nuoriin ei kohdistuisikaan avointa vihamielisyyttä.

Rasiolingvistista lähestymistapaa hyödyntävät tutkijat ovat ottaneet käyttöön myös uusia termejä ja viitekehyksiä, jotka auttavat tunnistamaan ja ymmärtämään rasiolingvistisia ideologioita ja käytänteitä. Yksi näistä on *the white listening subject* (Flores & Rosa 2015), jolla viitataan siihen, miten rodullistetut kielelliset käytänteet ja puhuvat arvotetaan puutteellisiksi ja alempiarvoisiksi verrattuna perinteiseen valkoisten keskiluokkaisten puhujien tapaan käyttää kieltä. Tällaista mielivaltaista arvottamista voi esiintyä kenen tahansa kielen käytössä ja toiminnassa, riippumatta heidän etnisestä tai kulttuurisesta taustastaan. Tavoitteena pitäisikin olla kasvattaa jokaisen tietoisuutta ja ymmärrystä kielellisestä monimuotoisuudesta ja vahvistaa rodullistetun väestön mahdollisuuksia käyttää omaa ääntään sen sijaan, että yritettäisiin saada kaikki käyttämään valtaapitävien ja valtaväestön kieltä.

3.3 Rasiolingvistiikka Suomessa

Suomessa rasiolingvistiikkaa hyödyntäviä tutkimuksia on tätä kirjoitettaessa julkaistu vielä vähän. Keskustelu on kuitenkin käynnistynyt (Ennser-Kananen ym. 2017), ja rasiolingvistisia ideologioita on tutkittu esimerkiksi koulutuksen kontekstissa. Mustosen (2021) etnografinen tutkimus pyrkii tunnistamaan rakenteellisia ennakkoluuloja suomalaisten maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspoluilla. Pitkittäistutkimuksessaan Mustonen haastattelee kahta Lähi-idästä Suomeen muuttanutta nuorta ja osoittaa, kuinka heidän monikieliset repertuaarinsa auttavat heitä verkostoitumaan koulun ulkopuolella. Koulutuksessa heidän kielitaitoaan saatetaan silti pitää puutteellisena, mikä voi heikentää heidän osallisuuttaan koulun vuorovaikutustilanteissa sekä vaikeuttaa pääsyä jatko-opintoihin tai työharjoitteluun (ks. myös Mustonen ym. tässä teemanumerossa).

Rasiolingvistista näkökulmaa on käytetty muissakin tutkimuksissa, vaikkei välttämättä juuri eksplisiittisesti rasiolingvistiikan viitekehyksen alle sijoitettuna (toisinaan yläkäsitteenä on ollut esimerkiksi etnisuus). Kieltä ja diskursseja on tarkasteltu

rodullistamisen näkökulmasta esimerkiksi valtamedioissa, sosiaalisessa mediassa, nuorisokulttuurien piirissä ja koulumaailmassa (esim. Ennser-Kananen ym. 2017; Ennser-Kananen 2021). Kurki (2019) on kehittänyt käsitteen *maahanmuuttajaistaminen*, jolla hän viittaa siihen, miten kotouttamispolitiikka ja käytännöt luokittelevat ja yleistävät hyvin erilaisista taustoista tulevia ihmisiä yhdeksi ryhmäksi, maahanmuuttajiksi. Tällöin ihminen nähdään yksipuolisesti lähtömaansa tai lähtökulttuurinsa edustajana eikä hänen moninaista identiteettiään huomioida. Myös Ennser-Kananen (2021) on tutkinut rodullistamista ja rasismia suomalaisessa koulutuksessa sekä sitä, kuinka rodullistaminen nähdään ja miten sitä vastustetaan vuorovaikutuksessa. Suomessa ja muualla on vielä paljon tehtävää kielellisen ja rodullisen oikeudenmukaisuuden vakiinnuttamisessa sekä käytänteiden että tutkimuksen kentällä. Suomessa ja muissa Pohjoismaissa on olennaista pohtia valkoisuuden ja koloniaalisuuden käsitteitä (esim. Ennser-Kananen 2020; Keskinen ym. 2016; Krivonos 2018). Pohjoismaissa rasiolingvistinen lähestymistapa sopisi erittäin hyvin myös marginaaliin jätettyjen väestöryhmien, kuten saamelaisten, romanien ja muiden vähemmistöjen kielellisten ja kulttuuristen kysymysten pohtimiseen.

Rasiolingvistiikkaa voidaan pitää tähänastisessa tutkimuksessa systemaattisimpana ja onnistuneimpana yrityksenä muodostaa ja vakiinnuttaa uusi, kriittinen tapa tarkastella kielen, vallan ja etuoikeuksien välisiä suhteita. Kansainvälisessä tutkimuksessa rasiolingvistinen näkökulma vahvistuu jatkuvasti esimerkiksi rasisminvastaiseen koulutukseen ja opettajankoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa (esim. Alemanji 2018). Myös Suomessa tutkijoiden, opettajankouluttajien ja sekä tulevien että jo ammattisaan toimivien opettajien olisi tärkeää kyseenalaistaa käsitys kielestä aineettomana, irrallisena ja neutraalina samoin kuin käsitys Suomesta (ja siitä, mitä yleisesti pidetään suomalaisena kulttuurina) koloniaalisesti viattomana. Kun kieli nähdään myös rodullisesti rakentuneena ja tunnustetaan suomalaisen kolonialismin historialliset faktat (Keskinen ym. 2016), rasiolingvistiselle tutkimukselle ja tutkimustiedon käytännön soveltamiselle opetuksessa ja opettajankoulutuksessa avautuvat laajat mahdollisuudet.

4 Kielitietoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus

“All teachers, not just language teachers, should be prepared to teach culturally and linguistically diverse students” (Lucas & Villegas 2013: 98).

Kaikkien opettajien on tärkeää tiedostaa yhteiskunnallista epätasa-arvoa aiheuttavat rakenteet ja kiinnittää tietoista huomiota siihen, miten opetuksesta tehdään aidosti saavutettavaa kaikille oppijoille. Erityisen tärkeää on varmistaa, että kieli- ja kulttuuritietoista opetusta toteutetaan kriittisesti vallan ja etuoikeuksien kysymykset huomioiden. Muussa tapauksessa saatamme vahvistaa toiseuttavia monikulttuurisuusdiskursseja,

joissa oppijat jaetaan ”meihin” suomalaisiin ja muualta Suomeen muuttaneisiin ”toisiin”, joiden tehtävänä on kotoutua Suomeen (Hummelstedt 2022).

Koulutuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta voidaan lähestyä käytännön tasolla esimerkiksi *kielitietoisuuden* käsitteen kautta. Kielitietoisuuteen kuuluu ymmärrys siitä, että kieli on keskeisessä osassa sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa (Honko & Mustonen 2017). Opettajan työssä kielitietoisuus voi näkyä muun muassa siten, että hän tuntee oppiaineensa kielenkäytön ja kiinnittää siihen tietoisesti huomiota opetuksessaan (Nikula & Kääntä 2013; ks. myös Sulkunen ym. tässä teemanumerossa). Kielitietoinen opettaja arvostaa ja osaa hyödyntää oppijoiden erilaisia kieli- ja kulttuuritaustoja opetustilanteissa (Repo 2022; ks. myös Lehtonen ym., Mustonen ym. ja Mård-Miettinen ym. tässä teemanumerossa).

Kielitietoisuus on tullut tutuksi suomalaisille varhaiskasvattajille ja opettajille myös uusimmista opetussuunnitelmista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU) mukaan kielitietoinen varhaiskasvatusta tarkoittaa mm. ”tietoisuutta ja ymmärrystä siitä, että kielet ovat läsnä jatkuvasti ja kaikkialla” (OPH 2022: 34). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan henkilöstön vastuuta: heidän tehtävänsä on toimia kielellisinä malleina, rohkaista lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti, huomioida lasten erilaiset kielelliset lähtökohdat sekä tarjota heille aikaa ja mahdollisuuksia erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin (OPH 2022: 34–35.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ESIOPS) korostuu lasten kielellisen ja kulttuurisen taustan monimuotoisuuden kunnioittaminen ja sen jatkuvuuden tukeminen (OPH 2014a: 32). Esiopetuksen tavoitteena on tukea kielitietoisuuden ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä havainnoimalla lapsiryhmässä ja lähiympäristössä käytettyjä kieliä (OPH 2014a: 34) sekä rohkaistamalla lapsia ilmaisemaan itseään eri keinoin (OPH 2014a: 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) mukaan ”[k]ielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (OPH 2014b: 28). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS) puolestaan todetaan näin: ”Lukiassa jokainen opettaja on myös oppiaineensa tiedonalan kielen ja monilukutaidon opettaja.” (OPH 2019: 23). Kielitietoisuus-sana on mainittu POPSissa yli 100 kertaa ja LOPSissa yli 50 kertaa. VASUssa ja ESIOPSissa kielitietoisuus mainitaan harvemmin, mutta kielitietoinen ote on niissä kuitenkin selkeästi läsnä kokonaisvaltaisesti läpileikkaavana teemana. Kielitietoinen toimintakulttuuri on selvästi jo laskeutunut Suomen oppilaitoksiin opetussuunnitelmien tasolla, mutta arkipäivän käytänteet voivat vielä vaihdella paljon eri toimijoiden välillä (Alisaari ym. 2019; Repo 2022).

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kielitietoisien toimintatapojen yhteys on selvä: kielitietoisien pedagogiikan kulmakiviin kuuluu esimerkiksi erilaisuuden hyväksyminen, kielellisten ja kulttuuristen identiteettien näkyväksi tekeminen sekä monikielisyys ymmärtäminen, salliminen ja arvostaminen. Tällaisilla toimintatavoilla tuetaan oppijoiden kehittymistä kieli- ja kulttuuritietoisiksi toimijoiksi, jolloin heidän ymmärryksensä ja sallivuutensa paitsi eri kieliä ja kulttuureja, myös muunlaista

erilaisuutta kohtaan kasvaa. Jotta kielitietoinen lähestymistapa johtaisi sosiaalisesti oikeudenmukaiseen koulutukseen, on tärkeää huomioida kielelliset ideologiat sekä niiden yhteenkietoutuneisuus erilaisten sosiaalisten kategorioiden (kuten rotu, sukupuoli, fyysinen toimintakyky, yhteiskuntaluokka, kansalaisuus tai uskonto) kanssa. Opettajien koulutuksessa ja opetuksen käytänteissä on tarpeen purkaa yksikielisyyden normia, joka ohjaa opettajia käyttämään oppitunneilla pääasiassa yhtä kieltä (Alisaari ym. 2019). Tämä voidaan saavuttaa kouluttamalla opettajia, kehittämällä pedagogisia käytänteitä ja käymällä keskustelua kielellisten valintojen taustalla vaikuttavista ideologioista ja asenteista (Lehtonen 2021: 72).

Kielitietoisuus on siis kielen yhteiskunnallisen ja sosiaalisen merkityksen ymmärtämistä, kielen käyttötapoihin keskittymistä ja kielellisen moninaisuuden hyväksymistä, huomioon ottamista ja arvostamista. Koulutuksen kontekstissa kielitietoisuus näkyy konkreettisina toimintatapoina esimerkiksi siten, että opettaja osoittaa kiinnostusta oppijoiden kieli- ja kulttuuritaustaa kohtaan ja sallii useiden kielten käytön luokahuoneessa. Koulussa voidaan esimerkiksi tehdä yhdessä monikielinen satukirja tai muu teos, johon kootaan tarinoita ja sisältöä oppilaiden omilla kielillä sekä suomeksi (Lehtonen 2021: 81). Kielitietoiseen toimintakulttuuriin pyrkiminen vaatii kuitenkin myös herkkyyttä kuulla, nähdä ja olla läsnä. Aina oppija ei välttämättä ole valmis tai halukas tuomaan esiin omaa kielitaustaansa, ja opettajan hyvää tarkoittava kehoitus sanoa jotain omalla kielellä voi saattaa oppijan kiusalliseen tilanteeseen ja näin kaivaa jopa syvempää kuilua heidän välilleen. Eräs hyvä tapa tukea kielitietoista toimintakulttuuria on nostaa esiin se, että meillä kaikilla on käytössämme useita kielellisiä resursseja. Kielelliset repertuaarimme koostuvat erilaisista kielten palasista, joita käytämme tilanteiden vaatimalla tavalla (Dufva 2020). Opettaja voi kannustaa ryhmän kaikkia oppijoita hankkimaan tietoa käsiteltävästä aiheesta eri kielillä ja sitten tekemään muistiinpanoja kullekin luontevimmalla kielellä. Tällöin vältytään erottelulta ”meidän” ja ”muiden” välillä, ja jokaisen identiteetti oppijana ja monikielisenä toimijana vahvistuu.

Kielitietoista koulutusta voidaan toteuttaa erilaisin keinoin. Tämän luvun alussa olleessa sitaatissa Lucas ja Villegas (2013: 98) toteavat, että kaikkien opettajien, ei pelkästään kielten opettajien, tulisi olla valmiita opettamaan monikielisiä ja monikulttuurisia ryhmiä. Tällaisessa opetusympäristössä tarvitaan erityisesti kielellisesti vastuullista opetusta (*linguistically responsive teaching*), jossa otetaan huomioon oppijoiden kielitaito, kulttuuritausta ja aiemmat kokemukset (Lucas & Villegas 2013). Kulttuurisesti vastuullinen opetuksen suuntaus (*culturally responsive teaching*) on puolestaan syntynyt vastustamaan sitä, että koulun toimintatavat ja käytänteet on suunniteltu ensisijaisesti keskiluokkaisille eurooppalaisille oppijoille (Gay 2018). Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisessa pedagogiikassa otetaan huomioon oppijoiden jo osaamat kielet, heidän tuntemansa kulttuurit sekä aiemmat kokemukset, ja käytetään niitä opetuksen pohjana. Oppijat otetaan aktiivisesti mukaan oppimisprosessiin esimerkiksi yhteistoiminnallisten tehtävien avulla. Kielellisesti vastuullinen

opetus on linjassa kielitietoisuuden kanssa, sillä molemmissa pyritään syvällisempään kielitaidon ymmärtämiseen ja hyödyntämiseen oppitunneilla.

Pedagogisiin käytänteisiin keskittyy myös Yhdysvalloissa syntynyt kulttuurisesti relevantti pedagogiikka (*culturally relevant pedagogy*), jossa pyritään erityisesti huomioimaan kasvavat erot valkoisten, keskiluokkaisten opettajien ja heidän afroamerikkalaisten tai muihin kielellisiin tai kulttuurisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaidensa välillä (Ladson-Billings 1995). Kulttuurisesti relevanttia pedagogiikkaa soveltava opettaja keskittyy oppijoiden akateemisten kykyjen kehittämiseen sekä tukee heidän kulttuurista kompetenssiaan ja kriittistä ajatteluaan. Käytännössä tällaisessa pedagogiikassa vastuutetaan oppijoita paitsi omastaan, myös toistensa oppimisesta, ja siten luodaan luokahuoneesta tasavertainen yhteisö, jossa opettaja toimii fasilitaattorina (Ladson-Billings 1995: 480–483).

Paris ja Alim (2014) taas ehdottavat lähestymistavaksi kulttuurisesti kestäväää pedagogiikkaa (*culturally sustaining pedagogy*), joka keskittyy erityisesti monikulttuurisuuden ja -kielisyyden tukemiseen sekä opettajien ja opiskelijoiden ajatusmallien ohjaamiseen pois yksikielisyyden normista. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja ottaa huomioon oppilaidensa erilaiset taustat ja kokemukset opetuksessaan. Hän voi esimerkiksi käyttää monipuolisia oppimateriaaleja, jotka edustavat eri kulttuureita ja kielellisiä näkökulmia. Näin oppilaat voivat tunnistaa itsensä opetuksesta ja oppivat arvostamaan erilaisia kulttuureita. Tämän kriittisen pedagogiikan keskiössä ovat yhteisöistä nousevat käytänteet ja tiedot, sekä koulutuksen saavutettavuus ja valtarakenteet (Paris & Alim 2014: 95).

5 Matkalla sosiaalisesti oikeudenmukaisempaan koulutukseen?

Olemme tässä artikkelissa esitelleet joitakin lähestymistapoja sosiaalisesti oikeudenmukaiseen koulutukseen. Esitämme tässä lopuksi ajatuksia siitä, miten edellä kuvattuja lähestymistapoja voitaisiin soveltaa opetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Kaikessa koulutuksessa on tärkeää soveltaa sellaisia teorioita ja käytänteitä, joiden kautta voidaan kiinnittää tietoista huomiota yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin ja edistää syrjimättömyyttä. Tarvitsemme lisää sellaista opetusta ja tutkimusta, jonka kautta pyritään kyseenalaistamaan koulutuksen ja tutkimuksen ”neutraali” luonne. Yhteiskunnalliseen keskusteluun tulisi nostaa nykyistä enemmän erityisesti rakenteellisen rasmin kysymyksiä, jotta asioiden käsittely ei typisty henkilötasolle. Opettajat ja opettajankouluttajat tarvitsevat ennen kaikkea tukea ja lisäkoulutusta, jotta heillä on keinoja käsitellä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiä aihepiiriin vaatimalla herkkydellä (Hummelstedt 2022).

Kiinnittämällä enemmän huomiota sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin voidaan parantaa erityisesti sellaisten oppilaiden koulumaailmaan kuulumisen

tunnetta, jotka eivät käytä koulun opetuskieltä kotona (Alisaari 2021). Erityisen tärkeää on asettaa samat osaamistavoitteet sekä eri kielitaustoista tuleville että suomea ensikielenään puhuville oppilaille. Osaamistavoitteita ei siis pitäisi madaltaa, vaikka oppijoiden koulun opetuskielen osaaminen olisikin vasta kehittymässä (Boyd 2017). Näille oppijoille tulee sen sijaan tarjota heidän aiempaa kulttuuri- ja kielitaustaansa arvostavaa opetusta sekä pyrkiä tukemaan koulun opetuskielen oppimista kaiken muun opetuksen yhteydessä.

Pedagogiseen kehittämistyöhön on tärkeää saada mukaan vähemmistöryhmiä edustavia tutkijoita, aktivisteja ja käytännön toimijoita esimerkiksi kolonialismin vastaisen koulutuksen, maahanmuuton tutkimuksen sekä kielellisiin ja kulttuurisiin vähemmistöihin liittyvän tutkimuksen ja erilaisten yhteisöjen kentiltä. Niin opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laatijoiden kuin opettajienkin on hyvä pyrkiä tietoisesti yhteistyöhön näihin aihealueisiin perehtyneiden asiantuntijoiden kanssa. Tällä tavoin voidaan entistä paremmin huomioida historiallisesti marginaaliin jääneitä tiedon tuottamisen tapoja. Lähestymistavat, jotka huomioivat paremmin erilaiset vähemmistöt, on tärkeää tuoda aiempaa tiiviimmäksi osaksi kaikkea opetusta. Nämä näkökulmat tulee huomioida yhtä lailla niin opetukseen liittyvissä keskusteluissa, oppimateriaalien valinnassa, luokkahuoneissa kuin opetussuunnitelmatyöissäkin.

Tällä hetkellä kriittiset transkieleilyyn, rasiolingvistiikkaan tai intersektionaaliseen tarkasteluun nojaavat lähestymistavat ovat Suomessa järjestettävässä koulutuksessa vielä melko harvinaisia. Näiden lähestymistapojen tuominen osaksi kaikkea koulutusta olisi tärkeää, jotta pystyisimme luomaan sellaisia teorioita, menetelmiä ja tietokäsityksiä, jotka auttavat ymmärtämään syrjinnän rakentumista. Tämä liittyy esimerkiksi siihen, miten normeihin sidottua länsimaista, perinteisesti valkoihoisten valtaan perustuvaa kulttuuria käsitellään kielenopetuksessa, miten rakenteellinen rasismi näkyy kielikoulutuspolitiikassa ja koulutuksen käytännöissä, miten intersektionaalisia lähestymistapoja kielikoulutukseen voidaan opettaa ja oppia, ja mitä rasiolingvistisiä oppimateriaaleja ja metodologioita tarvitaan. Näitä kysymyksiä voitaisiin parhaiten pohtia yhteistyössä kaikkien toimijoiden kuten opettajien, oppijoiden, päättäjien, tutkijoiden, huoltajien sekä erilaisten yhteisöjen jäsenten kesken.

Kyckling ym. (2019) esittävät perusopetuksen saavutettavuuteen liittyvässä selvityksessään useita mahdollisuuksia sosiaalisesti oikeudenmukaisemman koulutuksen järjestämiseen. Yhtenä vaihtoehtona he esittelevät mallin, jossa monikielisyyteen, kielitietoisuuteen ja suomi toisena kielenä-opintokokonaisuuksiin liittyvät opinnot sisällytettäisiin osaksi kaikkea opettajankoulutusta kuten Tanskassa on tehty. Tällä tavoin järjestettävässä opettajankoulutuksessa tulevat opettajat joutuvat heti alusta alkaen pohtimaan sitä, miten opetuksesta tehdään kaikille oppijoille aidosti saavutettavaa. Toinen kehittämiskohde voisivat olla erilaiset luokanopettajien, aineenopettajien, toisen kielen oppimiseen perehtyneiden opettajien sekä oman äidinkielen opettajien yhteisopettajuuden muodot (Kyckling ym. 2019; Repo 2022). Opettajankoulutukseen olisi myös hyvä lisätä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia kohtaamisia. Opettajaopintoihin

voisi esimerkiksi luoda tilanteita, joissa tulevat opettajat kohtaavat kieliä, joita he eivät täysin ymmärrä (Lucas & Villegas 2013; Repo 2022). Tämä auttaisi heitä hahmottamaan paremmin monikielisten oppijoiden todellisuutta.

Kyckling ym. (2019) toteavat selvityksessään, että erityisesti vieraiden kielten opettajille suunnattua sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiä käsittelevää koulutusta on Suomessa ollut toistaiseksi tarjolla melko vähän. Tarvetta siihen kuitenkin olisi, ja esimerkiksi Ruotsissa on saatu hyviä kokemuksia verkon kautta toteutetusta ja työssä olevien vieraiden kielten opettajien sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvästä täydennyskoulutuksesta, johon opettajat saivat osallistua työajallaan. Ruotsissa kieli- ja kulttuuritietoisien opetuksen sekä kaksikielisen opetuksen jalkauttamisessa on niin ikään käytössä eräänlainen vastuuopettajamalli. Vastuuopettajia koulutetaan valtakunnallisesti jokaisesta kunnasta, ja he jakavat puolestaan tietoa muille oman kuntansa opettajille (Kyckling ym. 2019).

Olemme tässä artikkelissa kuvanneet joitakin keinoja, joiden avulla opettajat ovat haastaneet rasiolingvistisiä ideologioita ja/tai toteuttaneet transkieleilyyn tai intersektionaalisuuteen pohjautuvaa pedagogiikkaa. Haluamme kuitenkin välttää ns. ”hyvien käytänteiden” diskurssia, joka antaisi ymmärtää, että samat opetukselliset käytänteet toimivat yhtä hyvin kaikissa koulutuksen konteksteissa valtakunnallisista tai paikallisista olosuhteista ja oppijoiden sekä opettajien kulttuurisista, kielellisistä tai koulutuksellisista taustoista tai syntyperästä riippumatta (Seltzer 2022). Kunkin opettajan olisi sen sijaan tärkeää löytää itselleen sopivat tavat haastaa vahingollisia ideologioita omassa opetuskontekstissaan. Ymmärrämme hyvin opettajien toiveet löytää nopeita ja toimivia ratkaisuja, joilla on käytännön sovellusarvoa. Haluamme kuitenkin korostaa, että perustavanlaatuiset näkökulman tai maailmankatsomuksen muutokset (rasiolingvistisen herkkyyden suuntaan) vievät aikaa ja niillä on tapana pysyä jonkin aikaa melko abstraktilla tasolla, mikä on ristiriidassa nopeiden ratkaisujen ja konkreettisesti sovellettavien mallien kanssa. Toivomme, että tässä artikkelissa antamamme esimerkit kuitenkin rohkaisevat ja inspiroivat opettajia sukeltamaan niiden tärkeiden kysymysten maailmaan, joita intersektionaalisuus, transkieleily ja rasiolingvistiikka asettavat – siitä hyötyvät varmasti sekä oppijat että opettajat.

Kirjallisuus

- Alemanji, A. A. (toim.) 2018. *Antiracism education in and out of schools*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Alim, S. 2016. Who's afraid of the transracial subject? Raciolinguistics and the political project of transracialization. Teoksessa H. S. Alim, R. Rickford & A. F. Ball (toim.) *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press, 33–50. <https://doi.org/10.1002/tesq.554>
- Alim, H. S., J. R. Rickford & A. F. Ball 2016. *Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/tesq.554>
- Alisaari, J. 2021. Monikielinen pedagogiikka sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä - käytännön ideoita opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/monikielinen-pedagogiikka-sosiaalisen-oikeudenmukaisuuden-edistajana-kaytannon-ideoita-opettajille>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Anderson, B. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (korjattu painos). London: Verso. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(95\)90485-9](https://doi.org/10.1016/0191-6599(95)90485-9)
- Bernelius, V. & H. Huilla 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Teoksessa *Valtioneuvoston julkaisuja 2021(7)*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–17.
- Boyd, A. 2017. *Social justice literacies in the English classroom: teaching practice in action*. New York: Teachers College Press.
- Chaparro, S. E. 2019. But mom! I'm not a Spanish boy: raciolinguistic socialization in a two-way immersion bilingual program. *Linguistics and Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.003>
- Corona, V., & D. Block 2020. Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (7), 778–788. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713046>
- Crenshaw, K. 1989. *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Daniels, J. R. 2018. "There's no way this isn't racist": white women teachers and the raciolinguistic ideologies of teaching code-switching. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28 (2), 156–174. <https://doi.org/10.1111/jola.12186>
- De Los Ríos, C. V., K. Seltzer & A. Molina 2021. 'Juntos Somos Fuertes': writing participatory corridos of solidarity through a critical translanguaging approach. *Applied Linguistics*, 42 (6), 1070–1082. <https://doi.org/10.1093/applin/amab026>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertuaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielitutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLAn vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>

- Ennser-Kananen, J. 2020. A lesson in teaching English while white. *TESOL Journal*, 11 (4), e558. <https://doi.org/10.1002/tesj.558>
- Ennser-Kananen, J. 2021. 'My skin is hard' - adult learners' resistance to racialization and racism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 179–189. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008113>
- Ennser-Kananen, J., S. Jäntti & S. Leppänen 2017. Does Finland need raciolinguistics? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11 (4), 101–111. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201711224341>
- Flores, N., J. Phuong & K. M. Venegas 2020. "Technically an EL": the production of raciolinguistic categories in a dual language school. *Tesol Quarterly*, 54 (3), 629–651. <https://doi.org/10.1002/tesq.577>
- Flores, N. & J. Rosa 2015. Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Freire, P. & M. Bergman Ramos 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- García, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (toim.) *Multilingual education for social justice: globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128–145.
- García, O., N. Flores, K. Seltzer, L. Wei, R. Otheguy & J. Rosa 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: a manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Gay, G. 2018. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice* (3. painos). New York: Teachers College Press.
- Liimatainen, T., L. Hekanaho, J. Hoegaerts & E. Peterson 2022. *Finnishness, whiteness and coloniality*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Heller, M. 2006. *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography* (2. painos). London: Continuum.
- Honko, M. & S. Mustonen 2017. *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hummelstedt, I. 2022. *Acknowledging diversity but reproducing the Other: a critical analysis of Finnish multicultural education*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8077-3>
- Kanno, Y. & B. Norton (toim.) 2003. Imagined communities and educational possibilities. *Journal of Language, Identity & Education*, 2 (4). https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0204_1
- Karkulehto, S., T. Saresma, H. Harjunen & J. Kantola 2012. Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus*, 25 (4), 17–28. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1615364>
- Keskinen, S., S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari 2016. Introduction: postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. Teoksessa S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (toim.) *Complying with colonialism: gender, race and ethnicity in the Nordic region*. London: Routledge, 1–18. <https://doi.org/10.4324/9781315573212>
- Keskitalo-Foley, S. & P. Naskali 2018. Intersectionality in Finnish adult education research: insights from the journal *Aikuiskasvatus* 2010–2016. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9 (1), 13–27. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9103>
- Krivosos, D. 2018. Claims to whiteness: young unemployed Russian-speakers' declassificatory struggles in Finland. *The Sociological Review*, 66 (6), 1145–1160. <https://doi.org/10.1177/0038026117737412>

- Kurki, T. 2019. *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4713-4>
- Kyckling, E., H. Vaarala, J. Ennser-Kananen, T. Saarinen & L-M. Suur-Askola 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ladson-Billings, G. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal* 32 (3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90.
<https://journal.fi/afinla/article/view/100292>
- Leonardo, Z. 2009. *Race, whiteness and education*. New York: Routledge.
- Loorde, A. 1984. *Sister outsider. Essays and speeches*. Berkeley: Crossing Press.
- Lucas, T. & A. M. Villegas 2013. Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52 (2), 98–109.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Menard-Warwick, J. 2022. Raciolinguistic ideologies and second language Spanish: case study of an interracial couple. *Applied Linguistics*, 43 (1), 45–64.
<https://doi.org/10.1093/applin/amab004>
- Menon, S, C. Green, I. Charbonneau, E. Lehtomäki & B. Mafi 2021. Approaching global education development with a decolonial lens: teachers' reflections, *Teaching in Higher Education*, 26 (7-8), 937-92. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1941845>
- Milu, E. 2021. Diversity of raciolinguistic experiences in the writing classroom: an argument for a transnational black language pedagogy. *College English*, 83 (6), 415–441.
- Motha, S. 2014. *Race, empire and English language teaching: creating responsible and ethical anti-racist practice*. New York: Teachers College Press.
- Mustonen, S. 2021. 'I'll always have black hair' – challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 159–168.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2000093>
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2018). *Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization*. London: Routledge.
- Nikula, T. & L. Kääntä 2013. Kieli koulussa: kohti kokonaisvaltaista kielikäsitystä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). Saatavilla osoitteessa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-koulussa-kohti-kokonaisvaltaista-kielikasitysta>
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning: extending the conversation*. (2. painos). Bristol: Multilingual Matters.
- OPH 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

- OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>
- OPH 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Paris, D. & H. S. Alim 2014. What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84 (1), 85–100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>.
- Rastas, A. 2009. Racism in the everyday life of Finnish children with transnational roots. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 27 (1), 29–43. <https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4293>
- Repo, E. 2022. Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielisten-oppilaiden-kohtaamisessa-tarvitaan-valmiutta-muutoksille>
- Rosa, J., & N. Flores 2021. Decolonization, language, and race in applied linguistics and social justice. *Applied Linguistics*, 42 (6), 1162–1167. <https://doi.org/10.1093/applin/amab062>
- Roth-Gordon, J. 2016. From upstanding citizen to North American rapper and back again: The racial malleability of poor male Brazilian youth. Teoksessa H. S. Alim, R. Rickford & A. F. Ball (toim.) *Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press, 51–64.
- Räsänen, R., K. Jokikokko & J. Lampinen 2018. *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018: 6. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuteen_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf
- Santos, B. S. de 2007. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30 (1), 45–89.
- Seltzer, K. 2019. Performing ideologies: fostering raciolinguistic literacies through role-play in a high school English classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63 (2), 147–155. <https://doi.org/10.1002/jaal.966>
- Seltzer, K. 2022. Enacting a critical translanguaging approach in teacher preparation: disrupting oppressive language ideologies and fostering the personal, political, and pedagogical stances of preservice teachers of English. *TESOL Journal*, 13, e649. <https://doi.org/10.1002/tesj.649>
- Seltzer, K. & B. Wassell 2022. Toward an anti-racist world language classroom: a translanguaging approach. *The Language Educator*, 17, 27–31.
- Sensoy, Ö. & R. J. DiAngelo 2017. *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education* (2. painos). New York: Teachers College Press.
- Seppälä, T, S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt 2022. Language, change and society: Perspectives from Finland. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society*. AFinLAn vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, i–xix.
- Subtirelu, N. 2020. Raciolinguistic ideology, the seal of biliteracy, and the politics of language education. Teoksessa A. J. Heineke (toim.) *The seal of biliteracy: case studies and considerations for policy implementation*. Charlotte: Information Age Publishing, 161–176.
- Sung, K. K. 2018. Raciolinguistic ideology of antiblackness: bilingual education, tracking, and the multiracial imaginary in urban schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31 (8), 667–683. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1479047>

- Suni, M. 2017. Working and learning in a new niche: ecological interpretations of work-related migration. Teoksessa J. Angouri, M. Marra, & J. Holmes (toim.) *Negotiating boundaries at work: talking and transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 197–215.
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021: *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 197–215.
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wei, L. 2021. Key Concepts in Applied Linguistics: Translanguaging. *ELIA* 21, 163-177.