Dufva, H., A. Mauranen & K. Mäntylä (toim.) 2025. 50 vuotta soveltavaa kielitiedettä: näkökulmia AFinLA ry:n toimintaan. 50 years of applied linguistics in Finland: Perspectives on AFinLA and its activities. AFinLA-teema / n:o 19, 107–128.

Olli-Pekka Salo
Jyväskylän yliopisto

Mistä puhumme, kun puhumme kielikasvatuksesta? Soveltava näkökulma kieltenopetukseen

Nostot

- Kielikasvatus on vakiintunut termi, jolta on puuttunut määritelmä.
- Kielikasvatus rakentuu soveltavan kielentutkimuksen oppimis-, opettamis- ja arviointikäsitysten pohjalle.
- Kielikasvatus on holistista, dialogista, dynaamista, sosiokulttuurisesti rakentunutta kohtaamisen pedagogiikkaa.

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

'Kielikasvatus' (language pedagogy education) is a well-established term in Finland. It has a central role, for instance, in the national core curriculum for languages in basic education. However, as a concept, 'kielikasvatus' has remained somewhat vague. It seems to cover everything from the identity of the language user through intercultural encounters to authentic assessment of language proficiency. 'Kielikasvatus' is also quite a Finnish term, as its English translation, for instance, does not seem to reach the core of the term comprising dialogism and educational philosophy. This article presents the framework of 'kielikasvatus' and the groundwork done by Viljo Kohonen and Sauli Takala, both honorary members of AFinLA. Based on the framework, the article proposes a definition which tries to encapsulate the multidimensionality of 'kielikasvatus'. The article also examines how 'kielikasvatus' is embedded in the field of applied linguistics.

Keywords: 'kielikasvatus' (language pedagogy/education), definition of 'kielikasvatus', theoretical foundations of 'kielikasvatus'
Asiasanat: kielikasvatus, kielikasvatuksen määritelmä, kielikasvatuksen teoreettinen perusta

1 AFinLA ja minä

Olen ollut AFinLAn vaikutuspiirissä 1990-luvun puolivälistä alkaen, jolloin sain paikan Kielenoppimisen ja -opettamisen tutkijakoulusta ja muutin Jyväskylään. Tutkijakoulua johti AFinLAn kunniajäsen professori Kari Sajavaara, jonka laajojen kansallisten ja kansainvälisten verkostojen myötä soveltava kielentutkimus näytti tarjoavan monenlaisia kiinnostavia näkökulmia kielenoppimiseen ja -opettamiseen. Ajauduin Jyväskylän innostavassa ilmapiirissä nopeasti mukaan AFinLAn toimintaan. Vuosien saatossa olen saanut muun muassa osallistua soveltavan kielitieteen kattojärjestön AILAn maailmankongressin järjestelyihin ja olla toimittamassa muutamaa vuosikirjaa.

Urani olen tehnyt pääosin kieltenopettajana ja opettajankouluttajana, ja AFinLA-toiminnan myötä näkökulmani kielenoppimiseen ja -opettamiseen on ollut hyvin tutkimusperustainen. AFinLAn vertaisarvioidut julkaisusarjat, AFinLA-vuosikirja ja AFinLA-teema, ovat tarjonneet ajankohtaista tutkimustietoa, joka on tukenut oman työn kehittämistä nykykäsitysten suuntaisesti. Tämän myötä on ollut helppo nivoa teoriaa käytäntöön niin omassa opetuksessa, työssä olevien opettajien koulutuksissa kuin tulevien opettajien ohjauksessa.

2 Johdanto

Kielikasvatus on Suomessa jo varsin vakiintunut termi, mikä näkyy esimerkiksi kieliaineiden valtakunnallisissa opetussuunnitelmaperusteissa (Opetushallitus 2014, 2019). Käsitteenä kielikasvatus on kuitenkin jäänyt hieman epämääräiseksi. Se tuntuu kattavan kaiken mahdollisen kielenkäyttäjän identiteetistä kulttuurien välisten kohtaamisten kautta autenttiseen kielitaidon arviointiin. Kielikasvatus on myös hyvin suomalainen, jopa läpeensä suomenkielinen termi, jonka käännösversiot (esim. *språkpedagogik* tai *language*

pedagogy) eivät tahdo tavoittaa termin ytimessä olevaa dialogista kasvatusfilosofista ydintä, jossa yhdistyvät holistisuus, kokemuksellisuus, moniäänisyys ja intersubjektiivisuus (ks. esim. Salo 2009).

Terminä kielikasvatus on vakiintunut käyttöön perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä (Opetushallitus 2014). Termi esiintyi jo vuoden 1985 opetussuunnitelmaperusteissa, mutta sen merkitys poikkesi monessa mielessä nykyisestä (Mustaparta ym. 2015). Termin on mahdollisesti luonut AFinLAn kunniajäsen Sauli Takala (Mustaparta ym. 2015), joskin toinen AFinLAn kunniajäsen Matti Leiwo on tiettävästi käyttänyt termiä jo 1970-luvun lopussa (Leiwo 1979). Termin vakiintumiseen ovat omalla uraauurtavalla työllään vaikuttaneet erityisesti Viljo Kohonen, myöskin AFinLAn kunniajäsen, ja Pauli Kaikkonen yhdessä eri opettajankoulutusyksiköiden kielipedagogiikan ja -didaktiikan professoreiden, lehtoreiden sekä yhteistyökoulujen kieltenopettajien kanssa.

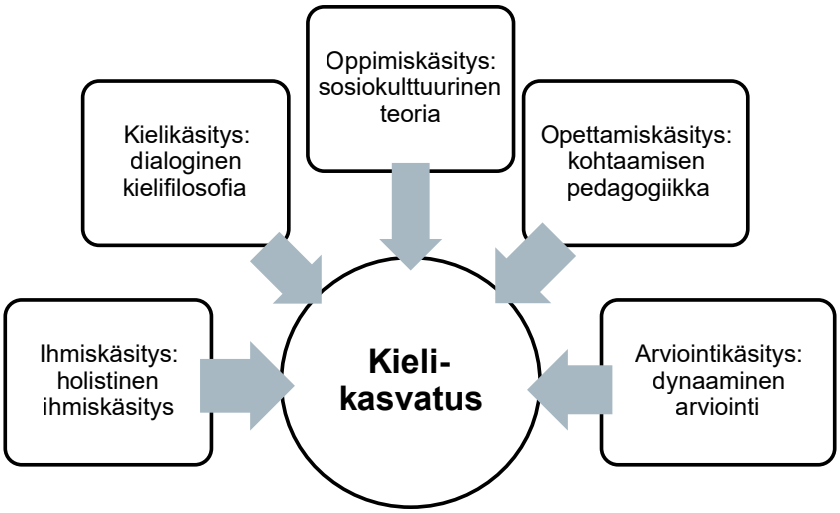
Kohonen (1998) pitää siirtymää kieltenopetuksesta kielikasvatukseen paradigman muutoksena, kun perinteinen käsitys opettamisesta tiedon jakamisena on vaihtunut käsitykseen opettamisesta oppimaan ohjaamisena, jossa korostuu oppijan aktiivisuuden merkitys oman oppimisensa ja ymmärryksensä rakentajana. Paradigmaattiseksi Kohonen (2005) on kuvannut tätä murrosta myös siksi, että kommunikatiivisesta kielenopetuksesta on siirrytty kielikasvatukseen kulttuurienvälisenä oppimisena. On kuitenkin liioiteltua sanoa, että suomalaisessa kieltenopetuksessa olisi tapahtunut paradigman muutos, sillä vaikka opettaminen on enenevässä määrin oppimisen ohjaamista, edes kommunikatiivinen kielenopetus ei ole vieläkään itsestään selvyys kaikissa kouluissa. Opetuksessa ja arvioinnissa tukeudutaan edelleen vahvasti perinteisiin toimintatapoihin (esim. Härmälä & Marjanen 2022, 2023), mikä näkyy myös oppimateriaaleissa (esim. Alisaari ym. 2024). Kielikasvatus-termistäkään ei toistaiseksi ole ollut selkeää määritelmää, vaan kielikasvatus on näyttäytynyt pikemmin suhtautumistapojen muutoksena kielten oppimiseen ja opetukseen. On myös tärkeä muistaa, että kielikasvatus ja kieltenopetus eivät paradigmaattisessa mielessä edusta täysin eri näkökulmia kielenoppimiseen ja -opettamiseen, vaan monella perinteisellä kieltenopetuksen työtavalla on perusteltu roolinsa osana kielikasvatusta.

Tässä artikkelissa esittelen kielikasvatuksen viitekehystä, joka ankkuroituu vahvasti soveltavaan kielentutkimukseen. Esitän myös kielikasvatukselle määritelmää, jossa olen pyrkinyt huomioimaan ilmiön moniulotteisuutta mahdollisimman kattavasti.

3 Soveltava kielentutkimus kielikasvatuksen perustassa

Kielikasvatuksen perusta on vahvasti sidoksissa soveltavaan kielentutkimukseen, sillä kielikasvatuksen kieli-, oppimis-, opettamis- ja arviointikäsityksissä heijastuu soveltavassa kielentutkimuksessa keskeisessä roolissa olevat käsitykset kielen olemuksesta, oppimisesta, opettamisesta ja kielitaidon arvioinnista (ks. kuvio 1; Salo 2025: 26). Dialogisen kielikäsityksen, sosiokulttuurisen kielenoppimisen, kohtaamista ja kielellistä vastuuta korostavan pedagogiikan sekä dynaamisen arvioinnin lisäksi kielikasvatuksen taustalla

vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys. Holistisuus on ylipäätään leimallista kielikasvatukselle, sillä siinä pyritään huomioimaan ihminen kokonaisvaltaisesti.



KUVIO 1. Kielikasvatuksen perustan muodostavat käsitykset (Salo 2025: 26)

3.1 Holistinen ihmiskäsitys kielikasvatuksen perustana

Koska opettaminen on ennen kaikkea ihmistyötä, opettajan ihmiskäsitys määrittää, millaiseksi opetustilanteet muodostuvat ja mitä opettaja ajattelee oppilaistaan. Kielikasvatuksessa pyritään huomioimaan ihminen kokonaisuudessaan, jolloin sen taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksenkin tulee olla kokonaisvaltainen. Tällaisen holistisen ihmiskäsityksen on esittänyt Lauri Rauhala (2005), jonka mukaan ihmisen ontologinen perusolemus muodostuu kolmesta osasta, jotka ovat tajunnallisuus eli psyykkishenkinen olemassaolo, kehollisuus eli olemassaolo orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisuus eli olemassaolo suhteina todellisuuteen.

Rauhalan (2005) mukaan tajunta on inhimillisen kokemisen kokonaisuutta, joka näyttäytyy mielten keskinäisessä järjestäytymisessä. Mieli antaa asioille merkityksen, sillä mielen avulla tiedämme, tunnemme tai uskomme asioiden olevan jotakin. Rauhala (2005) korostaa, että mieli ilmenee aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä eli mieli ja elämys nivoutuvat toisiinsa esimerkiksi havainto- tai tunne-elämyksinä. Tajunnallisuus on ihmisyyden olennainen osa, sillä on jotakuinkin mahdotonta kuvitella tervettä ihmistä, joka ei olisi koskaan tuntenut tai kokenut mitään. Yhtä vaikea on kuvitella aineetonta ihmistä vailla minkäänlaisia orgaanisia prosesseja, ja siksi ihminen on välttämättä olemassa myös kehollisesti. Keho on ennen kaikkea ihmisen aineellis-orgaanisen olemassaolon muoto, joka toteutuu anatomisesti ja fysiologisesti elimineen ja elintoimintoineen.

Kolmas ihmisen olemassaolon perusolemuksen osa on situationaalisuus, jolla Rauhala (2005: 41) tarkoittaa "ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti". Situationaalisuus on aikapaikkaisuutta, sillä tajunnan ja kehon olemassaolo edellyttävät aina suhdetta aikaan ja paikkaan. Rauhala (1990: 40) toteaakin, että "elämäntilanne ei ole jotakin ihmisen ulkopuolista, joka tulisi mukaan vasta sitten, kun keho ja tajunta ovat olemassa, ja alkaisi sitten kausaalisesti vaikuttaa niihin. […][1] Kun munasolu on hedelmöitynyt ja kiinnittynyt kohdun seinämään, yksilöllinen elämäntilanne on olemassa".

Kielikasvatuksessa holistinen ihmiskäsitys näkyy esimerkiksi siinä, miten oppilas nähdään kokonaisvaltaisena henkilönä ja miten opetuksessa tuetaan hänen kieli- ja kulttuuri-identiteettinsä kehittymistä. Lehtovaaran (1998: 153) mukaan vieraan kielen oppiminen on tehokasta, kun "vieraan kulttuurin opiskelu nähdään ensisijaisesti kokonaisvaltaisena, kokemuksellisena, elämäntaidon tai ihmiseksi kasvun opiskeluna". Vaikka vieras kieli ja vieras kulttuuri ovat käsitteinä jo hieman vanhentuneita, Lehtovaaran näkemys sopii kuvaamaan myös nykykäsityksen mukaista kielikasvatusta, jossa puhutaan esimerkiksi siitä, miten kielten opiskelu "antaa aineksia monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumiselle ja arvostamiselle" tai siitä, miten opetuksen tavoitteena on syventää "kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä" (Opetushallitus 2014: 348). Holistinen ihmiskäsitys näkyy tietyssä mielessä myös nykyisten opetussuunnitelmaperusteiden opetusta eheyttävän laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Perusopetuksessa laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien tavoitteena on "tukea ihmisen kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista" (Opetushallitus 2014: 20), kun taas lukiossa laaja-alaisen osaamisen keskiössä on "hyvä, tasapainoinen ja sivistynyt ihminen" (Opetushallitus 2019: 60).

3.2 Dialoginen kielikäsitys kielikasvatuksen perustana

Kielikasvatuksen kielikäsityksen voi sanoa perustuvan dialogiselle kielifilosofialle (ks. esim. Vološinov 1990), sillä dialoginen kielikäsitys korostaa kielen funktionaalista luonnetta, kielen monimuotoisuutta sekä kielen tiivistä sidosta sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa (ks. esim. Dufva ym. 2011). Dialogisen kielikäsityksen mukaan kieli on konkreettista toimintaa, joka muuttuu ajassa ja jossa on tilanteista, alueellista ja sosiaalista vaihtelua (Bahtin 1981, 1986), eikä kieli siksi voi tällaisen dynaamisen kielenkäytön takia olla yhteinen, yksiselitteisestä sääntöjoukosta koostuva järjestelmä, vaan kieli nähdään ennen kaikkea käytänteinä ja tilanteisina resursseina (Dufva ym. 2011).

Dialogisessa kielikäsityksessä kielellinen muoto ei ole lähtökohta, vaan muodon tehtävä on vain auttaa puheen (tai kirjoituksen) hahmottamisessa. Kielenkäyttäjä ei pyri tunnistamaan sanoja signaalina, vaan hän yrittää ymmärtää niitä tilanteisesti merkkinä, sillä "kielellinen muoto ei ole puhujalle tärkeä niinkään pysyvänä ja aina itsessään samana

1 Artikkelin tekstissä "[…]" symbolia käytetään merkitsemään sitä, että alkuperäisestä sitaatista on jätetty pois tekstiä.

signaalina, vaan alati joustavana ja muuttuvana merkkinä" (Vološinov 1990: 86–89). Sanat eivät siis ole signaaleja, joilla on aina sama merkitys, vaan tietyn sanan käyttäminen on vain vihje, joka tilanteen mukaan tarjoaa tulkinnalle erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi ruotsin kielen sana *ett pass* voi tarkoittaa passia, solaa, syöttöä, vahtivuoroa, passipaikkaa tai väliin jätettyä pelikierrosta. Viime kädessä asiayhteys ratkaisee merkityksen. Dialogisen kielikäsityksen mukaan kieltä ei siis ole olemassa ilman kontekstia, vaan olennaista on ymmärtää se, millaisia tulkintoja ja merkityksiä juuri tietyssä tilanteessa syntyy.

Kuten Vološinov (1990) toteaa, kielenkäyttäjät eivät vuorovaikutustilanteissa kohtaa sanaa "sanakirjan sanana", vaan sana ilmenee osana tilanteista kielenkäyttöä. Vološinovin (1990: 101) mukaan kieli opitaan tulemalla "asteittaisesti mukaan kielelliseen kanssakäymiseen". Nykytermein kyse on osallisuudesta eli siitä, miten kielenkäyttäjät sosiaalistuvat kielellisiin käytänteisiin osallistumalla eri yhteisöjen toimintaan ja omaksuvat tällä tavalla sanat ja ilmaukset niiden omissa merkityksellisissä asiayhteyksissään. Merkityksellisyys syntyy siitä, että yksilö käyttää kieltä johonkin tarkoitukseen, eikä siksi, että hän saisi muodostaa tietyn kieliopillisen lauseen (Dufva 2014).

3.3 Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys kielikasvatuksen perustana

Siinä missä kielikasvatuksen perustana olevat käsitykset ihmisestä ja kielestä korostavat ihmisen kokonaisvaltaisuutta ja kiinnittymistä ympäristöön, myös kielikasvatuksen oppimiskäsityksen tulee ohjata sellaiseen toimintaan, joka tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Holistinen ihmiskäsitys antaa pohjan sille, miten opettaja voi vaikuttaa oppilaan kokonaisuuteen tajunnan kanavan kautta niin, että tavoitteena on "maailmankuvan sellainen täydentäminen ja laadullinen rikastaminen, että se kussakin ikäkaudessa sekä elämänvaiheessa takaisi siinä elävälle ihmiselle parhaan mahdollisen *ammatillisen valmiuden* sekä *yleisen elämäntaidon*" (Rauhala 2005: 186). Kielikasvatuksen teoreettisen pohjan vankentamiseksi holistisen ihmiskäsityksen ja dialogisen kielikäsityksen lisäksi siihen on tarpeen liittää oppimisen kokonaisvaltaisuutta korostavaa teoriaa.

Kaikkosen (2005) mukaan vieraan kielen opetusta ohjasi tuolloin kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, kun taas kielikasvatuksessa keskiössä on koko ihminen. Tätä kielikasvatuksen holistisuutta kuvaa hyvin Kramschin (2006) kehittämä käsite symbolinen kompetenssi, joka laajentaa Hymesin (1972) lanseeraamaa ja monien muiden tarkentamaa kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä, sillä "oppijat eivät ole vain viestijöitä ja ongelmanratkaisijoita, vaan kokonaisia persoonia, joilla on sydän, keho ja mieli muistoineen, fantasioineen, sitoutumisineen, identiteetteineen. Symboliset muodot eivät ole vain yksittäisiä sanoja tai viestintästrategioita, vaan kehollistuneita kokemuksia, emotionaalista myötävärähtelyä ja moraalisia mielikuvia" (Kramsch 2006: 251, oma suomennos).

Kielikasvatuksen sosiokulttuurinen oppimiskäsitys pohjautuu Lev Vygotskyn ajatuksiin (esim. Vygotsky 1978, 1982) ja niiden pohjalta rakentuneisiin teorioihin, joiden mukaan oppiminen on kaiken inhimillisen toiminnan mahdollinen tulos, eikä oppimista voida siksi sitoa mihinkään yksittäiseen ympäristöön tai toimintaan (ks. esim. Säljö 2000). Kun oppimista ja inhimillistä toimintaa tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, kiin-

nostus kohdistuu esimerkiksi "yksilöiden ja ryhmien fyysisten ja kognitiivisten välineiden omaksumiseen ja hyväksikäyttöön" (Säljö 2000: 16). Vaikka kymmeniin tuhansiin vuosiin ihminen ei biologisena olentona ole kehittynyt juuri lainkaan, on tämän päivän ihmisellä huomattavasti paremmat edellytykset toimia menestyksekkäästi mitä moninaisimmissa ympäristöissä. Tämän kulttuurisen evoluution ovat mahdollistaneet erilaiset välineet ja työkalut, joilla tarkoitetaan sekä ihmisten älyllisiä (tai kielellisiä) että fyysisiä keinoja, joita hän hyödyntää ympäristöä tulkitessaan ja siinä toimiessaan (Vygotsky 1982; ks. myös Säljö 2000).

Sosiokulttuurisessa oppimisessa on kyse siitä, miten omaksumme kulttuurissamme ja ympäristössämme esiintyviä ajattelun tapoja sekä erilaisia taitoja ja valmiuksia. Vaikka kirjan kirjoittamiseen tai sudokun ratkaisemiseen tarvitaan aivoissa ilmeneviä biokemiallisia prosesseja, ne eivät ole biologisia, vaan pikemminkin kommunikatiivisia ilmiöitä, jotka ovat muotoutuneet ja joista tulemme osallisiksi yhteistoiminnassa muiden kanssa (Säljö 2000). Yhteistyössä muiden kanssa voimme älyllisillä ja käytännöllisillä välineillä ja työkaluilla saada aikaan asioita, joihin emme yksin kykenisi. Käyttäessämme näitä välineitä hyödynnämme niihin ja ihmisten aiemman yhteistyön tuloksiin sisältyviä kokemuksia ja tietoja. Tällaisia sosiokulttuurisia välineitä on syntynyt meitä edeltävien sukupolvien yhteistoiminnassa, me luomme niiden pohjalta uusia välineitä ja meitä seuraavat sukupolvet taas omiaan. Kaikki tämä tapahtuu viestinnän avulla (Säljö 2000).

Sosiokulttuurinen näkökulma on saanut melko vankan jalansijan myös kielenoppimisen teorioissa. Kielikasvatuksessa merkittäväksi nousee esimerkiksi kielenkäytön konteksti tarjoumineen eli affordansseineen (esim. van Lier 1996; Aronin 2017). Viestintätilanteessa voidaan periaatteessa hyödyntää kaikkea, mikä voi viestin ymmärrettävyyden kannalta olla tarkoituksenmukaista. Tällöin on kyse kielen välitteisyydestä, jolla viitataan ihmisten luontaiseen ja perimmäiseen tapaan hankkia ja käsitellä informaatiota (esim. Vygotsky 1978).

Kielikasvatuksen oppimiskäsitystä luonnehtivat muun muassa kokemuksellisuus (esim. Kolb 1984), sosiokonstruktivismi (esim. Rauste-von Wright 1997) sekä emotionaalinen oppiminen (esim. Arnold 1999). Kokemuksellisuudella tarkoitetaan oppijan mahdollisuuksia hyödyntää opiskelutilanteessa omakohtaisia kokemuksiaan opiskeltavan kielen viestinnällisestä käytöstä. Kohonen (1998) katsoo, että nämä kokemukset toimivat tavallaan oppimisen tarttumapintana, johon teoreettiset säännöt voivat kiinnittyä. Sosiokonstruktivismi puolestaan merkitsee pedagogiikassa "sosiaalisen vuorovaikutuksen korostamista, yhteistoiminnassa oppimista, keskustelua, merkityksistä neuvottelua sekä merkitysten rakentamista käytännöllisissä yhteyksissä" (Tynjälä 1999: 61). Tässä määritelmässä kiteytyy myös sosiokulttuurisesti painottuneen vygotskilaisen kielenoppimistutkimuksen näkökulma (esim. Lantolf & Thorne 2006), joka on hyvin linjassa kielikasvatuksen kanssa. Kokemuksellisuudessa ja sosiokonstruktivismissa olennaista on toiminnan yhteisöllisyys, ja siksi onkin perustellumpaa puhua kielenoppimisen sijaan osallistumisesta kielelliseen toimintaan (Pavlenko & Lantolf 2000). Jotta oppimiskäsitystä voi kuvata holistiseksi, on huomioitava myös oppijan emootioiden merkitys oppimisprosessissa. Motivaatiolla, asenteilla ja tunteilla on luonnollinen osa ihmisen toiminnassa, eikä niitä voi irrottaa hänen kognitiivisesta toiminnastaan (ks. esim. Damasio 2001). Kielikasvatuksen sosiokulttuurista oppimiskäsitystä tukevat myös situationaalisen oppimisen (esim. Lave

& Wenger 1991) ja ekologisen kielen oppimisen teoriat (esim. van Lier 2004, 2007), kohtaamisen pedagogiikka (esim. Kaikkonen 2004) sekä viimeaikainen neurobiologian (esim. Olsson ym. 2020) ja motivaatiopsykologian tutkimus (esim. Aro & Nurmi 2019).

3.4 Kohtaamisen pedagogiikka kielikasvatuksen perustana

Erotuksena kieltenopetusta pitkään leimanneesta informaatiopedagogiikasta kielikasvatuksessa puhutaan kohtaamisen pedagogiikasta, joka korostaa "vieraan kulttuurin oppimista molemminpuolisena, dialogisena prosessina" (Kaikkonen 2004: 153). Kohtaamisen pedagogiikka ja dialoginen kielikäsitys nivoutuvat luontevasti yhteen, sillä Bahtin (1991: 36) kirjoittaa esimerkiksi perimmäisen kokonaisuuden dialogisuudesta, jossa on kyse useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuudesta, "joista yksikään ei tule loppuun saakka toisen objektiksi". Kielikään ei tällöin voi olla, edes kielenopetuksen keskeisenä kohteena, pelkästään objekti, sillä aiemmat vuorovaikutuskokemukset ja -suhteet ovat väistämättä läsnä kaikessa kielellisessä toiminnassamme.

Kielikasvatus on pohjimmiltaan dialogista, sillä siinä korostuu kielenkäytön sosiaalinen luonne, kun kielenkäyttö nähdään ihmisten yhteistoimintana. Myös suomalaiseen kielikasvatusajatteluun vaikuttanut Eurooppalainen viitekehys (Euroopan neuvosto 2003) lähestyy kieltä ja sen käyttöä toiminnallisesta näkökulmasta, jossa kielenkäyttäjät luovat tietyllä hetkellä tietyssä paikassa tietynlaisen tekstin johonkin tiettyyn tarkoitukseen. Viitekehys heijastuu kielten opetussuunnitelmaperusteissa, ja vaikka kielikasvatuksen käsitettä ei siinä käytetäkään, "sen yleisiin periaatteisiin sisältyy paljon sellaista, mitä voisi sanoa kielikasvatukseksi" (Mustaparta ym. 2015: 10).

Kielikasvatuksen tavoitteena ei ole ainoastaan muodollinen kielitaito, vaan kulttuurien välisen toiminnan kompetenssi, jota leimaavat muun muassa interaktiivinen asenne, empaattisuus ja monitulkintaisuuden sietäminen (Kaikkonen 1998). Oppimisympäristön osalta tämä tarkoittaa avoimuutta kieli- ja kulttuurikontakteihin sekä kielenkäytön autenttisuutta (esim. Breen 1985; van Lier 1996; Kaikkonen 2005). Opiskeltava kieli ei tällöin voi rajautua luokkahuoneeseen tai oppikirjaan, vaan kielen pitäisi näkyä mitä moninaisimmissa yhteyksissä. Autenttisuuden käsite on hyvin monimuotoinen ja monitulkintainen, sillä se voidaan nähdä niin suhteena, prosessina kuin mielentilana (Kramsch 2023: xiv). Kielikasvatuksessa näistä korostuu prosessi, jossa ei niinkään omaksuta toista kieltä vaan kaksi- tai monikielisyyttä (Ortega 2014). Prosessissa korostuu toimijuus, ja siksi autenttisuus nähdään kielikasvatuksessa erityisesti toimijan eli kielenkäyttäjän omana näkemyksenä siitä, millaisena hän kielenkäyttötilanteen kokee (Kaikkonen 2005). Autenttisuus ei siis ainoastaan ole kielessä tai tekstissä itsessään, vaan se ilmenee erityisesti myös kielenkäyttäjän kokemana mielekkyytenä ja tarkoituksenmukaisuutena kielellisessä toiminnassa.

Kohtaamisen pedagogiikassa on kyse koulukontekstissa kieltä käyttävien ohjaamisesta toimimaan rakentavasti heidän kohdatessaan eri taustasta tulevia kielenkäyttäjiä. Kohtaamisissa asettaudutaan ikään kuin kolmanteen tilaan (ks. esim. Kramsch & Uryu 2020), joka muodostuu kohtaajien välille ja jossa he rakentavat yhteistä ymmärrystä, dialogia, merkitysneuvottelujen avulla. Kohtaamisen pedagogiikka on dialogista, toista

arvostavaa, hyväksyvää ja ymmärrykseen pyrkivää. Siksi kielikasvatuksessa kohtaamisen pedagogiikka ei rajoitu vain eri kieli- tai kulttuuritaustasta tulevien kohtaamisiin, vaan se ulottuu kaikkiin opetustilanteissa ilmeneviin kohtaamisiin. Tämä linkittyy Hollidayn (2016) ajatteluun, jonka mukaan kulttuurienvälistä kompetenssia ei opita kielenopetuksessa, vaan kulttuurinen osaaminen kehittyy hiljalleen jokapäiväisen elämän luonnollisissa yhteyksissä vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Kohtaamisen pedagogiikkaa korostava opettamiskäsitys näkyy kielikasvatuksessa konkreettisesti siinä, miten opettajana suhtaudumme oppilaisiin, miten puhumme heille ja millaisen mallin annamme oppilaille kohdatessamme muita ihmisiä, kuten vanhempia, kollegoita tai muita koulun aikuisia. Kohtaamisen pedagogiikkaa on myös se, miten puhumme muista ihmisistä, kielistä tai erilaista tavoista ja tottumuksia. Myös se, miten ohjaamme oppilaita kohtaamaan toisiaan ja muita ihmisiä, on kohtaamisen pedagogiikkaa. Kohtaamisen pedagogiikka on näkyväksi tekemisen taitoa, jossa yhdistyvät oppilaan huomioiminen, tunteiden tunnistaminen ja tunnustaminen, moninaisuuden ymmärtäminen, välittäminen ja kehollisuuden tiedostaminen (Sutela 2022).

3.5 Dynaaminen arviointikäsitys kielikasvatuksen perustana

Kielikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt ovat pääasiassa viestinnällisiä, siksi myös arvioinnin tulee olla linjassa tämän kanssa (arvioinnista, ks. Huhta ym. 2025, tässä julkaisussa). Kielikasvatuksessa arviointikulttuuria on kehitetty opettajan yksinvaltaisesta arvioinnista vuorovaikutteisempaan suuntaan. Samalla myös itse- ja vertaisarvioinnin rooli on kasvanut. Koska kielitaitoprofiili on aina väistämättä yksilöllinen, tämä olisi syytä huomioida myös arvioinnissa. Kielikasvatuksen näkökulmaa arviointiin tuovat esimerkiksi Hildén ja Takala (2005), joiden mukaan koulukasvatuksen kokonaisvaltaisten tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen edellyttää oppilaan kasvun tavoittavia toiminta- ja arviointimuotoja, joista he tarkastelevat erityisesti kielisalkkua (ks. myös Kantelinen ym. 2020).

Kielikasvatuksen keskiössä on viestinnällisyys, joten arvioinnin tulisi kohdentua siihen, mitä oppilas kielenkäyttäjänä osaa kielellä tehdä. Arvioinnin tulisi myös mahdollisimman hyvin perustua tosielämän tilanteita simuloiviin tehtäviin. Koska kielikasvatuksen kohteena on koko ihminen, myös arvioinnissa on tarpeen huomioida yksilön toimintaa yhtä kertaluontoista suoritusta laajemmin. Arvioinnin painopistettä onkin siirretty tuotoksen arvioinnista koko prosessin arviointiin, jolloin esimerkiksi koulukontekstissa pyritään arvioimaan kielitaidon tason lisäksi opetussuunnitelmien yleisempiä tavoitteita, kuten kykyä työskennellä itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä kykyä toimia järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti (Opetushallitus 2014). Opettaja-arviointi yhdessä itse- ja vertaisarvioinnin kanssa antaa arvioijalle kattavamman kuvan arvioitavan toiminnasta. Samalla painotus siirtyy voimakkaammin arvostelusta arviointiin.

Kielikasvatus on pikemminkin prosessi- kuin suorituskeskeistä, mikä näkyy myös arvioinnissa. Sosiokulttuurisissa kielenoppimisen ja -opetuksen teorioissa puhutaan dynaamisesta arvioinnista (Poehner 2008; Lantolf & Poehner 2011). Tällöin arvioinnin nähdään integroituvan opetukseen ja tällä yhteen sulautuneella toiminnalla pyritään

ymmärtämään oppijan kyvykkyyttä tukemalla aktiivisesti hänen senhetkistä kehitysvaihettaan. Dynaaminen arviointi perustuu vygotskilaiseen käsitteeseen lähikehityksen vyöhykeestä (Vygotsky 1978, 1982), joka kuvaa ihmisen lähes ainutlaatuista potentiaalia ylittää senhetkinen taitotasonsa työskentelemällä yhteistyössä muiden kanssa niin, että toimijoiden dialoginen yhteistoiminta auttaa oppijaa saavuttamaan kehityksessään uuden tason. Dynaaminen arviointi on tilanteista, toimintaa ohjaavaa arviointia. Kyse on hyvin arkisesta asiasta, jossa esimerkiksi tehtävästä suoriutumista ohjataan oppitunnin aikana ohjein ja kysymyksin. Samalla opettaja pääsee tällöin havainnoimaan, missä määrin oppilas tarvitsee tukea suoriutuakseen jostakin tehtävästä ja pystyy mukauttamaan tukea oppilaan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaisesti (Reiman 2023).

Dynaamisen arvioinnin periaate näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa oppimista edistävällä arvioinnilla oli merkittävä, jopa keskeinen rooli vuoden 2014 opetussuunnitelmaperusteissa, joiden mukaan arvioinnin ”painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa” (Opetushallitus 2014: 47). Tämä painotus jäi kuitenkin pois, kun arviointiluku kirjoitettiin uudelleen muutama vuosi myöhemmin. Oppimista edistävän arvioinnin sijaan uudessa versiossa puhutaan formatiivisesta arvioinnista, jonka ”tehtävänä on ohjata oppilaan opintojen edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin” (Opetushallitus 2020: 2). Käytännössä kyse on samasta asiasta, sillä formatiivinen arviointi on opintojen aikana annettavaa oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta, jonka tulee auttaa oppilasta esimerkiksi ymmärtämään se, miten hän voi parantaa suoriutumistaan suhteessa tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Opettajan antaman palautteen lisäksi myös itsearviointi ja vertaispalaute ovat osa formatiivista arviointia. (Opetushallitus 2020.)

4 Kielikasvatuksen määrittelyä

Kuten edellä olen esittänyt, kielikasvatuksen perusta pitää sisällään monia oppimiseen, opiskeluun ja opetukseen liittyviä ulottuvuuksia, ja siksi termin määritteleminen on vaikeaa. Määritteleminen on kuitenkin tärkeää, jotta termin käyttö olisi yhdenmukaista ja keskinäistä ymmärtämistä edistävää. Kun puhumme kielikasvatuksesta, keskeiseksi nousee kysymys siitä, miten se eroaa äidinkielen tai vieraan kielen opetuksesta eli miten kasvatus ja opetus erottuvat toisistaan käsitteellisesti.

Kasvatusta on vaikea määritellä yksiselitteisesti, sillä se ei ole ilmiönä itseriittoinen, vaan riippuvainen arvoista ja kulloinkin vallitsevista käsityksistä (Ikonen 2000). Kasvatusta on kuvattu muun muassa sosialisaatioksi, sillä kasvatuksen avulla ihmistä ohjataan tulemaan toimeen siinä yhteisössä, johon hän on syntynyt ja jossa hän elää. Samalla kasvatuksessa on kyse persoonallisuuden kehittämisestä kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Huttunen 1995). Tällainen tulkinta jättää kuitenkin avoimeksi, missä määrin esimerkiksi poliittisesti totalitaristiseen tai uskonnollisesti fundamentalistiseen järjestelmään sosiaalistaminen on kasvatusta. Ikonen (2000) huomauttaakin, että kasvatustieteen kannalta ei ehkä olekaan olennaista määritellä itse termiä, vaan olennaisempaa on se, mitä käsityksiä ja asenteita tai millaista toimintaa pidämme hyvänä, sillä ’hyvä’ muuttaa kasvatuksen käsitteen

konkretiaksi. Ikosen (2000: 126) kaksiosaisen määritelmän mukaan kasvatus on "toimintaa ja järjestelyjä, jotka muokkaavat kasvatettavan käsityksiä, toimintaa ja/tai asenteita hyvänä ja/tai hyödyllisenä pidettyyn suuntaan […] ja josta käytetään nimitystä 'kasvatus'".

Opetus ja kasvatus nivoutuvat toisiinsa, sillä Lahdeksen (1997: 14) mukaan opetus on "kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset, oppimisen avulla, tavoitteiden saavuttamiseen". Opetus on keino toteuttaa kasvatusta, mutta siinä missä "opetus kohdistuu johonkin yksityiseen olemuksen puoleen", kasvatus tähtää "aina koko ihmisen kasvattamiseen" (Hollo 1939: 99).

Kielikasvatuksen tavoitteet ulottuvat pelkän kielen opettamista ja oppimista laajemmalle, sillä kielikasvatuksessa kieli nähdään "ihmisen kulttuurisena, henkilökohtaisena ja sosiaalisena kokonaisuutena" (Kaikkonen 2005: 46). Kaikkonen (2005) esittää kielikasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi kulttuurienvälisen oppimisen, jossa keskeisiä ovat esimerkiksi perspektiivin vaihto ja, ehkä hieman yllättävästi, kohtaamistilanteissa koettu epävarmuus ja turvattomuus. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää, että oppilaille tarjotaan ohjattuja kulttuurienvälisiä kohtaamisia, jotka mahdollistavat kokonaisvaltaisen oppimisen. Näissä kokemuksellisissa prosesseissa yhdistyvät oppilaan kognitiivinen, affektis-emotionaalinen ja sosiaalinen käyttäytyminen ja oppiminen (Kaikkonen 2005). Opiskelijavaihdot ja koulujen kansainväliset projektit tarjoavat tähän luontevia mahdollisuuksia, kuten myös luokka- ja e-luokkatandemopiskelu, jossa opitaan osallistujien äidinkieliä vastavuoroisesti (ks. esim. Löf & Salo 2020).

Kaiken edellä sanotun pohjalta olen määritellyt kielikasvatuksen seuraavasti: "Kielikasvatus on kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutukseen perustuvaa tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on tukea yksilön kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja laajentumista sekä auttaa yksilöä kasvamaan eettisesti vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi" (Salo 2025: 15).

Seuraavaksi tarkastelen edellä esitettyyn määritelmään sisältyviä elementtejä tarkemmin.

4.1 Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus

Kielikasvatuksen vuorovaikutuksellisena viitekehyksenä voidaan pitää dialogisuutta (Salo 2009). Dialogi toteutuu, kun ihmisten keskinäinen vuorovaikutus on tasa-arvoista ja kunnioittavaa. Dialogissa toisen ihmisen kohtaaminen koetaan arvokkaana. Kun lähtöoletuksena on toisen ihmisyyden kunnioitus, yhteisymmärryksen ja keskinäisen luottamuksen rakentaminen helpottuu. Opettaja on institutionaalisessa roolissaan aina valtasuhteessa oppilaisiinsa, mikä ei kuitenkaan vähennä dialogisuuden merkitystä, vaan pikemminkin päinvastoin, sillä dialoginen suhde edistää nuoren kasvua myönteisellä tavalla (ks. esim. Tomperi ym. 2022). Kielikasvatuksessa dialogi on kasvattajan ja kasvatettavan kasvatuksellista kohtaamista, jonka päämääränä on yksilön persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen. Dialogisen kohtaamisen tarkoitus on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, ja vuoro-

vaikutuksen tulee perustua holistiseen ihmiskäsitykseen (esim. Rauhala 2005, Lehtovaara 1998) ja arvostavaan pedagogiseen kohtaamiseen (esim. Kaikkonen 2005, Sutela 2022).

Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksellinen suhde näkyy myös kielikasvatuksen kielikäsityksessä, jota voi pitää dialogisena ja funktionaalisena (Salo 2009). Kielikasvatuksessa katsotaan, että yksilö, kaikenlaisen muun kasvatuksen tavoin, sosiaalistuu osaksi yhteisöä ja ottaa haltuunsa yhteisön kielenkäyttötapoja. Kielikasvatuksessa tämä heterogeeninen yhteisö rakentuu opiskeltavan kielen puhujista, joista jokaisella on oma yksilöllinen tapansa käyttää eri kieliä.

4.2 Kielikasvatus tavoitteellisena toimintana

Kielikasvatus on lähtökohtaisesti aina tavoitteellista, sillä sitä toteutetaan aina jossakin institutionaalisessa kontekstissa, jossa toimintaa ohjaavat erilaiset suunnitelmat. Suunnitelmissa on annettu valmiiksi tavoitteet, ja kielikasvattajien tehtävä on toimia niiden suuntaisesti, sillä ”kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (Opetushallitus 2014: 28).

Perusopetuksessa kielen oppimiselle on asetettu melko runsaasti tavoitteita. Esimerkiksi päättöarvioinnin kriteereissä on suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä arvioitavia tavoitteita 16, kun taas kielten A-oppimäärissä arvioitavia tavoitteita on kymmenen, B1-oppimäärissä yhdeksän ja B2-oppimäärissä seitsemän. Yhden tavoitteen sisällä saattaa lisäksi olla useampi alatavoite. Lukiossa tavoitteet on merkitty sekä oppiaine- että moduulikohtaisesti. Kieliaineissa tavoitteita on varsin runsaasti, sillä aineesta riippuen lukion 5–8 moduulin tavoitteita on kaikkiaan 25–36. (Opetushallitus 2014, 2019.) Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää päämäärätietoista toimintaa, ja kielikasvatuksessa tämä toiminta nähdään dialogisesti ja sosiaalisesti rakentuneena yhteistoimintana.

4.3 Kielikasvatus kieli-identiteetin laajentajana

Kieli-identiteetti on lyhyesti määriteltynä ”kieleen ja kielenpuhujaksi identifioitumista asenteiden, arvostuksen, toivotun kielitaidon ja kielenkäyttötilanteiden perusteella” (Iskanius 2006: 15). Kieli-identiteetti on yksilön kokema ja tiedostama käsitys omasta kielellisestä osaamisestaan ja kielenkäytöstä. Kielikasvatuksen tehtävä on auttaa oppilasta laajentamaan tätä käsitystä. Esimerkiksi kielisalkkutyöskentelyllä (ks. esim. Kantelinen ym. 2020) oppilaan huomio voidaan suunnata kielellisiin variantteihin ja rekistereihin, jolloin oppilas saattaa havaita uusia piirteitä omassa kielenkäytössään. Hän huomaa ehkä puhuvansa eri tavalla koulukavereidensa kuin opettajien kanssa ja käyttävänsä jalkapallojoukkueessaan ilmaisuja, joita ei käytä missään muualla. Hän tunnistaa eroja eri-ikäisten kirjallisessa viestinnässä muun muassa lyhenteiden, emojien ja välimerkkien käytössä, ja mobiilipelejä pelatessaan hän tajuaa käyttävänsä sekaisin suomea ja englantia. Hän alkaa ymmärtää, että hänellä, kuten jokaisella ihmisellä, on henkilökohtainen kielellinen repertuaari (ks. esim. Dufva 2020).

Jokainen ihminen on oman kielellisen repertuaarinsa myötä lähtökohtaisesti monikielinen, ja monikielisyyden edistäminen on yksi kielikasvatuksen keskeinen tavoite. Monikielisyydellä viitataan niin yksilöiden kuin yhteisöjen monikielisyyteen (ks. esim. Euroopan neuvosto 2003). Yksilön monikielisyydellä tarkoitetaan yksilön äidinkiel(t)en ja muiden kielten sekä niiden varianttien ja rekistereiden eritasoista hallintaa. Yhteisön monikielisyydellä viitataan puolestaan yhteisön kielelliseen moninaisuuteen, johon kuuluvat kaikki yhteisössä puhuttavat kielet ja niiden variantit. Jokainen kouluyhteisö onkin enemmän tai vähemmän värikäs kielellinen mosaiikki, jossa monikieliset yksilöt käyttävät eri kieliään eri tarkoituksiin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteet ohjaavat monikielisyyteen, kun esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tavoitteena vuosiluokilla 7–9 on ”ohjata oppilas tutustumaan Suomen kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen, […] ja auttaa oppilasta pohtimaan äidinkielen merkitystä sekä tiedostumaan omasta kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistään” (Opetushallitus 2014: 291).

Ajatus yksilöiden ja yhteisön monikielisyydestä esiintyy Eurooppalaisessa viitekehyksessä (Euroopan neuvosto 2003), jolla on ollut merkittävä vaikutus suomalaisten opetussuunnitelmaperusteiden kieltä koskeviin kirjauksiin. Eurooppalaisen viitekehyksen ihanteena ei pidetä äidinkielisen puhujan kaltaista kielitaitoa muissa kielissä, vaan ihanteena on yksilön kielirepertuaarin laajentaminen niin, että yksilön mielestä olisi arvokasta hallita useampia kieliä ainakin jollakin tasolla. Euroopan unionin kielipolitiikan yhtenä tavoitteena on, että jokainen EU-kansalainen osaisi oman äidinkielensä lisäksi kahta muuta kieltä. Lähtökohtaisesti tämä toteutuu Suomessa varsin hyvin, sillä oppilaat opiskelevat perusopetuksen aikana äidinkielensä lisäksi toista kotimaista kieltä (eli suomea tai ruotsia) sekä vähintään yhtä vierasta kieltä, joka useimmiten on englanti. Opiskeleminen ja osaaminen eivät aina kuitenkaan korreloi, kuten B1-ruotsin oppimäärän heikot oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa osoittavat (Härmälä & Marjanen 2023). Maahanmuuttotaustainen oppilas voi opiskella suomea tai ruotsia ja kirjallisuutta toisena kielenä silloin, kun hänen suomen tai ruotsin taitonsa on vielä alkuvaiheessa. Lisäksi hän voi mahdollisesti opiskella omaa äidinkieltään, mikäli koulutuksen järjestäjä sellaista tarjoaa. Vuonna 2023 oman äidinkielen opetusta antoi 88 koulutuksen järjestäjää 59 kielessä yli 20 000 oppilaalle (Opetushallitus 2025).

Kielikasvatus on lähtökohtaisesti monikielisyyttä tukevaa, sillä sen keskiössä on kielitietoinen opetus sekä kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka. Kielellinen moninaisuus on hyvä lähtökohta opetukselle, sillä kaikki kielet ovat oppimisen kieliä. Eri kielten näkyminen ja kuuluminen kasvattaa oppilaita yhdenvertaisuuteen ja luo valmiutta toimia moninaisissa yhteisöissä. Kun oppilas nähdään ja kohdataan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti kokonaisena kaikkine kielineen, tämä lisää yhteisöön kuulumisen tunnetta ja parantaa sitoutumista ja motivaatiota. Tämä edellyttää kielikasvattajien ymmärrystä kieliin liittyvistä arvoista ja arvostuksista. Miten kielistä puhutaan tai mitä kieltä milloinkin puhutaan? Tai saako oppilas esimerkiksi puhua koulussa kaverinsa kanssa äidinkieltään, vaikka opettaja tai muut oppilaat eivät sitä ymmärtäisikään? Tässä opettajien toiminnalla

on keskeinen rooli, sillä tilan luominen eri kielten käytölle on kielikasvatuksen mukaista kielitietoista pedagogiikkaa (Lehtonen ym. 2023).

Lehtonen ym. (2023) tarkastelevat toimintayhteisöjen, kuten koulun, suhtautumista yksi- ja monikielisyyteen erilaisten diskursiivisten tilojen avulla. Kielikasvatuksen näkökulmasta olennaisin niistä on tila, jota kutsutaan nimellä hybridinen monikielisyys. Tämän tilan vuorovaikutuksessa kielten rakenteellisten, sosiaalisten ja institutionaalisten rajojen ylittäminen on sallittua, jopa norminmukaista. Tällaista vuorovaikutusta kutsutaan limittäiskieleilyksi (*translanguaging*, ks. esim. García & Wei 2014), joka on kielellisesti monimuotoisille opetusryhmille sopiva kehys, koska se kannustaa ylittämään eri kielten sosiaaliset rajat oppimisessa ja murtamaan yksikielisyyden normin sekä hyödyntää oppimiseen ja vuorovaikutukseen oppilaiden kaikkia kielellisiä resursseja.

Lehtosen ym. (2023) mukaan limittäiskieleilyn tila voidaan luoda luokkahuoneeseen pedagogisin keinoin, kun lähtökohdaksi otetaan kaikkien käytössä olevien kielten vaihtelu sekä osallistujien moninaiset ja muuttuvat kieli- ja kulttuuri-identiteetit. Tämä edellyttää myös sitä, että oppilaita tietoisesti tuetaan ja kannustetaan hyödyntämään kaikkia kielellisiä resurssejaan. Kieltenopetukselle tämä voisi merkitä sitä, että vieraiden kielten opetuksessa yhteisen kielitiedon opetus korostuu. Monikielisessä koulussa kaikkia oppilaan osaamia kieliä arvostetaan samalla tavalla. Olennaista on se, mitä oppija osaa kielellä tehdä eli millaisista kielenkäyttötilanteista, tehtävistä ja teksteistä hän taidoillaan selviää. Tavoitteena on tukea oppilasta monikielisenä toimijana ja saada hänet tiedostamaan omat kielelliset resurssinsa ja samalla kannustaa hänet laajentamaan kielellistä repertuaariaan.

Monikielinen pedagogiikka ottaa huomioon, että oppijoilla on moninaisia ja keskenään erilaisia kielellisiä repertuaareja. Kun opetusta muokataan kielitietoisempaan suuntaan niin, että oppilas voi käyttää kielellistä repertuaariaan mahdollisimman monipuolisesti, laajennetaan samalla niin yksilöiden kuin yhteisön monikielisyyttä. Tällä tavalla muut kuin opetuskieli limittyvät luontevaksi osaksi luokassa ilmenevää vuorovaikutusta ja opiskelua (Lehtonen 2021).

Nykyään monien eri kielten samanaikaista käyttöä opetuksessa ja opiskelussa ei enää lähtökohtaisesti nähdä ongelmana, vaan esimerkiksi opetussuunnitelmaperusteet jopa kannustavat siihen. Käytännössä tämä ajatus ei vielä kaikilta osin näy kouluissa, sillä moni opettaja pitää esimerkiksi oppilaiden kotikielen käyttöä ongelmallisena koulussa ja joku jopa kotona (Alisaari ym. 2019, 2021; Heikkola ym. 2022). Pääsääntöisesti limittäiskieleilyn on osoitettu vaikuttavan myönteisesti oppimiseen (ks. esim. Fang ym. 2022), mutta sen implementointi opetukseen saatetaan nähdä haasteellisena (Cinaglia & De Costa 2022). Limittäiskieleilyn eduista huolimatta yksittäisen kielen opetuksessa voi olla perusteltua keskittyä nimenomaan opiskeltavan kielen käyttöön ja ohjata oppilaita korvaamaan mahdolliset muiden kielten ilmaukset opiskeltavalla kielellä, sillä vaikka esimerkiksi ruotsin, ranskan tai espanjan oppitunneilla viesti varmasti välittyisi englannin kielen avulla, ei ole tarkoituksenmukaista kannustaa oppilaita englannin käyttöön muutoin kuin oppimisen tukena esimerkiksi sanojen merkityksen päättelemisessä. Oppilaille pitää kuitenkin painottaa, että koulun ulkopuolisissa viestintätilanteissa on tärkeämpää käyttää kaikkia kielellisiä resursseja kuin jättää keskustelu sikseen, jos sopivaa sanaa tai ilmausta ei heti tule mieleen.

Lisäksi oppilaille on hyvä korostaa, että englannin osaamista voi jo pitää kansalaistaitona, minkä lisäksi kaikki muu kielitaito nähdään ansiona (ks. esim. Sajavaara 2010).

4.4 Kielikasvatus kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukijana

Yksilön kulttuuri-identiteetti ilmenee tietyn ryhmän ominaisuuksien kautta, sillä laajassa mittakaavassa kulttuuria määrittävät erityisesti kieli ja uskonto sekä yhteisöissä vaalittavat arvot ja normit (ks. esim. Talib ym. 2004). Näin ollen kulttuuri-identiteetti nivoutuu esimerkiksi yksilön kieli-identiteettiin. Kulttuuri-identiteetti on hyvin vaikeasti määriteltävä käsite, sillä kulttuurin määritelmät ovat hyvin moninaisia ja identiteetti on luonteeltaan prosessimainen. Käsitteen käyttö kielikasvatuksessa on kuitenkin perusteltua, sillä perusopetuksen yksi tehtävä on tukea ”oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan” ja ”samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestävälle kehitykselle” (Opetushallitus 2014: 16).

Opetuksessa on tärkeä huomioida kulttuurinen moninaisuus ja tukea tasapainoisen kulttuuri-identiteetin kehittymistä, sillä se auttaa oppilasta löytämään oman paikkansa ja tuntemaan myönteisiä tunteita sekä omia että toisia ryhmiä kohtaan. Tutkimuksissa selkeä tietoisuus omasta identiteetistä on yhdistetty esimerkiksi hyvään itsetuntoon, onnellisuuteen ja vähäisempään masentuneisuuteen (ks. esim. Laine 2019). Lisäksi vähemmistön vahva etninen identiteetti korreloi myönteisesti esimerkiksi korkeamman koulutuksen ja maltillisten poliittisten näkemysten kanssa (Benjamin 2014).

Yksilön kulttuuri-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä ovat käsitelleet esimerkiksi Benjamin (2014) ja Räsänen (2019). Benjaminin mukaan näitä tekijöitä ovat kodin kulttuuri, maan tai alueen valtakulttuuri, etnisyys/ulkonäkö, uskonto, kieli, seksuaalisuus, sukupuoli, yhteiskuntaluokka, erityisyys (esim. vamma), ammatti, alakulttuurit ja harrastukset. Myös Räsäsellä (2019) kulttuuri-identiteetti näyttäytyy monen tekijän kokonaisuutena, ”monikulttuurikukkana”. Kukan terälehdet (etnisyys, asuinpaikka, sosiaaliryhmä, sukupuoli, ikä, kyvyt, kieli ja maailmankatsomus) nivoutuvat kulttuurin eri ulottuvuuksiin globaalikulttuureista alakulttuureihin, jotka läpäisevät kaikki identiteetin rakentumiseen vaikuttavat tekijät. Lopputuloksena on yksilöllinen mikrokulttuuri, jonka yksittäisiä tekijöitä ei voi tarkastella irrallaan muista tekijöistä, sillä jokainen kulttuuri-identiteetin ulottuvuus on yhteydessä kukan muihin terälehtiin (Räsänen 2019).

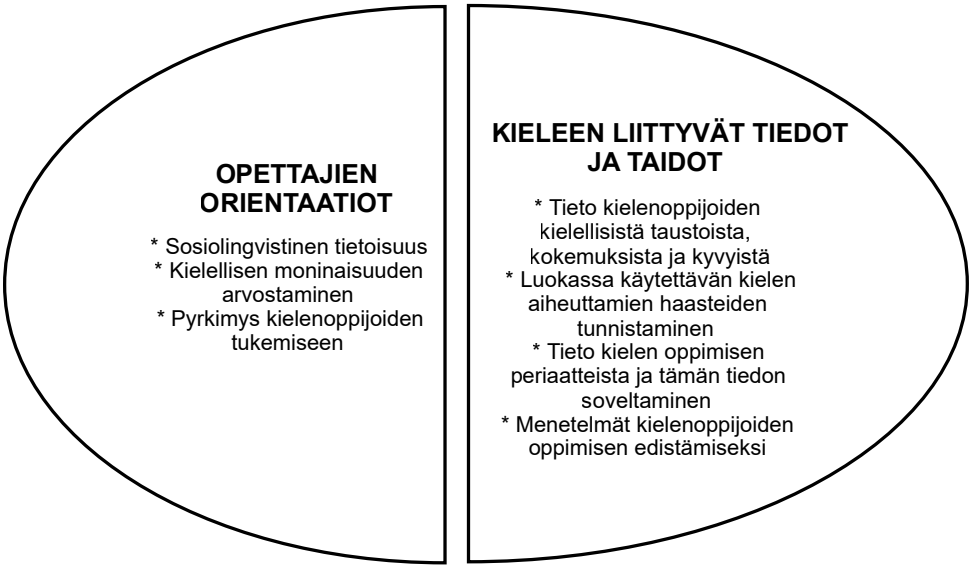
Koska monet kulttuuri-identiteettiin vaikuttavista tekijöistä ovat luonteeltaan dynaamisia, yksilön kulttuuri-identiteettikin vaihtelee ajassa ja paikassa (esim. Campbell 2000, Holliday 2010). Kielikasvatuksen näkökulmasta erityisesti kielen rooli on keskeinen. Kielen ja kulttuurin yhteen nivoutumisen myötä yksilön eri kielet variantteineen liittävät hänet kulttuurisesti eri ryhmiin. Nuori saattaa käyttää kotona eri kieltä (tai kieliä) kuin esimerkiksi koulussa tai kaveripiirissä. Myös käytös- ja puhetavat voivat kotona, koulussa ja kaveripiirissä erota vastaavalla tavalla toisistaan.

4.5 Kielikasvatus eettiseen vastuullisuuteen ohjaajana

Johann Friedrich Herbart korosti jo vuonna 1804 kasvatuksen eettisyyttä kirjoittamalla, että ”kasvatuksen yksi ja lopulta sen koko tehtävä voidaan tiivistää käsitteeseen moraalisuus” (Herbart 1989 [1804]: 259). Tämä moraalisuus eli kasvatuksen eettinen ulottuvuus näkyy luonnollisesti myös kielikasvatuksen perustassa, jossa kohtaamisen pedagogiikalla (esim. Kaikkonen 2005) on keskeinen rooli. Koulukontekstissa kohtaamisen pedagogiikka tarkoittaa sitä, että oppilasta ohjataan toimimaan rakentavasti hänen kohdatessaan eri taustasta tulevia kielenkäyttäjiä. Kohtaamisen pedagogiikka on dialogista, toista arvostavaa, hyväksyvää ja ymmärrykseen pyrkivää.

Eettinen vastuullisuus näkyy myös opetussuunnitelmaperusteissa, sillä perusopetuksen keskeisenä tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen” (Opetushallitus 2014: 19). Vastaavasti lukiokoulutuksen tehtävänä on vahvistaa laaja-alaista yleissivistystä. Lukion ops-perusteiden mukaan yleissivistys koostuu lukiokoulutuksessa ”arvoista, tiedoista, taidoista, asenteista ja tahdosta, joiden avulla kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun pystyvät yksilöt osaavat toimia vastuullisesti, myötätuntoisesti, yhteisöllisesti ja itseään kehittäen” (Opetushallitus 2019: 16).

Myös kielitietoisuuden lisäämisessä on osin kyse eettisestä vastuullisuudesta, sillä kielitietoisuudessa on osin kyse kieliin ja kieliyhteisöön kohdistuvista asenteista. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus määritellään tietoisuudeksi kieliin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksestä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Opetushallitus 2014). Eettisen vastuullisuuden näkökulmasta kielitietoisuutta laajempi käsite voisi tässä yhteydessä olla kielellisesti vastuullinen opetus, jossa korostuu opettajien vastuullinen rooli kielen merkityksen ymmärtämisessä ja monikielisessä ympäristössä toimimisessa (Alisaari & Heikkola 2020). Alisaaren ja Heikkolan (2020) kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (ks. kuvio 2) koostuu kahdesta osasta eli opettajien orientaatioista sekä kieleen liittyvistä tiedoista ja taidoista.



KUVIO 2. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys (muokattu Alisaaren & Heikkolan, 2020, pohjalta, ks. myös Salo 2025)

Sosiolingvistisesti tietoinen opettaja ymmärtää kielen, kulttuurin ja identiteetin olevan sidoksissa toisiinsa, ja hän näkee, että kielen käyttö ja kielikasvatus ovat aina osa laajempaa yhteiskunnallista viitekehystä. Kielellistä moninaisuutta arvostava opettaja rohkaisee oppilaitaan käyttämään kaikkia näiden osaamia kieliä oppimisen resurssina. Kielellisesti vastuullinen opettaja myös tukee oppilaiden mahdollisuutta tulla osallisiksi erilaisista yhteiskunnan toiminnoista. (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 2013.)

Kielellisesti vastuullinen opettaja ymmärtää, että hän pystyy tekemään opetuksesta mielekästä ja oppilaiden tarpeisiin pohjautuvaa, kun hänellä on tietoa oppilaiden taustoista, kokemuksista ja kyvyistä. Kielellisesti vastuullinen opettaja tunnistaa myös, millaiset opetuskielen tai opetettavan kielen piirteet aiheuttavat oppijoille haasteita, ja tietää, millaista kielitaitoa ja eri tiedonalojen kielen hallintaa tarvitaan erilaisista tehtävistä suoriutumiseen. Lisäksi opettajalla tulee olla tietoa kielen oppimisen periaatteista ja kykyä soveltaa tätä tietoa opetuksen suunnittelussa. Kielellisesti vastuullinen opettaja osaa myös havainnollistaa, opettaa opiskelustrategioita ja antaa selkeitä ohjeita ja tällä tavalla tukea oppimista. Vaikka kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys liittyy erityisesti toisen kielen, esimerkiksi suomi toisena kielenä, opetukseen, sen näkökulmat huomioimalla opettaja voi tukea kaikkien oppilaiden opiskelua ja oppimista. (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 2013.)

5 Lopuksi

Kielikasvatus rakentuu tukevasti soveltavan kielentutkimuksen luomalle perustalle. Alalla tehdyt teoretisoinnit ja tutkimukset kielen olemuksesta, oppimisesta ja opettamisesta nivoutuvat luontevaksi osaksi kielikasvatuksen toteutusta kouluissa ja muissa ympäristöissä. Soveltava kielentutkimus heijastuu myös artikkelissa esitetyssä kielikasvatuksen määritelmässä monin tavoin. Ensiksikin ”kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus” on soveltavan kielentutkimuksen ydintä niin ensikielen kuin toisen ja vieraan kielen oppimisessa, kun taas ”tavoitteellisesta toiminnasta” soveltava kielentutkimus tarjoaa lukuisia esimerkkejä tarkoituksenmukaisista kielenopiskelun ja -opettamisen tavoista. Yksilön ”kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittyminen ja laajentuminen” liittävät kielikasvatuksen soveltavaan kielentutkimukseen monikielisyyden ja kielitietoisuuden kautta. Yksilön kasvun tukemisessa ”eettisesti vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi” näkyy puolestaan ekologisen ja sosiokulttuurisen kielenoppimisen sekä kielitietoisen ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan näkökulma. Tässä artikkelissa esittämäni kielikasvatuksen määritelmä on yritys tiivistää ja samalla jäsentää kielikasvatuksen moniulotteisuus yhteen virkkeeseen. Se, missä määrin olen tässä onnistunut, jää muiden arvioitavaksi.

Vaikka käsitteiden määritteleminen on vaikeaa, se on myös erittäin tärkeää, jotta meidän olisi helpompi ymmärtää toisiamme. Tämän vuoksi olisi myös tarpeellista ja kiinnostavaa tarkastella ja täsmentää kielikasvatuksen suhdetta kielipedagogiikkaan ja kielididaktiikkaan. Se jääköön kuitenkin toisen artikkelin aiheeksi.

Kielikasvatuksen tulevaisuutta on vaikea ennustaa, mutta nähdäkseni sen merkitys vain kasvaa teknologian ja erityisesti tekoälysovellusten kehittymisen myötä. Vaikka suurten kielimallien myötä puhutun ja kirjoitetun kielen konekäännökset tulevat yhä paremmiksi, on muistettava, että ”kieli on tekoälylle vaikeaa, koska kyse ei ole pohjimmiltaan kielestä vaan sen välittämistä viesteistä” (Toivonen 2023: 161). Tekoälyn kyllästämässä kieliympäristössä kielitietoisesta ja kielellisesti vastuullisesta pedagogiikasta tulee yhä tärkeämpää. Tulevaisuudessa entistä keskeisemmän roolin saanee myös kielikasvatuksen ajatus yksilön kokonaisvaltaisesta huomioimisesta, ja eettisesti toimimisen merkityksestä tulee yhä olennaisempaa.

Kirjallisuus

Alisaari, J., L.M. 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

Alisaari, J. & L.M. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus, 51* (4), 395–408. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084

Alisaari, J., S. Sissonen & L.M. Heikkola 2021. Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education, 103,* 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347

Alisaari, J., M. Björklund, R. Harju-Autti & L.M. Heikkola 2024. *Kieltenopetuksen nykytila ja tulevaisuuden visiot.* Helsinki: Opetushallitus ja Ajatuspaja Magma.

Arnold, J. (toim.) 1999. *Affect in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Aro, T. & J.-E. Nurmi 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet.* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 128–147.

Aronin, L. 2017. Conceptualizations of multilingualism: an affordances perspective. *Critical Multilingualism Studies, 5* (1), 7–42.

Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.

Bahtin, M. 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.

Bahtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 56–105.

Breen, M. 1985. Authenticity in the language classroom, *Applied Linguistics, 6* (1), 60–70. https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60

Campbell, A. 2000. Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, *11* (1), 31–39. https://doi.org/10.1080/14675980050005370

Cinaglia, C. & P.I. De Costa 2022. Cultivating critical translingual awareness: challenges and possibilities for teachers and teacher educators. *RELC Journal*, *53* (2), 452–459. https://doi.org/10.1177/00336882221113659

Damasio, A. 2001. *Descartesin virhe: Emootio, järki ja ihmisen aivot.* Helsinki: Terra cognita.

Dufva, H. 2014. Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 5* (1).

Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies.* AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 17–32. https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461

Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. 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.) 2011. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 22–34. https://journal.fi/afinla/article/view/4454

Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: Sanoma Pro.

Fang, F., L.J. Zhang. & P.K. Sah 2022. Translanguaging in language teaching and learning: current practices and future directions. *RELC Journal*, *53* (2), 305–312. https://doi.org/10.1177/00336882221114478

García O. & Li Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education.* London: Palgrave Macmillan.
Heikkola, L.M., J. Alisaari, H. Vigren & N. Commins 2022. Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*. https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801
Herbart, J.F. 1989. *Sämtliche Werke 1*. Darmstadt: Scientia Verlag.
Hildén, R. & S. Takala 2005. Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 315–326.
Hirsjärvi, S. & J. Huttunen 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen.* Helsinki: WSOY.
Holliday, A. 2010. Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication*, *10* (2), 165–177. https://doi.org/10.1080/14708470903267384
Holliday, A. 2016. Revisiting intercultural competence: small culture formation on the go through threads of experience. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education1,* 1–14. http://dx.doi.org/10.4018/IJBIDE.2016070101
Hollo J. 1939. *Kasvatuksen teoria.* Helsinki: WSOY.
Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth Penguin Books, 269–285.
Härmälä, M. & J. Marjanen 2023. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Julkaisut 2023:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan - A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Julkaisut 2022:22. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
Ikonen, R. 2000. Mitä se on se 'kasvatus'? *Kasvatus 31* (2), 118–129.
Iskanius, S. 2006. *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*, Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 11–24.
Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–58.
Kantelinen, R., K. Kajander, K. Wallinheimo & Z. Elgundi 2020. Kielisalkun uusi tuleminen perusopetuksen vuosiluokille 1–6. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, *11* (2).
Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielen opetuksen jäljillä.* Tampere: Tampereen yliopisto, 25–48.
Kohonen, V. 2005. Eurooppalainen kielisalkku kielikasvatuksen pedagogisena työvälineenä. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus.* Tampere University Press, 262–281.
Kolb, D. 1984. *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
Kramsch, C. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal, 90* (2), 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
Kramsch, C. 2023. Foreword: authenticity in our times. Teoksessa L. Will, W. Stadler & I. Eloff (toim.) *Authenticity across languages and cultures: themes of identity in foreign language teaching and learning*. Routledge, xiii–xvi.
Kramsch, C. & M. Uryu 2020. Intercultural contact, hybridity, and third space. Teoksessa J. Jackson (toim.) *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, 204–218.
Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Laine, M. H. 2019. Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana: opetussuunnitelman kulttuurisesti kestävät tavoitteet. *Ainedidaktiikka, 3* (1), 21–42. https://doi.org/10.23988/ad.72962
Lantolf, J. P. & S. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
Lantolf, J. P. & M. Poehner 2011. Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research, 15* (1), 11–33. https://doi.org/10.1177/1362168810383328?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
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 n:o 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90. https://doi.org/10.30660/afinla.100292
Lehtonen, H., M. Ahlholm, S.-M. Suuriniemi & A. Tiermas 2023. Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA-teema. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 16. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 180–201. https://doi.org/10.30660/afinla.126750
Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielen opetuksen jäljillä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 123–156.
Leiwo, M. 1979. *Kielellinen kehitys ja kielikasvatus.* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning - a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1* (1), 46–65. https://doi.org/10.2167/illt42.0
Lucas, T. & A. M. Villegas 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: a resource for teacher educators.* New York: Routledge, 55–72.
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
Löf, Å. & O.-P. Salo 2020. Opitaan me tandemilla: toisen kotimaisen opiskelua virtuaalisesti. Teoksessa A. Veijola, O.-P. Salo & S. Roos (toim.) *Merkityksellistä oppimista etsimässä: oppimisympäristöjen moninaisuus nyt ja tulevaisuudessa* Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja, 16, 279–294.
Mustaparta, A.-K., L. Nissilä & M. Harmanen 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä –näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus.
Olsson A, E. Knapska & B. Lindström 2020. The neural and computational systems of social learning. *Nature Reviews Neurosciences 21*, 197–212. https://doi.org/10.1038/s41583-020-0276-4
Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
Opetushallitus 2020. *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Helsinki: Opetushallitus.
Opetushallitus 2025. *Oman äidinkielen opetus*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oman-aidinkielen-opetus [Luettu 14.8.2025.]

Ortega, L. 2014. Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn*. Abingdon: Routledge, 32–53.
Pavlenko, A. & J. P. Lantolf 2000. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–178.
Poehner, M. 2008. *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. New York: Springer.
Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. Helsinki: WSOY.
Reiman, N. 2023. Mielekäs arviointi S2-oppimäärässä: formatiivisesta summatiiviseen arviointiin. Teoksessa K. Kuukka, K. Rapatti & N. Reiman (toim.) *Kielitaidon kehittymistä edistämässä: S2-oppimäärää opiskelevan oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2023:2. Helsinki: Opetushallitus.
Räsänen, M. 2019. Monilukutaito - laajasta kulttuurikäsityksestä laajaan tekstikäsitykseen. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen 2019 (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa.* Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Helsinki: Opetushallitus, 17–20.
Sajavaara, A. 2010. Kieli- ja viestintätaidot korostuvat työelämässä. *Kielikello 3/2010*. https://kielikello.fi/kieli-ja-viestintataidot-korostuvat-tyoelamassa/ [Luettu 21.2.2025.]
Salo, O.-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli, 29* (2), 89–102.
Salo, O.-P. 2025. *Kielikasvatuksen perusteet.* Jyväskylä: Santalahti.
Sutela, K. 2022. *Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa.* Jyväskylä: PS-kustannus.
Säljö, R. 2000. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma.* Helsinki: WSOY.
Talib, M.-T., J. Löfström & M. Meri 2004. *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY.
Toivonen, H. 2023. *Mitä tekoäly on? 100 kysymystä ja vastausta.* Helsinki: Teos.
Tomperi, T., K. Hanki, K. Hämeenniemi, S. Hämäri, S. Isopahkala, I. Rissanen & A. Saurama 2022. *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa.* Oppaat ja käsikirjat 2022:1. Helsinki: Opetushallitus.
Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
Vološinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus: marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.
Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.
Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.