

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 180–201.

**Heini Lehtonen, Maria Ahlholm,
Salla-Maaria Suuriniemi & Anne Tiermas**
Helsingin yliopisto

Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä

Nostot

- Yksittäisen toimintayhteisön, kuten koulun, sisällä on diskursiivisia tiloja, joissa monikielisyys ja eri kielten käyttöön liittyvät normit näyttäytyvät eri tavoin.
- Opettajat voivat pedagogisilla ratkaisuillaan vaikuttaa siihen, millainen monikielisyys tila opetustilanteisiin rakentuu.
- Yhteisö ja opettaja voivat tukea oppilaan tietoisuutta kielellisistä taidoistaan ja vahvistaa oppilaan monikielistä toimijuutta.
- Hyvä tulevaisuuden kielikasvatus tukee oppilaita kohtaamaan eri kieliin kohdistuvia asenteita ja arvotuksia sekä neuvotteluja kielten omistajuudesta.



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

Abstract

This chapter discusses multilingual agency and its construction in the school. Regarding multilingualism, we describe five discursive spaces that organize interaction in the communities of practice: monolingualism, parallel monolingualism, situational multilingualism, institutional multilingualism, and a hybrid space with new ethnicities. The teacher's actions and the chosen pedagogical approach transform the discursive and spatial norms; transforming norms and practices go hand in hand. The teacher can facilitate individual students in becoming autonomous agents, in interaction with the community. Developing multilingual agency requires student reflection, and dynamic feedback provided by the teacher. Including pupils with different backgrounds in learning is crucial in times of transnational lives. Thus, the practices of the school communities must be grounded in social justice and equity. Translanguaging and linguistically responsive pedagogies offer inquiry-based practices for inclusive language education that supports the pupils' multilingual selves and language ownership.

Keywords: multilingualism, agency, community of practice, language-aware education

Asiasanat: monikielisyys, toimijuus, toimintayhteisö, kielitietoinen opetus

1 Johdanto

Tässä artikkelissa luomme katsauksen siihen, mitä monikielinen toimijuus voisi tarkoittaa tulevaisuuden koulussa. Valotamme aihetta sekä suomalaisen että kansainvälisen sosiolingvistiikan, soveltavan kielentutkimuksen ja kielipedagogiikan tutkimuksiin. Douglas Fir Groupin (2016) jäsenyyksensä mukaisesti tämä artikkeli sijoittuu mesotasolle, kouluyhteisöön. Tarkastelemme erityisesti sitä, miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaiden monikielisen toimijuuden kehittymiseen koulun (kielten)opetuksessa.

Monikielinen toimijuus asettuu vaihtoehdoksi kielikohtaisille, toiminnan ja kielen rakenteiden kautta määrittyville kielitaidon kuvauksille, joissa kielitaito nähdään koelmana kielikohtaisia kompetensseja (kompetensseista ks. EVK 2003). Toimijuuden (*agency*) käsite on laajalti käytössä esimerkiksi sosiaali- ja kasvatustieteissä. Sillä on eri konteksteissa erilaisia painotuksia, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan yksilöiden, yhteisöiden tai organisaatioiden kykyä ja mahdollisuutta tehdä omaa toimintaansa koskevia valintoja (Tieteen termipankki 2022). Toimijuutta on sovellettu myös nimenomaan kielenoppimisen ja kielenopetuksen kontekstiin (ks. esim. Deters ym. 2015; Kalaja ym. 2015; Larsen-Freeman 2019). Tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan mahdollisuutta ja valmiuksia tehdä kielenkäyttöä koskevia valintoja tilanteen mukaan (ks. esim. Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2010; Larsen-Freeman 2019). Ilmiö tuntuu kuitenkin pakenevan määritelmiä tai vaativan monisanaista kuvausta eri osatekijöistään. Esimerkiksi van Lierin (mp.) mukaan yksinkertaista kielellisen toimijuuden määritelmää on vaikea muodostaa. Hän mainitsee pedagogisina lähikäsitteinä itsesäätelyn, minäpystyvyyden, motivaation ja autonomian.

Opettajan toimintaan ja mahdollisuuksiin vaikuttavat kouluyhteisön toimintakulttuuri, opetussuunnitelman perusteiden linjaukset sekä opettajan pedagoginen

koulutus ja ammattitaito. Koulujen pedagogisissa käytänteissä kierrätetään ja uusinnetaan laajempia yhteiskunnassa kiertäviä (kieli-)ideologioita (Kroskrity 2004). Ideologiat ja viralliset ohjeet materialisoituvat käytännössä: työssään opettaja tekee jatkuvasti oppilaan toimijuuden tukemisen kannalta keskeisiä pedagogisia valintoja erilaisten vaatimusten, näkemysten ja paineiden ristivedossa. Käytänteiden on oltava vakiintuneita, jotta niistä olisi hyötyä opettajalle oikealla hetkellä, mutta tarpeeksi joustavia, jotta opettaja voi mukauttaa toimintaansa ajan ja paikan vaatimuksiin. Vaikka opetussuunnitelman perusteet ovat kaikille yhteiset ja kouluissa on koulukohtaiset opetussuunnitelmat, kaikkia koulun tiloja ja tilanteita eivät koske samanlaiset normit, vaan ne määrittyvät yhdessä syntyvien käytänteiden kautta; normit ovat dialogisia (Piippo 2012). Normien dialogisuus tarkoittaa myös sitä, että normit voivat muuttua, kun toimintaa muutetaan, vaikka ne olisivat kuinka sisäistettyjä. Opettaja siis pystyy omilla pedagogisilla valinnoillaan vaikuttamaan esimerkiksi siihen, millaiset monikielisyttä vahvistavat tai rajoittavat normit hänen omassa opetuksessaan vallitsevat.

Monikielisten oppilaiden tukeminen edellyttää yhteistyötä opettajien, ohjaajien ja kodin välillä (Harju-Autti ym. 2018). Opettajan työnkuvan kannalta tämä samalla väistämättä merkitsee sitä, että opettaja on yhä useammin verkostossa toimiva yhteistyökumppani ja tiiminvetäjä. Oppilaan monikielinen toimijuus rakentuu ympäristön ja opettajan valintojen tukemana, mutta sitä ei ole ilman oppilaan omaa reflektiota ja käsitystä itsestä kielten käyttäjänä ja suhteessa muihin. Kielen omistajuuden käsite (*language ownership* ks. esim. O'Rourke 2011) avaa näitä suhteita. Sillä kuvataan sekä itsen että muiden käsitystä siitä, kenellä on oikeus käyttää mitäkin kielellisiä resursseja ja millä perusteella. Tukeakseen oppilaan toimijuutta opettajan on kyettävä tukemaan oppilaan reflektiota ja käsitystä itsestään kielten käyttäjänä ja oppijana. Tämä vaatii esimerkiksi oikea-aikaista palautetta sekä oppilaan autonomian ja motivaation vahvistamista sekä kielitietoista pedagogiikkaa yli oppiainerajojen.

Oppimisessa, toimijuuden kehittämisessä ja tulevaisuuden (kieli)koulutuksen visioinnissa on kysymys muutoksesta. Kaikkea tulevaisuudessa on vaikea ennustaa, mutta voimme olettaa, että tulemme elämään ja toimimaan globaaleissa, kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä sekä virtuaalisesti että kasvokkain. Näiden yhteisöjen toimijoilla on keskenään epäsymmetriset kielelliset repertuaarit, ja yhteisöissä esiintyy toisaalta joustavaa kielten rinnakkaista ja limittäistä käyttöä, mutta toisaalta niissä kohtaavat erilaiset ja keskenään ristiriitaiset kieliassenteet ja -ideologiat. Tulevaisuuden monikielisen toimijan olisi osattava mukautua epäsymmetrisyyteen ja toimia välittäjänä kielten ja kulttuurien välillä. Hänellä olisi oltava kriittistä lukutaitoa, jonka avulla asettaa erilähtöiset viestit oikeaan kontekstiin. (Ks. myös Luukka & Pöyhönen 2007.)

Selvennämme aluksi yksilön ja yhteisöllisten normien suhdetta (luku 2) ja määrittellemme toimijuuden käsitettä kieltenopetuksessa (luku 3). Luvussa 4 erittelemme monikielistä toimijuutta tukevaa pedagogiikkaa. Luku 5 kokoaa havainnot yhteen.

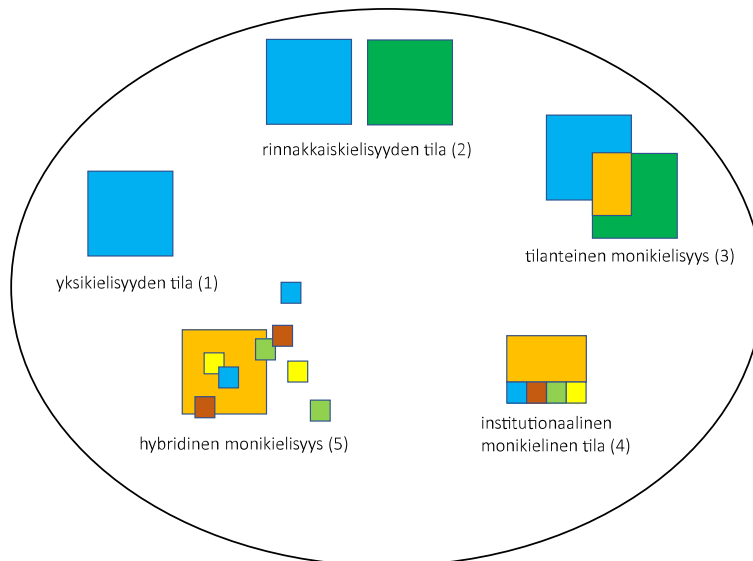
2 Monikielisyden tilat toimintayhteisössä

Monikielistyminen näkyy eri alueilla ja eri kouluissa eri tavoin. Vaikka opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (OPH 2014) painottavat monikielisyyttä ja (moni)kielittöisyyttä koko valtakunnan opetuksen perustana, alueellisuus vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten perusteita tulkitaan ja toteutetaan paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tämä on valtakunnallisen opetussuunnitelmatyön tarkoituskin – jättää kehys väljäksi ja paikallisesti relevanteille tulkinnoille avoimeksi. Otetaan esimerkiksi lause ”Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen” (OPH 2014: 28). Lause tulkitaan eri puolilla Suomea eri tavoin. Pääkaupunkiseutu on monikielistä siten, että Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla opetetaan omaa äidinkieltä noin 50 eri kielessä, ja yhdessä koulussa voi oppilailla olla kymmeniä eri äidinkieliä. Muualla Suomessa on kuitenkin kuntia, joissa ei synny yhtään neljän oppilaan ryhmää missään omassa äidinkielessä (Venäläinen ym. 2022). Oman äidinkielen opetuksen järjestelyt näyttävätkin esimerkkinä alueellisesta ja kielellisestä epätasa-arvosta, sillä vaikka kielen opetusta olisikin tarjolla, se tavoittaa vain osan siihen oikeutetuista oppilaista (Ennsner-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Näennäisesti pelkkää suomea puhuvassa kontekstissa monikielisyys näkyy kuitenkin esimerkiksi suomen kielen eri varieteettien ja erilaisten tilannesidonnaisten rekisterien käyttönä sekä mediaympäristön englanninkielisyytenä. Ympäriällä oleva paikallisyhteisö näkyy luokkatilassa ennen muuta dialogissa, jota oppilaat käyvät keskenään ja luokan aikuisten kanssa. Puheenaiheet heijastelevat oppilaiden kokemuksia kodeista ja harrastuksista. Opettajan näkemykset kuvastuvat asenteina ja reaktioina oppilaiden puheenaiheisiin ja toimintaan.

Huomaamme siis, että silloinkin, kun toimitaan yhteisten kansallisten tai kansainvälisten periaatteiden suuntaisesti, sosiaalisen kanssakäymisen muodot saavat paikallisesti ja tilanteisesti hyvin erilaisia muotoja. Siksi esimerkiksi puhe- tai kieliyhteisön käsite (*speech community*, ks. Vaattovaara 2009: 23–26) on sosiolingvistiikan näkökulmasta usein liian abstrakti ja jäykkä: viitataan sille samaa kieltä käyttäviin, samoihin diskursseihin osallistuviin, samat normit jakaviin, tietyn alueen asukkaisiin vai todellisuudessa toistensa kanssa kommunikoiiviin? Eri yhteisöjen toiminnassa syntyviä normeja on sosiokulttuurisessa kielentutkimuksen viitekehyksessä tarkasteltu toimintayhteisön käsitteen kautta (*community of practice*, Lave & Wenger 1991). Jokainen koulukin on omaleimainen toimintayhteisö, jossa syntyy omia paikallisia ja tilanteisia käytänteitä ja normeja sekä oma tapa käyttää kieltä osana yhteistä toimintaa (Lehtonen & Pöyhönen 2020). Haluamme tässä artikkelissa kuitenkin tarkentaa katseen vielä rajatumpiin tilanteisiin konteksteihin koulun toimintayhteisön sisällä. Ilmiselvillä kriteereillä rajautuvien toimintayhteisöjen (kuten koulu) sisällä on nimittäin erilaisia tiloja, joiden toimintaa ja esimerkiksi kielellisiä valintoja määrittelevät tietyt normit. Vaikka yksilöiden ja tilanteiden osallistujien repertuaarit ja kieleily koostuvat erilähtöisistä kielellisistä resursseista – siis kuuluvat eri kieliin, rekistereihin ja tyyliin (ks. Lehtonen 2015: 52–54, 299–304) – osallistujat orientoituvat vallalla olevan dis-

kursiivisen tilan normeihin, jotka ohjaavat kielellisiä valintoja. Normit saattavat liittyä esimerkiksi fyysiseen tilaan (luokkahuone, koulun piha), osallistujiin (opettajat, oppilaat) tai tilanteen institutionaalisuuden asteeseen (opetustilanne, keskustelu ruokalassa). Lainsäädäntö, opetussuunnitelman perusteet tai instituution kirjatut kieliperiaatteet eivät siis suoraan määritä normeja, joiden mukaan vuorovaikutuksessa toimitaan. Kun neuvotellaan normeista, neuvotellaan myös kielellisestä omistajuudesta, eli siitä, kenellä on kulloinkin oikeus päättää miten ja milloin kieliä käytetään (Lehtonen 2022).

Kuvaamme myöhäismodernien toimintayhteisöjen erilaisia suhtautumisia yksi- ja monikielisyteen (termistä *late modernity* ks. Jaspers 2010, 12; Rampton 2006: 12–23) viiden erilaisen diskursiivisen tilan avulla. Tarkoitamme tilalla paitsi fyysisiä tiloja, myös toiminnassa rajautuvia mentaalisia tiloja, joita rajaavat tietyt normit ja tietynlaiset vuorovaikutuksen muodot (vrt. Canagarajah 2018). Tilojen kuvaus on saanut inspiraationsa Jaspersin (2010) kuvaamasta modernin, postmodernin ja myöhäismodernin jatkumosta ja sen taustalla vaikuttaa Jørgensenin (2008) jaottelu erilaisista yksi- ja monikielisyden normeista, mutta se pohjaa myös vahvasti omiin tutkimuksiimme (Ahlholm 2015; Lehtonen 2015, 2021; Routarinne & Ahlholm 2021; Slotte & Ahlholm 2017; Suuriniemi ym. 2021) ja kokemuksiimme kielikoulutuksen tutkijoina ja kehittäjinä.



KUVIO 1. Viisi diskursiivista tilaa toimintayhteisössä.

Ensimmäinen tila (1) näyttäytyy yksikielisenä ääripäänä, jossa vaikuttaa vahva yksikielisyden normi. Osallistujien oletetaan käyttävän vuorovaikutukseen yhtä kieltä, esimerkiksi koulun opetuskieltä tai yhteiskunnan valtakieltä. Toinen tila (2) on rinnakkaiskielisyden tila. Siinä eri kielten läsnäolo samassa (toiminta)yhteisössä tiedostetaan

mutta käytännössä sisäistetyt normit ohjaavat käyttämään näistä vain yhtä kerrallaan. Rinnakkaista yksikielisyttä esiintyy koko yhteiskunnan tasolla: Suomessa on kaksi kansalliskieltä ja molemmilla kielillä, sekä suomeksi että ruotsiksi, on mahdollista käydä yksikieliset koulupolut. Kaksikielisyys voi olla kuitenkin rinnakkaista yksikielisyttä myös instituution tasolla. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa suomi-ruotsi-kaksikielisyys on hyvin usein rinnakkaista yksikielisyttä eivätkä kielet juuri kohtaa esimerkiksi opetuksessa (From & Sahlström 2017; Cvetanović ym. tekeillä). Myös omien äidinkielten opetus kouluissa saattaa olla hyvin erillään koulukielen opetuksesta. Samoin eri vieraiden kielten opetuksessa kielet on perinteisesti pidetty toisistaan irrallisina kokonaisuuksina (ks. esim. Luodonpää-Manni 2021).

Kolmas tila (3) on tilanteisen monikielisuuden tila. Esimerkiksi koulujen piholla ja käytävillä oppilaat kohtaavat ja kommunikoiivat eri osallistujien kanssa eri kielillä, mutta vallitsevat normit ohjaavat orientoitumaan kieliin kuitenkin pääasiassa erillisinä kokonaisuuksina. Kolmas tila on tyypillisimmillään ei-institutionaalissa vuorovaikutuksessa, mutta vaikkapa oppitunnillakin oppilaat voivat spontaanisti hyödyntää keskinäisessä vuorovaikutuksessaan eri kieliä. Oppilaat voivat esimerkiksi oma-aloitteisesti valita opiskelukielen rinnalle jonkin muun yhteisen kielen – kuten *lingua franca* -englannin (Ahlholm 2015).

Neljännessä tilassa (4) monikielisyys on institutionaalinen normi, ja sitä voi kutsua institutionaalisen monikielisuuden tilaksi. Esimerkiksi neljännessä tilasta sopii kaksikielisenä järjestetty lasten luontoleiri, jossa luontohavaintoja tuetaan eri kielillä samassa ohjaustilanteessa (Slotte & Ahlholm 2017). Koulussa tämä näyttäytyy siten, että monikielisen koulun oppilaiden eri kielet konkreettisesti huomioidaan opetuksessa. Samassakin luokassa tai tilanteessa voidaan hyödyntää eri kieliä oppimisessa. Käsitys kielen, etnisyyden ja kulttuurin suhteesta saattaa kuitenkin nojata vahvasti ajatukseen kielen ja kansallisuuden yhteydestä ja kansallisten kirjakielten traditioista (ks. esim. Lehtonen 2022).

Viidettä tilaa (5) leimaa hybridisyys (ks. Lehtonen 2015: 56). Hybridit tilat ovat tyypillisiä esimerkiksi diasporakielissä yhteisöissä (Suomessa vaikkapa romanien ja somalien yhteisöt). Niissä kielet irtautuvat emämaistaan ja syntyy niin sanottuja uusia etnisyyksiä (ks. esim. Harris 2006), joissa näkyy hybridisyys vaikkapa kuulumisena sekä globaaleihin virtauksiin että diasporaan ja vanhempien lähtömaahan tai perinnekulttuuriin sekä nykyisen kotimaan valtakulttuuriin. Viidennen tilan vuorovaikutuksessa on sallittua ja norminmukaista ylittää kielten rakenteelliset, sosiaaliset ja institutionaaliset rajat. Tällaista vuorovaikutusta on kuvattu myös limittäiskieleilyn käsitteellä (engl. *translanguaging*; Wei 2018; García 2021). Luokkahuoneeseenkin voidaan pedagogisin keinoin luoda limittäiskieleilyn tila (*translanguaging space*, Wei 2018), jossa lähtökohdana on kaikkien kielten vaihtelu ja osallistujien moninaiset hybridit taustat. Oppijaa tietoisesti tuetaan hyödyntämään kaikkia kielellisiä resurssejaan. Oman äidinkielen opetuksessa ei nojata vain yhteen, yhden emämaan standardiin vaan huomioidaan diasporan omaleimaisuus ja monilähtöisyys. Viides tila voisi kielenopetukselle merkitä

myös sitä, että vieraiden kielten opetuksessa yhteisen kielitiedon opetus korostuu. Tällaisesta viidennestä tilasta ei ehkä vielä Suomen kouluista ole paljon esimerkkejä – esitämme sen tulevaisuudennäkymänä (ks. myös Suuriniemi 2023: 95–96).

Tilojen avulla voi kuvata myös yhteiskuntien ja instituutioiden suhtautumista monikielisyteen, mutta haluamme erityisesti tuoda esiin, että kaikkia näitä erilaisten normien määrittelemiä tiloja voi löytää yhden instituution ja toimintayhteisön, esimerkiksi koulun, sisältä. Opettaja voi omalla toiminnallaan ja pedagogisilla valinnoilla vaikuttaa siihen, millainen tila esimerkiksi hänen opetustilanteisiinsa rakentuu. Myöhäismoderniin monikielisyteen sisältyy erilliskielten ja limittäiskieleilyn käytänteiden välisiä jännitteitä, jotka näkyvät jaottelumme eri tilojen välisenä rajankäyntinä. Kielet ovat oppimisen kohteina edelleen erillään toisistaan: opiskellaan ruotsia, englantia, suomea, venäjää. Koulutuksen diskursseissa myös oppilaiden ”omat äidinkielet” käsitteellistetään monoliittisemmiksi kuin ne ovat: Monikielisessä todellisuudessa oppilaalla voi olla monta äidinkieltä, vaikka väestökisteriin voi toistaiseksi merkitä vain yhden äidinkielen (ks. Palviainen ym. tässä teemanumerossa). Koulussa opetettava oma äidinkieli voi olla joutunut käyttöalaltaan marginaaliseen asemaan tai siinä voi olla variaatiota niin, että oman äidinkielen tunneilla opetettava varieteetti on oppilaalle oikeastaan vieras.

Instituutiotason yksikielisyys, rinnakkainen monikielisyys tai institutionaalinen monikielisyyskin (tilat 1, 2 ja 4) asettuvat vähintään näennäiseen ristiriitaan tilanteisen monikielisyys ja limittäiskieleilyn tilan kanssa (tilat 3 ja 5). Koska koulu on hallinnollisesti suomen- tai ruotsinkielinen, painetaan tiedotteet ja kyltit pääsääntöisesti instituution virallisella kielellä, eikä nettisivuilla ja sähköisissä järjestelmissäkään usein ole kahta vaihtoehtoa enempää kieliä. Olisi kallista ja epäkäytännöllistä tuottaa kaikki kouluyhteisön tarvitsema informaatio esimerkiksi kahdellakymmenellä kielellä – ja jos koulussa puhuttaisiinkin kolmeakymmentä kieltä, tämä mahdollisesti herättäisi syrjityksi tulemisen kokemuksen huomiotta jäävien kieliryhmien piirissä. Kouluissa opetettavia omia äidinkieliä käytetään eritasoisesti standardoituina kirjoitettuina kielinä ja niiden kirjakielten historia on eripituinen, mutta opetusmallit saattavat perustua vahvan standardikielen opettamisen malliin (ks. Ruotsin tilanteesta Ganuza & Hedman 2017). Rekrytoinneillakin on merkitystä; suurin osa opettajista edustaa valtaväestöä ja opetuskieltä toisena kielenään puhuvia on vähän, vaikka monikielisiä koulunkäynninohjaajia alkaakin jo monikielisimpien alueiden kouluissa olla. Syrjivät rakenteet ja yhteiskunnan puutteellinen kyky tunnistaa aiempaa osaamista sekä sopivan kielikoulutuksen ja ohjauksen puute rajoittavat maahanmuuttotaustaisten osallisuutta korkeakoulutukseen ja siten myös heidän pääsyään akateemisiin ammatteihin (Riitaoja ym. 2022).

3 Monikielinen toimijuus

Opetushallitus tiivistää monikielisen koulun tehtäväksi (OPH 2022) ”kehittää ja tukea oppilaiden kielellistä **identiteettiä** siten, että oppilas **tiedostaa** ja arvostaa kielellisiä resurssejaan ja osaa käyttää niitä hyödyksi eri tilanteissa. Tällä tavoin oppilas voi vahvistaa omaa **toimijuuttaan** niin koulussa, vapaa-ajalla kuin yhteiskunnassa.” (Lihavointi kirjoittajien.) Tartumme katkelman käsitteisiin identiteetti, tiedostaminen – ja toimijuus. Niiden yhteyksiä tarkastelemalla on mahdollista tunnistaa opettajan keinoja tukea toimijuutta. Määrittelemme lyhyesti toimijuuden ja pohdimme, mitä tiedostaminen tässä yhteydessä voisi tarkoittaa. Nämä pohdinnat vievät meidät myös identiteetin kysymyksiin, joita voi lähestyä esimerkiksi kielellisen omistajuuden kautta.

Larsen-Freeman (2019) tarkastelee toimijuutta kompleksis-dynaamisen systeemitheorian valossa, jossa korostuu toimijuuden ajassa ja paikassa emergoituva luonne. Artikkelin tarjoaa myös monipuolisen kirjallisuuskatsauksen toimijuuden käsitteeseen. Toimijuus on aikaan ja paikkaan sidottua, ja sitä voi kasvattaa ympäristön tarjoamien (ks. van Lier 2000) avulla; toisin sanoen toimijuutta voi oppia (Larsen-Freeman 2019: 66). Toimijuus kertoo jo terminä aktiivisesta toiminnasta, ja toimijuuden käsitteeseen liittyykin vahvasti ajatus siitä, että kielenoppija ei vain toista oppimiaan malleja tai mukaudu niihin vaan muokkaa ja muuttaa sitä, miten kielillä toimii (Larsen-Freeman 2013, 2019).

Toimijuuteen liittyy kyky antaa merkityksiä asioille ja tapahtumille, siis tiedostaminen (Lantolf & Thorne 2006; Al-Hoorie 2015). Tiedostaminen edellyttää oman toiminnan reflektoinnin taitoa (van Lier 2010; Gao 2013; ks. myös Larsen-Freeman 2019). Yhteisö ja opettaja voivat tukea reflektointitaitojen kehittymistä ja oppilaan tietoisuutta kielellisistä taidoistaan. Toimijuuden rakentumista onkin laajalti tarkasteltu juuri sosiokulttuurisessa kehityksessä, jossa toimijuus ja kielitaito nähdään dialogisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaksi (Lantolf & Thorne 2006; Dufva & Aro 2015). Opettaja tukee oppilaan omaa reflektiota esimerkiksi oppijälähtöisillä ja oikea-aikaisilla palautekäytännöillä (Larsen-Freeman 2019: 71; Kohonen 2009: 22; Lantolf & Thorne 2006: 276–283). Siinä missä sosiokulttuurinen kehys korostaa sosiaalista ympäristöä ja tarjoamien merkitystä, Larsen-Freeman (2019) haluaa nostaa huomion kohteeksi nimenomaan oppijan oman toimijuuden suhteessa ympäristöön. Reflektion tavoite on opetushallituksenkin aiemmassa katkelmassa peräänkuuluttama tiedostaminen, omasta osaamisesta tietoiseksi tuleminen. Omien kielellisten taitojen sanoittaminen on huomioitu myös opetussuunnitelmissa, ja käytännössä niitä voidaan harjoitella kielisalkun tai kieliprofilin kokoamisella (OPH 2021; ks. myös Kohonen 2009: 24–27).

Kielenoppija ei opi vain sanoja ja rakenteita vaan ottaa haltuun uusia kielenkäytön konteksteja ja tekee itseään näkyväksi uusien keinoin uusissa ympäristöissä. Kyse on siis monikielisen identiteetin rakentamisesta. Toimijuuden, identiteetin ja minän sekä motivaation käsitteet kietoutuvat toisiinsa. Dörnyein ja Ushiodan (2009) mukaan kielenoppimisen motivaatio syntyy, kun yksilö havaitsee eron to-

teutuneen ja toivotun kielitaitonsa välillä. Dörnyei ja Al-Hoorie (2017) laajentavat teoriaa monikieliseen maailmaan, jossa kielitaitoja kuvataan monilähtöisinä reper-tuaareina. Kielellisiä taitoja ja uusia kieliä oppiva koululainen kasvattaa monikielistä minää (mas. 460). Käytännön apuna tässä ovat autenttiset – siis muut kuin opetus-tarkoitukseen tuotetut – aineistot, jotka tuovat oppijan elinpiirin ja kielenkäytön kontekstit ja rekisterit luokkahuoneeseen. Van Lier (2010) keskustelee toimijuuden suhteesta itseän tai minään (*self*) ja identiteettiin: hän näkee käsityksen itsestä kaiken pohjana tai ytimenä ja identiteetin toiminnassa rakentuvana. Kielenoppimisen ja -opettamisen kannalta keskeistä on: miten oppijan autonomiaa ja itsesäätelyä tuetaan niin, että oppijalle syntyy motivaatio kasvattaa kykyään toimia kielellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti uudenaikaisissa tilanteissa. Gao (2010: 154) tuo esiin, että sosiokulttuurisessa kielenoppimisen kehityksessä, jossa korostetaan vuorovaikutuksen ja kontekstin merkitystä, toimijuus näkyy muun muassa siinä, miten oppija pystyy hakeutumaan merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin ja luomaan ihmissuhteita, jotka tukevat kielenoppimista. Miten kouluopetus voisi kannustaa etsimään omaa tietä kieliin?

Oppija kasvattaa kielellistä omistajuutta (Norton 1997; Wee 2002; O'Rourke 2011; Limin Foo & Tan 2018): käsitystä siitä, että hänellä on oikeus päättää miten ja milloin käyttää kutakin kieltään. Tulevaisuuden kielikasvatuksen on autettava kohtaamaan paitsi eri kieliä, myös niihin kohdistuvia asenteita ja arvotuksia sekä neuvotteluja omistajuudesta (Lehtonen 2021, 2022). Monikielinen minä ei voi kehittyä yhteisös-sä, joka ohjaa piilottamaan osan kielistään – osan itsestään (vrt. Ikkänen ym. tässä teemanumerossa).

4 Monikielistä toimijuutta tukeva pedagogiikka

Monikielisen toimijuuden tukemiseksi tarvitaan erilaisia pedagogisia malleja, joiden lähtökohtana on oppilaiden kielellinen moninaisuus. Kielitietoinen opetus tunnistaa tämän kielenkäytön moninaisuuden sekä kielen keskeisen merkityksen kaikelle oppimiselle. Hankimme tietoa, käsittelemme sitä ja keskustelemme siitä kielellä; käsitteistämme siis maailmaa kielen avulla. Pedagogisella kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta oppimistapahtuman osallistujien osaamista eri kielistä, opetettavan oppiaineen kielestä (ks. Sulkunen ym. tässä teemanumerossa) sekä toiminnasta, kieleilystä, jolla oppimisessa rakennetaan merkityksiä (Ahlholm 2020: 15–16). Kielitietoisien ja monikielisen pedagogiikan avulla opettaja voi rakentaa oppimistilanteiden toiminnan niin, että siihen voi osallistua erilaisilla kielitaidoilla. Mielekkääseen toimintaan osallistumalla oppijat kasvattavat kielellistä pääomaansa, kuten laajentavat oppiaineiden kielten hallintaa ja syventävät osaamistaan eri kielissä – tämä koskee yhtä lailla opettajia, jotka ovat kansaoppijoita entistä kielitietoisemmassa toimintaympäristössä (Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Oppilaiden osaamat eri kielet ovat luokassa läsnä resurssina, jota myös oppimisessa hyödynnetään.

4.1 Kielellisesti vastuullinen opetus

Kielitietoista toimintaa jäsentee **kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys**, jonka avulla opettaja tarkastelee omia asenteitaan sekä toimintatapojaan. Kielellistä vastuullisuutta korostava näkökulma alleviivaa opettajan velvollisuutta tukea jokaista oppilasta riippumatta tämän taustasta tai koulun opetuskielen tai muiden kielten osaamisen tasosta. Kielellisesti vastuullisen opetuksen malli muodostuu kahdesta keskeisestä osa-alueesta, joita ovat 1) kielenkäyttöön ja kieliin liittyvät asenteet ja orientaatiot sekä 2) pedagogiset tiedot ja taidot (Lucas & Villegas 2013). Kielellisen vastuullisuuden näkökulmasta tarkasteltuna pedagogisen toiminnan keskiössä on se, miten kielelliseen moninaisuuteen asennoidutaan, miten mahdollistetaan eri kielten hyödyntäminen oppimisen resurssina sekä miten oppijoita tuetaan (Alisaari & Heikkola 2020).

Monikielisen toimijuuden tukeminen ja eri kieliä arvostavan puhutavan ylläpitäminen ovat koulussa myös antirasismityötä, sillä kieliin ja kielenkäyttöön liittyvät asenteet tai ennakkoluulot kietoutuvat laajempiin kysymyksiin syrjinnästä ja epätaasa-arvosta. Kielellisesti vastuullisiin toimintatapoihin sitoutuminen vaatii siten koko koulu yhteisöltä ja erityisesti opettajilta kriittistä oman roolin tarkastelua: joskus saattaa tarkoittaa hyvää ja silti vahvistaa stereotyyppioita. Lehtonen ja Møller (2022) tarkastelevat tilanteita, joissa opettajat haluavat tutkijoiden läsnä ollessa tehdä näkyväksi luokkansa monikielisyyttä mutta tulevatkin nostaneeksi oppilaan kiusallisesti ”monikielisyyden mannekiiniksi” esimerkiksi pyytämällä oppilasta käyttämään jotakin tiettyä (vähemmistö)kieltä muiden oppilaiden kuullen, vaikka yhteinen toiminta ja vuorovaikutus eivät motivoisi kielivalintaa (ks. myös Lehtonen 2022). Lehtonen (2022) muistuttaa, että oppilaan on ensisijaisesti itse saatava valita, minkä kielen käyttäjäksi hän identifioituu ja missä tilanteissa. Opettajalla on mahdollisuus rakentaa kielitietoisilla työtavoilla monikielisyyteen kannustavaa ilmapiiriä ja tukea oppilaan kielellistä omistajuutta ja legitimeettiä, mutta toisaalta opettajan institutionaalinen rooli mahdollistaa myös valta-aseman väärinkäytön ja kestäättömät ratkaisut siitä, kuka puhuu, mitä kieltä ja missä tilanteessa (Bao 2014; Larsen-Freeman 2019: 72–73). Suoraviivainen kehoitus puhua vähemmistökieltä esimerkiksi siksi, että opettaja tai muut oppilaat kuulisivat, miltä se kuulostaa, saattaa tehdä näkyviksi ennakkoluuloja tai valtasuhteita, joita oppilas ei haluaisi luokassa kohdata (Lehtonen & Møller 2022).

Asenteiden ja arvostusten kriittinen reflektio on tärkeää, mutta lisäksi opettaja tarvitsee kielen olemukseen sekä kielen oppimiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Opetustyössä on käytännön merkitystä sillä, näyttäytyykö kieli opettajalle ensisijaisesti rakenteista koostuvana järjestelmänä vai tilanteisena toimintana, kieleilynä (Dufva ym. 2011). Monikielisen pedagogiikan kannalta keskeistä on tieto siitä, että eri kielten hyödyntäminen voi syventää oppimista ja parantaa oppimistuloksia, koska eri kielten käyttö oppimisessa lisää oppijan kuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksia (Cummins & Early 2011; García & Wei 2018; García & Kleifgen 2018; Lehtonen 2021). Eri kielten käyttöti-

lanteet mahdollistavat pääsyn eri lähteisiin ja avaavat uusia tekstimaailmoja. Oppija tulee nähdäkokonaisuutena, kun moninaiset resurssit tunnustetaan ja tunnustetaan.

4.2 Limittäiskieleilyn pedagogiikkaa

Monikieliset vuorovaikutustilanteet ovat osa koulun arkea yhtä lailla kuin ne ovat osa kaikkea ihmisten välistä sosiaalista toimintaa. Vuorovaikutusta, jossa kielten sosiaaliset rajat ylitetään ja hyödynnetään erilaisia kielellisiä resursseja tilanteisesti ja toisiaan täydentäen, on tarkasteltu laajan limittäiskieleilyn käsitteen avulla (Ahlholm 2020: 16–17; Lehtonen 2021; engl. *translanguaging*; Wei 2018; García ym. 2021). Limittäiskieleilyä ei ole kuitenkaan vain se mitä nähdään ja kuullaan, vaan limittäiskieleilyn tila tuo yhteen monikielisen puhujan kielelliset, sosiaaliset ja kognitiiviset taidot, ymmärryksen maailmasta, asenteet, uskomukset ja kokemukset ja siten toimintana muokkaa identiteettiä. Limittäiskieleilyyn liittyy olennaisesti luovuus ja kriittisyys, jolloin kielten limittäinen käyttö rikkoo rajoja ja haastaa vanhoja konventioita. (Wei 2015.)

Huolimatta limittäiskielisten käytänteiden yleisyydestä arjessa, on edelleen vallalla käsitys siitä, että koulussa kielet ja kielimuodot pitäisi pitää tiukasti erillään (ks. García ym. 2021; Suuriniemi 2023; 16, 26–28). Erityisen keinotekoiselta se tuntuu sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden elämäntilanne on ollut ylirajaista, siis ei vain yhteen kotimaahan ja sen kieleen ja kansaan sidottua. García ym. (ma.) peräänkuuluttavat tietoisuutta monikielisten oppilaiden kielenkäytön luovuudesta ja kielellisten resurssien monipuolisuudesta. Vaikka Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa eri kielet ja monikieliset oppimistilanteet nähdään arvokkaina (OPH 2014: 28), kielitietoisuuden retoriikasta on vielä matkaa kielellisesti vastuulliseen pedagogiikkaan (Piippo 2021). Opettaja on koulun institutionaalisessa tilassa auktoriteetti, ja hänellä on siksi valtaa määritellä kielivalintoja. Se, miten opettaja ottaa huomioon oppilasryhmän kielellisen moninaisuuden, on siis osa pedagogiikkaa.

Millaista sitten on limittäiskieleilyn pedagogiikka? Hyvänä toimintaa ohjaavana periaatteena opettajalle toimii toimintatutkimuksessa tehty havainto siitä, että kielellisen moninaisuuden tulisi olla kaikessa toiminnassa lähtökohta, ei satunnainen poikkeus (Lehtonen 2021; vrt. García ym. 2021: 209). Oppilaille on myös sellaista kielitaitoa, jota opettajalla ei ole. Oppimista tapahtuu moninaisilla repertuaareilla, kaikilla kielillä limittäin ja myös kouluopetuksen ulkopuolella. Opettaja ei siis kontrolloi oppilaan osaamista ja tietämistä, vaan mahdollistaa ja tukee oppilaan kasvua niin, että oppija oppii tulkitsemaan merkityksiä ja toimimaan moninaisissa ympäristöissä. Limittäiskieleilyn tilassa oppilaiden, ja myös koulun aikuisten, kaikki kielelliset resurssit ovat potentiaalisesti kaiken vuorovaikutuksen resursseja (Kalliokoski ym. 2020). Kasvokkaisten limittäiskielisten vuorovaikutustilanteiden lisäksi monikielinen kirjoittaminen on osoittautunut voimaannuttavaksi pedagogiseksi käytänteeksi (ks. Cummins & Early 2011; Wedin 2020). Työtapaa on sovellettu myös suomalaisissa kouluissa kirjoittamalla tarinoita rinnakkain kahdella eri kielellä tai tallentamalla suullisesti

kertomuksia eri kielillä (Alisaari 2021). Kouluista löytyvän teknologian hyödyntäminen mahdollistaa myös esimerkiksi animaatioiden tekemisen eri kielten resursseja hyödyntäen. Monella kielellä kirjoittamisessa korostuu erilaisten identiteettien ilmaisu, oman tilan ottaminen ja kokemusten jakaminen. Kuten Wedin (2020) toteaa, kaksikielisen työtavan kokeileminen tekee näkyväksi sekä kielipolitiikkaa että asenteita koulutasolla konkreettisesti näyttämällä, miten opettajat asennoituvat eri kielten käyttöön luokassa. Kielten limittäinen käyttö avaa uudenlaisia pedagogisia mahdollisuuksia. Opettaja voi tukea monikielistä toimijuutta parhaiten luomalla opetustilanteesta monikielisen tilan, jossa oppilaan on turvallista ylittää kielen rajoja ja hyödyntää (kielellistä) asiantuntijuuttaan (Wei 2018; Lehtonen 2021). Vaikka limittäiskieleilyn pedagogiikka ei ole ainoastaan sarja pedagogisia käytänteitä (ks. García ym. 2021), auttavat kielellisesti inklusiiviset työtavat monikielisen tilan rakentamisessa.

4.3 Oppimateriaali ja monikielistä toimijuutta tukevat työtavat

Opetussuunnitelman perusteiden painotusten ja edellä esitettyjen pedagogisten orientaatioiden siirtyminen käytännön pedagogiikkaan ei ole suoraviivaista tai täysin ongelmattonta. Useissa opettajatutkimuksissa on todettu, että suomalaiset opettajat epäröivät monikielisen pedagogiikan lähestymistapoja ja kaipaavat lisää tukea ja materiaaleja kielitietoiseen opetukseen (mm. Alisaari ym. 2019; Jantunen ym. 2021; Suuriniemi ym. 2021). Kouluarjen vilksessä opettajien epäröinti on ymmärrettävää: työtä tehdään tuntikehyksen rajoissa, kieliä opiskellaan eri tunneilla kuin ”sisältöjä” ja kokeet toteutetaan koulun opetuskielellä. Opetustaan monikieliseen ja kielitietoisempaan suuntaan muokanneet opettajat ovat kuitenkin huomanneet, että ryhmän kielellisen moninaisuuden konkreettinen huomioiminen tukee ja helpottaa luokan työskentelyä sekä luo positiivista ilmapiiriä (mm. Kalliokoski ym. 2020; Lehtonen 2021).

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan tarpeisiin on kehitetty materiaaleja ja pedagogisia käytänteitä monissa hankkeissa (muun muassa DivED¹, Itä-Helsingin uudet Suomen kielet², KUPERA³, Minästä ja kielestä kiinni -hanke⁴ sekä Monikielisen oppijan matkassa⁵ -sivusto). Kuitenkin suomalaisessa perusopetuksessa oppikirjoja käytetään edelleen pääasiallisena opetusmateriaalina, ja opettajat näkevät niiden merkityksen opetukselle ja oppimiselle keskeisenä (Satokangas ym. 2021). Varsinaisissa oppikirjakustantamoiden julkaisemissa materiaaleissa monikielistä tai

1 <https://dived.fi/>

2 <https://www.oph.fi/fi/opettajille/monikielisyyss-nakyvaksi-kielitietoutta-kaikille> (Lehtonen ym. 2020).

3 <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/kulttuuri-katsomus-ja-kielitietoinen-perusopetus/materiaalit>

4 <https://sites.utu.fi/minasta-ja-kielesta-kiinni/>

5 <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi/>

kielitietoista toimintaa tukevia tehtäviä kuitenkin on vasta hyvin vähän tai ei ollenkaan (Satokangas ym. 2021; Suuriniemi & Satokangas 2021). Opettajat tunnistavat tämän puutteen ja kaipaavat lisää täydentävää materiaalia monikielisyyden tukemiseen ja erityisesti eri oppiaineiden kielten opettamiseen (Satokangas ym. 2021). Opettajien huolenaiheena näyttääkin olevan ensisijaisesti koulun opetuskielen oppimista tukevan materiaalin puute ja vasta toissijaisesti monikielisyyden tukeminen (ma.). Sama hierarkia korostuu myös opettajien vastauksissa koskien eri kielten käyttöä koulutuksessa, eikä vastauksissa tunnisteta monikielisen pedagogiikan mahdollisuuksia tukea myös koulun opetuskielen oppimista (Suuriniemi ym. 2021). Usein eri kielten käyttö ja koulukielen oppiminen esitetään toisiaan poissulkevinä mahdollisuuksina, joissa ”oman kielen” käyttö on pois koulukielen oppimisesta ja päinvastoin.

Oppikirjat luovat tai kaventavat tilaa monikieliselle toimijuudelle myös muutoin kuin vain tehtävänantojen kautta. Merkityksellistä on myös, miten monikielisyttä oppikirjoissa kuvataan ja millaisina eri kielten rooli koulussa ja yhteiskunnassa laajemmin näyttäytyy. Suuriniemi ja Satokangas (2021) toteavat oppikirjojen kielimaisemaa tarkastelevan tutkimuksensa pohjalta, että oppikirjat päätyvät edelleen vahvistamaan yksikielisyyden ideaalia ja erityisesti Suomen vähemmistökielistä somalin, kurdin, albanian ja persian asema oppikirjoissa on marginaalinen. Lisäksi oppikirjan oletetuksi lukijaksi rakentuu lähes poikkeuksetta yksikielinen suomen puhuja, joka havainnoi ”vieraita kieliä” ulkopuolisen roolista (ma. ks. myös Satokangas ym. tulossa).

Oppimateriaaleja tarkastelemalla ei voida tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, mitä oppitunnilla tapahtuu, vaan katse on suunnattava oppituntitoimintaan (mm. Karvonen 2019; Repo ym. 2021). Viime kädessä merkitykset rakentuvat opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, ja suomalaiset opettajat ovat myös aktiivisia itse tuottamaan oppimateriaalia (Satokangas ym. 2021). Lisäksi monikieliset oppijat itse rakentavat erilaisia kielihierarkioita kuin koulujärjestelmä tarjoaa ja nostavat oman äidinkielen merkityksen tärkeäksi (Kalliokoski ym. 2021).

Svenssonin ja Khalidin (2017) kehittämässä **monikielisen oppimiskokonaisuuden mallissa** luokan monikielisyys on otettu huomioon oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. Oppilaat työstävät oppimisen kohteena olevaa aihetta monikielisesti sekä koulussa että kotona, ja oppimiskokonaisuuden perusidea on sovellettavissa eri oppiaineisiin ja aiheisiin (oppimiskokonaisuuden suomenkielinen versio ks. Suuriniemi ym. 2020; sovelluksia eri aiheista ks. Lankinen ym. 2019).

Orientaatiovaiheessa tehtävään orientoidutaan opettajan valitseman oppimateriaalin avulla. Materiaalia tarkastellaan myös kriittisesti ja annetaan oppilaille mahdollisuus täydentää sitä omilla havainnoillaan ja kokemuksillaan. Lisäksi oppilaat saavat etsiä tietoa annetusta aiheesta myös eri kielillä esimerkiksi monikielisestä luokkakirjastosta tai netin lähteitä hyödyntäen.

Käsittelyvaiheessa oppilaat tekevät läksynä aiheeseen liittyvän monikielisen tehtävän. He esimerkiksi kääntävät käsitteitä tai muistiinpanoja tai täydentävät käsittekarttaa omilla kielillään. Tehtävään saa pyytää tukea kotoa vanhemmilta ja sisaruksilta

tai koulusta esimerkiksi oman äidinkielen opettajalta tai monikieliseltä ohjaajalta. Ne oppilaat, joiden kotona käytetään vain suomen kieltä, voivat tehdä kotitehtävän englanniksi tai jollakin muulla osaamallaan kielellä.

Aiheen käsittelyä jatketaan koulussa. **Purkuvaiheessa** oppilaat vertailevat kotitehtäviä esimerkiksi kieliryhmissä, jos niitä on luokassa mahdollista muodostaa. **Syvennys- ja synteessivaiheessa** aihetta voidaan vielä jäsentää yhteisen keskustelun kautta ja tehdä synteesi keskeisimmistä opituista asioista opettaja- tai oppilasjohtoisesti.

Svensson ja Khalid (2017) tutkivat myös oppilaiden sekä heidän huoltajiensa suhtautumista edellä kuvattuun monikieliseen työskentelytapaan. Heidän mukaansa (ma.) oppilaiden näkemykset olivat vaihtelevia, mutta suurimmalle osalle heistä monikielinen työskentely oli mielekästä. Myös huoltajat kokivat työskentelyn eri tavoin: toisilla vanhemmilla oli heti valmiuksia ja motivaatiota tukea monikielistä työskentelyä; osa vanhemmista taas koki työskentelytavan vieraaksi ja oli huolissaan siitä, oppivatko heidän lapsensa myös koulun opetuskieltä.

Uusien työskentelytapojen juurtuminen vaatiikin totuttelua kaikilta, ja monikielisen työskentelyn periaatteista ja motiiveista on hyvä keskustella sekä oppilaiden että huoltajien kanssa. Muiden kielten käyttöön voi liittyä myös pelkoa tai häpeää, ja siksi monikieliseen työskentelyyn on syytä aina lähteä sensitiivisesti ja oppilaita kuulostellen. Kun opettaja suunnittelee monikielisiä työtapoja, on syytä samalla myös pohtia osaamisen arviointia. Jos luokassa työskennellään säännöllisesti monikielisesti, mutta arviointikulttuuri ohjaa kiinnittämään huomiota vain yksikieliseen osaamiseen, on toimintapa ristiriitainen (ks. Jaspers 2018).

Vaikka monet kielet eivät olisi näkyvästi läsnä oppitunnilla, ne ovat läsnä monikielisten oppilaiden ajattelussa, joka on aina kieltenvälistä (mm. Ahlholm 2020; Cummins 2021). Opettaja voi toiminnallaan tukea ja vahvistaa näiden resurssien valjastamista oppimisen käyttöön. Toimintayhteisössä mahdollisuudet kielten käyttöön syntyvätkin monikielisisissä ja multimodaalisissa kohtaamisissa niin kasvokkain kuin virtuaalisissa yhteyksissä (Douglas Fir Group 2016). Koko yhteisön toiminta on keskiössä, kun rakennetaan mahdollisuuksia toimia monikielisesti koulun toimintayhteisössä.

5 Katse tulevaisuuteen

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet oppilaiden monikielisen toimijuuden rakentamiseen liittyviä näkökulmia ja pohtineet erityisesti, miten opettaja osana oppivaa, monikielistä yhteisöä voi tukea monikielistä toimijuutta. Kuten jo aluksi totesimme, kielitietoisuuden idea on jo huomioitu opetussuunnitelman perusteissa, ja opettajilla alkaa olla kokemusta monikielisten ryhmien opettamisesta. Ideoiden ja käytännön väliin tarvitaan kuitenkin systemaattisuutta, jota voidaan edistää esimerkiksi tutkijoiden ja opettajien dialogilla ja osallistavalla tutkimuksella. Pidämme tärkeänä myös oppilaiden osallistamista kielipedagogiseen tutkimukseen ja käytäntöjen kehittämiseen.

Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka ja limittäiskieleilyn pedagogiikka tarjoavat hyviä tutkimuspohjaisia ratkaisuja monikielisen toimijuuden tukemiseen. Ne edellyttävät kuitenkin ideologioista tiedostumista. Mitä konkreettisempia ja tunnistettavampia sanoituksia abstraktit kieli-ideologiat saavat, sitä helpompi ne on ottaa huomioon pedagogisessa suunnittelussa. Käytännön työssä myös oppimateriaaleilla on suuri merkitys, ja niin kieli- kuin muihinkin aineisiin kaivataan myös kaupallisten kustantajien materiaaleja, joissa oppilaiden erilaiset kielelliset repertuaarit otetaan huomioon.

Opettajan kielinäkemyks voi edustua tavassa huomioida monikielisyttä oppijaryhmässä. Luokkahuone-etnografioissa on raportoitu esimerkkejä opettajien kielisensitiivisestä toiminnasta – esimerkiksi kielitietoiset käytänteet ovat olleet arkipäivää joillekin monikielisten ryhmien opettajille jo ennen termin lanseeraamista vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (esim. Routarinne & Ahlholm 2021). Myös päivittäisiä esimerkkejä luokkahuoneista on kuitenkin olemassa: kategorioivia ilmauksia, oletuksiin perustuvaa luokittelua sekä eksplisiittistä muun kuin opetuskielen käytön kieltämistä (ks. Vigren ym. 2022).

Monikielinen toimijuus ei ole vain yksittäisten kielten yksikielisten vuorovaikutustilanteiden hallintaa, vaan kokemusta siitä, että pystyy toimimaan moninaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä kaikki kieliaiheet ovat samalla asialla, ja siksi monikielisen toimijuuden tavoite voisi tulevaisuudessa näkyä oppiainerajat ylittävänä yhteistyönä ja yhteisopettajuuden lisääntymisenä. Tässä kysytään myös opettajien omaa monikielistä toimijuutta.

Monikielisen toimijuuden näkökulma tulisi entistä paremmin huomioida myös opettajankoulutuksessa. Moninaisuus voitaisiin ottaa lähtökohdaksi esimerkiksi siten, että opetusharjoitteluja olisi entistä laajemmin mahdollista tehdä erilaisissa kouluissa ja myös kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa luokissa. Täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta ja limittäiskieleilyn käytänteistä tarvitaan edelleen. Myös opettajankoulutusta sinänsä leimaa yksikielisyysnormi ja ammatin pätevyysvaatimukset rajaavat joukon homogeeniseksi: opettajakunta on valkoista, ja erinomaisen (YKI 5/6) kielitaidon vaade (Finlex 986/1998) on arvoasetelmassa tärkeämmäksi katsottu kuin moninaisuuden lisääminen opettajakunnassa. Voisiko monikielisyttä arvostaa suomen erinomaisen taidon rinnalla vaihtoehtoisena arvona – ja voitaisiinko paneutua kehittämään työelämän kielitaitotestiä, joka fundamentaalisesti irrottautuisi natiivin puhujan ihanteesta (ks. Seidlhofer 2022)? Yhteistyöllään monikielinen opettajakunta osoittaisi konkreettisesti, miten monikielisessä yhteisössä voi toimia niin, että erilaisia osaamisia hyödynnetään.

Jos opetuksen tavoitteena on monikielinen toimijuus, on kiinnitettävä huomiota siihen, että kieltenopetusta yhä arvostetaan ja kielten opiskeluun kannustetaan. Tähän vaikuttavat opetustarjonta ja esimerkiksi yliopistojen opiskelijavalintojen pisteytys. On tarkasteltava kriittisesti sitä, millaisia kieli-ideologioita kielivalinnoilla tuetaan: kannustaako järjestelmä opiskelemaan muutakin kuin englantia ja annetaanko oman kotikielen taidosta tunnustusta koulun institutionaalisessa kontekstissa? Tulevaisuuden

kielitaidon opettaminen on oppiainerajat ylittävää yhteistyötä, jossa ymmärretään luokkahuoneiden ulkopuolisten mielenkiinnonkohteiden ja rekisterien rooli monikielisen minän kehittämisessä.

Monikielistä toimijuutta ovat itsestään ja kielistään tietoiseksi tuleminen ja valmius antaa merkityksiä toiminnalle ja tehdä valintojaan niiden pohjalta. Tällaista toimijuutta tuetaan esimerkiksi harjoittelemalla reflektiotaitoja ja suosimalla oppijälähtöisiä palaute- ja arviointikäytänteitä. Vaikka toimijuus edellyttää yksilön tietoisuutta ja vaikka opettajan rooli on monikielisen toimijuuden pedagogisessa rakentamisessa keskeinen, oppijat ja opettajat muodostavat oppivia yhteisöjä. Siksi kielitietoisuuden on ohjattava koko yhteisön toimintaa, ja tulevaisuuden rehtoreiden pedagogisen johtamisen (Jalkanen 2020) mallissa on konkreettisesti huomioitava moninaisuus, kielitietoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Kaiken kaikkiaan sisäistettyjen sosiaalisten normien muuttaminen vaatii sekä yksilöiltä että yhteisöiltä rohkeutta kyseenalaistaa vallitsevia olosuhteita ja kokeilla uusia toimintatapoja.

Tulevaisuutemme on globaali, ja sitä leimaa ylirajaisuus. (Kieli)koulutusta ei siksi enää voi rakentaa yhden kielen, etnisyyden ja kansalaisuuden luonnollistuneen yhteyden myytille. Kouluyhteisöissä yksittäisten oppilaiden koulupolut ovat keskenään erilaisia. Pedagogisin keinoin on luotava turvallinen tila, johon kaikki kokevat kuuluvansa erilaisista lähtökohdista huolimatta. Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen on monikielisen toimijuuden kasvualusta.

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>
- Ahlholm, M. 2020. Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 15–40. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/316123>
- Al-Hoorie, A. H. 2015. Human agency: Does the beach ball have free will? Teoksessa Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (toim.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 55–72.
- Alisaari, J. 2021. Monikielinen pedagogiikka sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä – käytännön ideoita opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/monikielinen-pedagogiikka-sosiaalisen-oikeudenmukaisuuden-edistajana-kaytannon-ideoita-opettajille>
- Alisaari, J. & L. M. Heikkola 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppiaan tukemista: suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 395–408.
- 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>
- Bao, D. 2014. *Understanding silence and reticence: ways of participating in second language acquisition*. London: Bloomsbury.
- Canagarajah, S. 2018. Translingual Practice as Spatial Repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39, (1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Cummins, J. & M. Early 2011. *Identity Texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.
- Cummins, J. 2021. *Rethinking the education of multilingual learners: a critical analysis of theoretical concepts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cvetanović, D., H. Lehtonen, Å. Mickwitz & A. Toom (arvioitavana). Bilingual aspirations: students' language learning practices in bilingual bachelor's degrees at the University of Helsinki.
- Deters, P., X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) 2015. *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Dufva, H. & M. Aro 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal and interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller, & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva H., M. Aro, M. Suni & O. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3, 22–34. <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>

- Dörnyei, Z., & A. H. Al-Hoorie 2017. The motivational foundation of learning languages other than Global English. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 455–468.
<https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (toim.) 2009 *Motivation, language identity, and the L2-self*. Bristol: Multilingual Matters.
- EVK 2003 = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Euroopan neuvosto. Helsinki: WSOY.
- Finlex 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. 3. luku: Perusopetus ja esiopetus, 9 § Kielitaitovaatimukset (18.12.2003/1133).
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P9>
- From, T. & F. Sahlström 2017. Shared Places, Separate Spaces: constructing cultural spaces through two national languages in finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147074>
- Gao, X. 2010. *Strategic Language Learning. The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gao, X. 2013. Reflexive and reflective thinking: a crucial link between agency and autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 226–237.
- Ganuza, N. & C. Hedman 2017. Ideology vs. practice: is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Clevedon: Multilingual Matters, 208–226.
- García, O. & J. A. Kleifgen 2018. *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English learners*. Language and literacy series. New York, NY: Teachers College Press.
- García, O., & L. Wei 2018. Translanguaging. Teoksessa C.A. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488>
- 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*, 18 (3), 203–28. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Harju-Autti, R., T. Aine, P. Rähkä & H.-M. Sinkkonen 2018. Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin 3/2018*, 16–31. <https://bulletin.nmi.fi/2020/06/08/kielellisesti-tuettu-opetus-kietu-opetus-ylakouluikaisten-maahanmuuttajaoppilaiden-pedagogisena-tukena-2/>
- Harris, R. 2006: *New ethnicities and language use*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jalkanen, J. 2020. *Pedagogisen johtajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, A., S.-M. Suuriniemi, V. Salonen, H. Satokangas & K. Karasti 2021. Opettajien käsitykset oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2021, 19–31.
<http://hdl.handle.net/10138/330269>
- Jaspers, J. 2010. Introduction - society and language use. Teoksessa J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Society and language use*. Handbook of Pragmatics Highlights. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.
- Jaspers, J. 2018. The deliberative teacher wavering between linguistic uniformity and diversity. Teoksessa J. Jaspers & L.M. Madsen (toim.) *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: languagised lives*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 217–240.
- Jørgensen, J. N. 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161–176.
- Kalaja, P., F.A.M. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty 2015. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

- Kalliokoski, J., I. Lehtimaja, L. Nissilä & H. Vaarala 2021. Näkökulmia nuorten monikielisyteen ja Suomen kielivarantoon. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (4).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/nakokulmia-nuorten-monikielisyteen-ja-suomen-kielivarantoon>
- Kalliokoski, J., H. Niemelä & R. Rätty 2020. Kohti monikielistä kouluarkea – miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 207–226.
- Karvonen, U. 2019. *Tekstit luokahuonevuorovaikutuksessa: oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://hdl.handle.net/10138/306953>
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–38.
- Kroskrity, P.V. 2004. Language ideologies. Teoksessa A. Duranti (toim.) *Companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Basil Blackwell, 496–517.
- Lankinen, N., S. Suuriniemi & A. Ratilainen 2019. *Valmistavan opetuksen oppimateriaalipankki*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/materiaalipankki/>.
- Lantolf, J. P., & S. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman D. 2019. On Language Learner Agency: a complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal* 103, 61-79.
<https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen sekä pohjoismaisten ja suomalais-ugrialaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
<http://hdl.handle.net/10138/155659>
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. AFinLA-e*. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 70–90. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/article/view/100292>
- Lehtonen, H. 2022. Kieli meissä, kieli välillämme. Kielen omistajuus monikielisessä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.) *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Vastapaino: Helsinki, 185–205.
- Lehtonen, H. & J. S. Møller 2022. “We just want the language tone”: when requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 275, 65–88. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0053>
- Lehtonen, H., H. Niemelä, H. Hänninen, A. Siirtola, R. Rätty, V. Pelkonen, V. Hangaslahti, J. Kalliokoski & J. Saarikivi 2020. *Monikielisyys näkyväksi, kielitietoutta kaikille! Itä-Helsingin uudet Suomen kielet -hankkeessa kehitettyjä työtapoja*. Verkkomateriaali. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/fi/opettajille/monikielisyys-nakyvaksi-kielitietoutta-kaikille>
- Lehtonen, H., & S. Pöyhönen 2020. Lingvistinen etnografia toimintayhteisöissä. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.) *Kielitutkimuksen menetelmiä I–IV*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, 1457. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 345–373.
<https://doi.org/10.21435/skst.1457>

- van Lier, L. 2000. From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an ecological Perspective. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*, 245–259. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. 2010. Agency, self and identity in language learning. Teoksessa B. O'Rourke & L. Carson (toim.), *Language learner autonomy: policy, curriculum, classroom*, ix–xviii. Oxford: Peter Lang.
- Limin Foo, A. & Y.-Y. Tan 2018. Linguistic insecurity and the linguistic ownership of English among Singaporean Chinese. *World Englishes*, 38, 606–629.
- 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>
- Luodonpää-Manni, M. 2021. Kielitiedon funktiot vieraiden kielten opetuksessa: Mihin kieltenopettaja tarvitsee kielentutkimusta? Teoksessa L. M. Heikkola, G. Paulsen, K. Wojciechowicz & J. Rosenberg (toim.) *Språkets funktion: Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotisjuhlapäivän kunniaksi / Festskrift till Urpo Nikanne på 60-årsdagen / Festschrift for Urpo Nikanne in honor of his 60th birthday*. Turku: Åbo Akademis förlag, 352–369. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4062-1>
- Luukka, M.-R. & S. Pöyhönen. 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31 (3), 409–429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2021. *Kieliprofilii*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieliprofilii> [Luettu 14.8.2023]
- OPH 2022. *Koulun monikielisydestä*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/koulun-monikielisydesta> [Luettu 14.8.2023]
- O'Rourke, B. 2011. Whose language is it? Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 5 (10), 327–345.
- Piippo, I. 2012. *Viewing norms dialogically. An action-oriented approach to sociolinguistic metatheory*. Helsinki: Department of Modern Languages, University of Helsinki.
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo, & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 21–43. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Rampton, B. 2006. *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. New York: Cambridge.
- Repo, E., R. Kivimäki, N. Kekki & J. Alisaari 2021. "We thought about it together and the solution came to our minds": languaging linguistic problem-solving in multilingual Finnish classrooms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0179>
- Riitaoja, A.-L., A. Virtanen, N. Reiman, T. Lehtonen, M. Yli-Jokipii, T. Udd & L. Peniche-Ferreira 2022. Migrants at the university doorstep: how we unfairly deny access and what we could (should) do now. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 16 (2), 121–145. <https://doi.org/10.47862/apples.112578>
- Routarinne, S. & M. Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: a case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42, 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>

- Satokangas, H., S.-M. Suuriniemi & A. Jantunen (tulossa). Moninaisuuden kuva perusopetuksen oppikirjoissa. Teoksessa *Superdiversiteetti*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Satokangas, H., S.-M. Suuriniemi, A. Jantunen & K. Karasti 2021. Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2021, 19–31.
- Seidlhofer, B. 2022. Of names and norms. Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG), 92, 41–45.
- Slotte, A. & M. Ahlholm 2017. Negotiating concepts and the role of translanguaging. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, B. & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 170–188.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://hdl.handle.net/10138/565117>
- Suuriniemi, S.-M., M. Ahlholm & N. Lankinen 2020. Monikielinen pedagogiikka – miksi ja miten? *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 195–206.
- Suuriniemi S.-M. & H. Satokangas 2021. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>
- Suuriniemi, S.-M., M. Ahlholm & V. Salonen 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 44–69. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Svensson G. & I. Khalid 2017. Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. Teoksessa P. Landenperä & E. Sundgren (toim.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber, 94–115.
- Tieteen termipankki 23.05.2022: *Nimitys:toimijuus*. <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:toimijuus>
- Vaattovaara, J. 2009: *Meän tapa puhua. Tornionlaakso pellolaisnuorten subjektiivisena paikkana ja murrealueena*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen. & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 19:2022. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Vigren H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. Acquah & N. Commins N. 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Wedin, Å. 2020. Negotiating identities through multilingual writing: local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100775>
- Wee, L. 2002. When English is not a Mother Tongue: linguistic ownership and the Eurasian community in Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (4), 282–295.

- Wei, L. 2015. Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. Teoksessa J. Cenoz & D. Gorter (toim.) *Multilingual education: between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 177–198.
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>