

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 179–200.

Anssi Roiha¹, Hannele Dufva¹, Katja Mäntylä¹ & Heini-Marja Pakula²

¹Jyväskylän yliopisto, ²Turun yliopisto

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus varhaisen kielenopetuksen oppikirjoissa

Nostot

- Tutkimuksessa tarkasteltiin kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ilmenemistä viidessä varhaisen kielenoppimisen oppikirjassa.
- Kokonaisuudessaan kirjat eivät tarjoa kovin monipuolista kuvaa kulttuureista ja kulttuurisesta moninaisuudesta.
- Kirjat keskittyvät lähes yksinomaan kohdekieleen, eivätkä siten edistä laajempaa monikielisyttä.
- Oppikirjojen sisältöön ja käyttöön luokassa olisi hyvä kiinnittää huomiota.



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

Abstract

We examined how cultural and linguistic diversity is manifested in early language teaching textbooks. Our data consist of a set of five textbooks for early language teaching in Finland. Qualitative content analysis was used to analyse both the text and the illustrations in the textbooks. Our analysis was guided by the theoretical underpinnings of critical intercultural education and broad views of multilingualism/translanguaging. The results show that the textbooks do not provide a very diverse picture of cultures as they contain a lot of stereotypical cultural content. The textbooks also focus mainly on the target language and thus do little to promote multilingualism. We found only three activities in which different languages were compared and used in the learning of the target language. More attention should therefore be paid to the content of textbooks and how they are used, as they produce and maintain ideologies and perceptions of culture and language.

Keywords: early foreign language teaching, critical intercultural education, multilingualism, textbooks

Asiasanat: varhainen kielenopetus, kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus, monikielisyys, oppikirjat

1 Johdanto

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on lisääntynyt Suomen peruskouluissa viime vuosina. Vuonna 2023 jo 7,5 prosentilla esi- ja perusopetuksen oppilaista oli muu kansalaisuus kuin Suomi ja reilulla 12 prosentilla eri äidinkieli kuin suomi (Vipunen 2023). Kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden uskotaan tulevaisuudessa laajenevan entisestään Suomen peruskouluissa (Tainio & Kallioniemi 2019). Monikielisuuden ja moninaisuuden teemat ovat tulleet viime vuosina yhä keskeisemmiksi myös (kielten) opetuksessa. Ne välittyvät vahvasti vuosiluokkien 1–2 A1-kielen opetusta koskevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019). Opetussuunnitelmassa yhtenä varhaisen kielenoppimisen tavoitekokonaisuutena on Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, jonka mukaan varhaisessa kielenopetuksessa tulisi esimerkiksi ”keskustella eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista” ja ”ohjata oppilasta arvostamaan omaa kielitaustaansa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta” (OPH 2019: 26). Suomen opetussuunnitelman vieraiden kielten tavoitteet pohjautuvat Eurooppalaiseen viitekehykseen, jossa painottuu monikulttuurinen kompetenssi (*pluricultural competences*) (Council of Europe 2020). Tämän lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) yhtenä laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena on Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Tämän osaamiskokonaisuuden tavoitteena on kasvattaa oppilaita kulttuurisesti ja kielellisesti moninaiseen maailmaan ja näkemään kulttuurinen moninaisuus myönteisenä voimavarana. Sen tulisi läpäistä kaikki opetus.

Tämän tutkimuksen kontekstina on varhainen kielenoppiminen. Kielenopiskelua on vuodesta 2020 varhennettu koskemaan jokaista Suomessa opiskelevaa 1.-luokkalaista. Vaikka kielen opiskelu on mahdollista aloittaa vaikkapa ruotsista tai rans-

kasta, käytännössä ylivoimaisesti suosituin kieli on englanti: lukuvuonna 2022–23 yli 90 % 1.-luokkalaisista aloitti vieraan kielen opinnot englannilla (Vipunen 2024). Suomessa tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että niin opettajien, oppilaiden kuin heidän huoltajiensakin asenne varhaista kielenoppimista kohtaan on ollut pääosin myönteinen (Huhta & Leontjev 2019; Hahl ym. 2020; Kantelinen & Koivistoinen 2020; Mård-Miettinen ym. 2021).

Tässä artikkelissa paneudutaan varhaisen kieltenopetuksen oppikirjoihin ja siihen, millä tavalla kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus niissä näyttäytyy. Oppikirjojen tutkiminen on tärkeää, sillä ne ovat suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ominainen piirre, ja niihin tukeudutaan paljon opetuksen sisältöjä ja muotoja toteutettaessa (Hiidenmaa ym. 2017; Karvonen ym. 2017; Moate 2021). Erityisesti suomalainen vieraan kielen opetus on perinteisesti ollut hyvin oppikirjapohjaista (Harjanne ym. 2017; Luukka ym. 2008), ja oppilaat ovatkin usein kuvanneet vieraan kielen oppimista oppikirjan tekstien ja sisältöjen opettelemiseksi ja osaamiseksi (Aro 2009; Dufva ym. 2003). Oppikirjojen tulisi noudattaa kulloinkin voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, joka määrää opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Ihannetapauksessa oppikirjat siis toteuttavat opetussuunnitelman periaatteita käytännössä (Kauppinen ym. 2008). Tutkimusten mukaan suomalaiset vieraiden kielten opettajat ovat kuitenkin usein mieltäneet oppikirjan määrittelevän oppimistavoitteet, ja siksi oppikirjojen on esitetty toimivan kieltenopetuksen piilo-opetussuunnitelmana (Kauppinen ym. 2008; Luukka ym. 2008). Oppikirjat ja -materiaalit ovat keskeisiä kulttuurisen moninaisuuden kuten ideologioiden, maailmankatsomuksien, identiteettien ja sosiaalisten roolien tunnistamisessa ja välittämisessä (Hahl 2020).

Koska vieraiden kielten varhainen opiskelu on Suomessa tuore ilmiö, varhaiseen kielenopetukseen tarkoitettuja opetusmateriaaleja on alkanut ilmestyä vasta viime vuosina. Huhdan ja Leontjevin (2019) selvityksen mukaan varhaisessa kieltenopetuksessa ei vuoteen 2019 mennessä oltu juurikaan käytetty oppikirjoja, ja opettajat kertoivat opetuksen perustuneen pääasiassa puhuttuun kieleen ja suulliseen tuottamiseen. Kuitenkin juuri tämän tutkimuksen kohteena oleva Sanoma Pron Go! -materiaali mainittiin käytettyjen materiaalien joukossa. Niin ikään Mård-Miettisen ym. (2021) selvityksessä vain 36 prosenttia opettajista (n=550) ilmoitti käyttäneensä oppikirjaa varhaisen englannin kielen opetuksessa, Sanoma Pron Go! kirjan ollessa käytetyin oppikirja. Halusimme tutkia juuri varhaisen opetuksen oppikirjoja, koska ensinnäkin pidämme tärkeänä tarkastella, kuinka niissä käsitellään kulttuuria ja monikielisyyttä – ja koska joka tapauksessa jo usea vieraan kielen opettaja oli turvautunut niihin ja oletamme, että tulevaisuudessa yhä useampi opettaja tekee näin. Tutkimuksen tarkat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten varhaiseen kielten opetukseen tarkoitetuissa oppikirjoissa huomioidaan monikielisyys ja rinnakkaiskielisyys?
2. Millaista kuvaa kulttuurista oppikirjat välittävät?

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus

Kulttuuria on usein lähestytty essentialistisesta näkökulmasta. Sen mukaan kulttuuri nähdään tiettyyn kansallisvaltioon ja kansalliskulttuuriin liittyvinä pysyvinä faktoina ja käyttäytymismalleina (esim. Hofstede 2011). Essentialistiseen näkemykseen yhdistetään usein käsite banaali nationalismi (*banal nationalism*, Billig 1995). Tällä viitataan niihin jokapäiväisiin, mahdollisesti huomaamattomiin representaatioihin, joiden avulla rakennetaan ja ylläpidetään tunnetta yhteisestä kansallisesta identiteetistä. Banaaliin nationalismiin viittaa esimerkiksi valtioiden lippujen tai muiden kansallisten symbolien käyttö arkipäiväisissä yhteyksissä tai ihmisiin viittaaminen yhtenäisenä, kansallisuuteen perustuvana ryhmänä (esim. englantilaiset, ranskalaiset).

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys, kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus, on saanut tutkimuksessa enemmän jalansijaa vastavoimana essentialistiselle kulttuurikäsitteelle. Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus lähestyy kulttuuria dynaamisena ja kontekstuaalisena ilmiönä (Dervin 2011). Tällöin kulttuuri käsitetään myös sosiaalisesti ja diskursiivisesti rakennettuna käsitteenä. Samalla ymmärretään sen moninaisuus ja siihen liittyvät eri ulottuvuudet, kuten sukupuoli, ikä, ammatti tai sosioekonominen tausta (Halualani ym. 2009; Dervin 2011; Piller 2017).

Kulttuuri on perinteisesti yhdistetty vieraiden kielten opetukseen. Esimerkiksi Hahlin (2020) mukaan kielenopettajat olettavat yksiselitteisesti, että oppikirjoissa on eri maita, kulttuureja ja kulttuurienvälisyyttä koskevaa sisältöä, ja Harjanteen ym. (2017) mukaan suomalaiset kielenopettajat tunnustavat kulttuurinäkökohtien tärkeyden opetuksessa. Kulttuuria ei kuitenkaan aina käsitellä kriittisesti. Kramschin (2013) mukaan vieraiden kielten tunneilla kulttuuri linkitetään useimmiten matkailuun, ja oppilaille annetaan konkreettisia ohjeita siitä, miten tietyissä maissa tulisi toimia. Lisäksi vieraasta kulttuurista pyritään tarjoamaan eksoottinen kuva. Holliday (2009) esittää, että vieraiden kielten opetuksessa keskitytään lähinnä kansalliskulttuureihin, ja esimerkiksi englannin opetuksessa Iso-Britannian tai Yhdysvaltojen valtakulttuuri on vahvasti esillä. Myös suomalaisten kielenopettajien ja opettajaopiskelijoiden kulttuurikäsitysten on todettu sisältävän monia essentialistisiä piirteitä (esim. Larzén-Ostermark 2008; Majjala 2020).

Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus ei perustu tiettyihin yksittäisiin opetuskäytäntöihin, käsikirjoihin tai malleihin, joita opettajat voisivat käyttää (Toyosaki & Atay 2018). Muutamia asioihin on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota. Ensinnäkin kulttuuria on usein käsitelty eroavaisuuksien pikemmin kuin samankaltaisuuksien kautta (ns. *cultural differentialism*) (esim. Dervin 2010; Holmes & Dervin 2016; Roiha & Sommer 2021). Tällainen lähestymistapa voi herkistää oppilaat nimenomaan eroavaisuuksien tarkasteluun ja mahdollisesti johtaa stereotyyppisiin diskursseihin

ja arvottaviin kulttuurirepresentaatioihin (Dervin 2010; Sommier & Roiha 2018). Samankaltaisuuksien tarkastelu voi sen sijaan vahvistaa näkemystä, jonka mukaan eri kulttuuri ei automaattisesti luo kuilua ihmisten välille (Sommier & Roiha 2018). Hahlin (2020) ehdotuksen mukaan kielten tunnilla voisikin olla hyödyllisempää ohjata oppilaita tarkastelemaan oman luokan oppilaiden välisiä eroavaisuuksia ja oppilaiden ja muualla asuvien välisiä samankaltaisuuksia. Eroavaisuuksia ei kuitenkaan liene syytä jättää kokonaan huomiotta, jotta niistä ei tule tabua. Sekä kulttuuristen eroavaisuuksien että samankaltaisuuksien käsittelyssä on tärkeää tuoda esiin sitä, kuinka monet niistä ovat konstruoituja ja osin keinotekoisia eivätkä suinkaan luonnollisia ja väistämättömiä (Sommier & Roiha 2018).

Toinen usein esiintyvä piirre koulujen kulttuurienvälisessä kasvatuksessa – ja erityisesti vieraan kielen opetuksessa – on keskittyminen **perinteisiin** kulttuurirepresentaatioihin **tyypillisten** sijaan. Perinteiset kulttuurirepresentaatiot, jollaisia liitetään esimerkiksi juhliin, esitetään usein oppikirjoissa tavoilla, jotka ylläpitävät stereotyyppisiä käsityksiä (esimerkiksi: ”Näin suomalaiset juhlivat joulua” tai ”Suomessa syödään mämmiä”). Tyypillisillä representaatioilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että ihmisten jokapäiväisiä kulttuurisia käytänteitä ei voida yleistää, vaan ne ovat kontekstisidonnaisia ja vuorovaikutuksessa rakentuvia (Roiha & Sommier 2021). Tähän liittyy Hollidayn (1999, 2016) käsite ”*small cultures*”, joka viittaa siihen, että kun eri yhteisöt noudattavat tiettyjä kulttuurisia käytänteitä, he samalla luovat niitä. Tällaisia yhteisöjä voivat olla esimerkiksi perhe, kaveripiiri, luokka tai koulu, ja niissä toimiminen pitää sisällään samanlaisia lainalaisuuksia, identiteettineuvotteluja ja vuorovaikutuksellisia normeja ja käytäntöjä kuin kulttuurienvälisessä toiminnassa. Pedagogisessa toiminnassa ”*small cultures*” -ajattelu voisi näyttäytyä esimerkiksi siten, että eri juhlien kohdalla luokassa tarkasteltaisiin oppilaiden perheiden erilaisia tapoja viettää kyseistä juhlaa, mikä herkistäisi oppilaat ajatukselle, etteivät kaikki saman kansallisen kulttuurin edustajatkaan noudata aina samanlaisia tapoja (ks. myös Roiha & Sommier 2021).

Kulttuurin esiintymistä kielten oppikirjoissa on tutkittu varsin runsaasti kansainvälisesti (esim. Shin ym. 2011; Yuen 2011; Weninger & Kiss 2013; Hilliard 2014; Canale 2016; McConachy 2018; Risager 2021; Banaruee ym. 2023). Yhteenvedon voidaan todeta, että oppikirjat välittävät usein varsin stereotyyppistä ja essentialistista näkemystä kulttuurista. Kirjat esittävät usein kulttuurin homogeenisena, tarkastelevat sitä perinteisten kulttuurirepresentaatioiden kautta ja tarjoavat niin sanotun matkailijan näkökulman, jossa kohdekulttuuria kuvataan jännittävänä, uutena ja myönteisenä (esim. Hilliard 2014).

Kulttuurin esiintymistä on tarkasteltu myös monissa suomalaisissa oppikirjoja käsittelevissä tutkimuksissa. Tulokset ovat varsin yhteneväisiä kansainvälisten tutkimusten kanssa: Suomessa käytettävät (vieraan kielen) oppikirjat ovat käsitelleet kulttuurienvälisestä oppimista pääasiassa kahden homogeeniseksi oletetun kansallisen kulttuurin, oppijoiden oman kulttuurin ja yhden vieraan kulttuurin välillä (Hahl ym. 2015; Roiha ym. 2025). Kun Hahl (2020) analysoi neljän lukiossa käytettävän englannin

oppikirjan tekstejä, kuvia ja harjoituksia, hän havaitsi, että oppikirjat eivät heijastaneet ajatusta monikerroksisesta kulttuuri-identiteetistä tai kulttuurien hybriditeetistä. Sen sijaan oppikirjat näyttivät vahvistavan stereotyyppistä ajattelua kulttuureista, ja ne sisälsivät useita harjoituksia, joissa oppilaita pyydettiin vertailemaan kulttuureja tai tapoja, joiden oletetaan kuuluvan tiettyihin maihin. Tällainen tarkastelutapa ohjaa helposti eroavaisuuksiin keskittymiseen.

Majjala (2008) on tutkinut kulttuurienvälisiä kohtaamisia Suomessa ja Ruotsissa käytetyissä saksan kielen oppikirjoissa. Suomessa käytetyt oppikirjat käsittelivät Saksan ohella myös Suomea. Kirjoissa esiteltiin muun muassa saksalaisten vaihto-opiskelijoiden elämää Suomessa, mikä tarjosi katsauksen ”saksalaiseen kulttuuriin” suomalaisessa ympäristössä. Monikulttuurisia näkökohtia tuotiin oppikirjoissa harvoin esille. Kirjoissa oppilaiden oma kulttuuri ja kohdekulttuuri erotettiin selvästi toisistaan, minkä voidaan olettaa vahvistavan ja ylläpitävän näkemystä kulttuureista pysyvinä.

Samankaltaisia tuloksia saatiin Majjalan ym. (2016) toisessa vertailevassa tutkimuksessa, jossa keskityttiin Suomessa ja Alankomaissa käytettävien saksan kielen oppikirjojen kulttuurisisältöön. Yhteistä molemmissa maissa käytetyille oppikirjoille oli kulttuuristen faktojen korostuminen oppikirjan harjoituksissa: näissä oppilaita ohjattiin etsimään faktatietoa erilaisista teksteistä ja vastaamaan kysymyksiin omalla äidinkielellään. Vertailevia, analyysoivia ja pohtivia kulttuurikohtaisia harjoituksia löytyi harvoin.

Dervin ja Keihäs (2013) tarkastelivat Suomessa käytettyjä ranskan oppikirjoja 1980-luvulta 2000-luvulle saakka. Heidän tulkintansa mukaan erityisesti 1980-luvun kirjat käsittelivät kulttuuria faktakeskeisesti ja kulttuurieroja korostamalla. Afrikkaa koskevissa kuvauksissa puolestaan painottuivat eksoottisuus ja köyhyys. 1990-luvun oppikirjoissa korostui frankofonian kulttuurinen moninaisuus, tosin pääosin eroavaisuuksien korostamisen kautta. 2000-luvun kirjoissa puolestaan kulttuurin näkyvyys lisääntyi, ja kulttuuri esitettiin enemmän osana jokapäiväistä elämää ja painotettiin myös yhtäläisyyksiä ihmisten välillä. Kuitenkin myös 2000-luvun kirjoissa vierasta kulttuuria usein eksotisoitiin, ja niissä esiintyi kulttuurisia stereotyyppioita.

Pieniä lapsia ja kulttuurienvälisyyttä koskeva tutkimus on ollut vähäistä (ks. Jacobsson ym. 2023). Aikaisemmat kulttuuria käsittelevät oppikirjatutkimukset ovat keskittyneet vanhempiin oppilaisiin. Aiheen tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka jatkuvasti rakentavat omaa maailmankuvaansa ja arvomaailmaansa kulttuuriin liittyen (ks. myös Jacobsson ym. 2023). Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että etenkin nuoret oppilaat turvautuvat herkästi kansallisiin stereotyyppioihin ja yhdistävät kielen, kansallisuuden ja valtion (Mård-Miettinen ym. 2014; Mäntylä ym. 2023). Tämä kannustaa kulttuurien kriittisempään tarkasteluun varhaisessa kielenopetuksessa.

2.2 Monikielisyys kielentutkimuksen ja kielikasvatuksen viitekehyksenä

Tutkimuksemme toinen teoreettinen tausta juontaa soveltavan kielentutkimuksen niin sanotusta *monikielisyyskäännteestä* (May 2014), joka haastoi käsityksen yksikielisydestä kielenkäytön normina. Nykyisessä sociolingvistisessa ja kielenopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa kieliä ei tarkastella toisistaan erillisinä järjestelminä vaan rinnakkaisina ja limittäisinä resursseina, joihin tukeudutaan sekä arkipäivän kielenkäytössä että kielten oppimisessa ja opetuksessa (esim. Martin 2016; Vogel & García 2017; Wei & Ho 2018).

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksen kentällä puhutaan nykyisin kielten limittäisestä tai rinnakkaisesta käytöstä (*translanguaging*). Opetuksessa se viittaa luokkahuoneen vuorovaikutukseen, jossa useita kieliä käytetään rinnakkain, ja yksilön omassa kielenkäytössä kykyyn hyödyntää useita eri kieliä ja kielellisiä resursseja – koko kielellistä repertuaariaan (Vogel & García 2017). Periaatteen näkyminen käytännön (kielten)opetuksessa on kuitenkin toistaiseksi ollut varsin vähäistä sekä kansainvälisesti (esim. Vogel & García 2017) että Suomessa (esim. Alisaari ym. 2019; Suuriniemi 2023). Perinteisessä (vieraiden) kielten opetuksessa on usein korostettu kielten erillisyyttä ja nähty eri kielet ikään kuin eri siiloissa. Tällöin opetus on tavallaan *rinnakkaista yksikielisyttä* (Heller 1999) ja usean kielen käyttö luokkahuoneessa on koettu tarpeettomaksi tai jopa haitalliseksi.

Translanguaging-ajattelutapa on merkinnyt paradigman muutosta, jossa monikielisyttä ja monikielisiä käytänteitä ei nähdä poikkeavina eikä ongelmallisina (Cenoz 2015; Vogel & Garcia 2017). Käytännön opetuksessa kielten limittäinen käyttö merkitsee lähestymistapaa, jonka avulla oppilaiden omia monipuolisia ja dynaamisia kielikäytänteitä hyödynnetään ja samalla vahvistetaan niitä (esim. Vogel & García 2017; Wei & Ho 2018). Kuten Cenoz ja Gorter (2021) toteavat, *translanguaging* voi olla *pedagogista* eli perustua opettajan tietoiseen suunnitelmaan, jossa joustavasti hyödynnetään oppilaiden moninaisia kielellisiä resursseja, tai se voi olla *spontaania*, kielten käyttöä limittäin tilanteisesti ja ennakoimatta eri yhteyksissä.

Miten sitten muuttuva ymmärrys monikielisydestä näkyy oppikirjoissa, ja sisältävätkö ne viittauksia tai ohjeistusta kielten limittäiseen käyttöön? Kansainvälisessä tutkimuksessa on usein todettu monikielisuuden saavan suhteellisen niukasti huomiota oppimateriaaleissa. Risagerin (2018) kuuden tanskalaisen vieraan ja toisen kielen oppikirjan analyysi osoitti, että yhteiskunnan tai opetuksen monikielisyttä ei juuri mainittu.

Vuonna 2011 Japanissa otettiin käyttöön koulujen viides- ja kuudesluokkalaisten pakolliset kieliaktiiviteetitunnit, joita varten paikallinen opetusministeriö tuotti oppimateriaaleja. Tutkiessaan monikielisyyskäsitystä maan opetussuunnitelmassa ja englannin oppimateriaalissa Yokoi Horii (2015) havaitsi sen olevan melko pinnallinen ja heijastelevan englannin valta-asemaa: usein monikielisyys ymmärrettiin vain japani-englanti-kaksikielisytenä. Kreikassa oppimateriaaleja tarkastellut Dendrinis (2015)

puolestaan totesi, että englannin opetuksen varhentamisen myötä oli alettu kiinnittää erityistä huomiota oppikirjojen välittämään kulttuuriin ja kuvaan yhteiskunnasta. Samalla edistettiin monikielisyttä ja kielten limittäistä käyttöä luokkahuoneessa.

Suomessa tutkimusta on toistaiseksi melko vähän. Suuriniemi ja Satokangas (2023) tarkastelivat monikielisuuden esiintuomista suomalaisissa oppikirjoissa viidessä eri oppiaineessa (matematiikka, suomen kieli ja kirjallisuus, uskonto, ympäristöoppi ja uskonto). Mukana ei ollut vieraan kielen oppikirjoja. Kun tarkasteltiin, mitä kieliä oppikirjoissa tuotiin esiin, useimpiin kieliin viitattiin vain yksittäisinä mainintoina. Suomi, ruotsi ja englanti olivat yleisimmin mainittuja kieliä, mikä heijastelee niiden vahvaa asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Kielet ja monikielisyys esitettiin oppikirjoissa eri tavoin. Vähemmistökielet, kuten saamen kielet, esiteltiin usein omina lukuinaan. Englanti esiintyi kirjoissa useissa eri asiayhteyksissä, ja erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ”isot” eurooppalaiset kielet esiteltiin yllä mainitusta matkailijan näkökulmasta (ks. Kramsch 2013; Hilliard 2014). Kielet esiintyivät kuuluisien nähtävyyksien yhteydessä ja kuvituksessa näkyi matkailuun yhdistettäviä postikortteja. Yhteenvetona Suuriniemi ja Satokangas (2023) totesivat, että oppikirjat eivät – ainakaan toistaiseksi – heijasta vahvasti nyky-yhteiskunnan monikielisyttä eivätkä myöskään opetussuunnitelmaa (ks. myös Satokangas ym. 2021). Opetussuunnitelmien, opettajien sekä oppikirjojen monikielisyttä käsittelevässä väitöstutkimuksessaan Suuriniemi (2023) edelleen toteaa, että keskeisenä pidettiin yhä koulun opetuskielen tai tiettyjen vieraiden kielten hallintaa, ja taustalla oli oletamus yksikielisestä koulu yhteisöstä. Myös Piipon (2021) katsaus monikielisydestä ja kielten limittäiskäytöstä suomalaisessa kielikasvatuksessa näkee kielten rajojen ylittämisen mahdollisuutena tulevaisuuden luokkahuoneessa mutta toteaa, että vielä käytännöt ovat varsin yksikielisiä.

3 Aineistonkeruu ja analysointi

Aineistomme koostuu viidestä varhaiseen kieltenopetukseen tarkoitettua Sanoma Pro -kustantamon oppikirjasta, jotka ilmestyivät vuonna 2020. Nämä valittiin analysoitavaksi, koska kyseisen kustantamon materiaalit ovat varhaisen opetuksen yleisimmin käytettyjä oppikirjoja (Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021). Tutkittavat oppikirjat on laadittu seuraavien kielten opetukseen: englanti (Go!) (Kanervo & Laukkarinen 2020a), ruotsi (Fram!) (Kanervo ym. 2020), espanja (Dale!) (Kallio ym. 2020), saksa (Los!) (Kanervo & Laukkarinen 2020b) ja ranska (Vas-y!) (Heikkinen ym. 2020).

Kirjat ovat rakenteeltaan samanlaisia joitakin pienehköjä poikkeuksia lukuun ottamatta. Kirjat sisältävät 10–15 lukukappaletta, joista jokainen noudattaa samantyyppistä rakennetta tehtävien osalta. Kirjoissa on 72 sivua lukuun ottamatta englannin opiskeluun tarkoitettua Go! kirjaa, jossa sivuja on 96. Jokaisen kappaleen alussa esi-

tellään 8–12 uutta sanaa kuuntele ja toista -menetelmällä ja havainnollistavilla kuvilla. Tämän jälkeen kuunnellaan ja lauletaan laulu, jossa kappaleen sanat esiintyvät. Kunkin kappaleen loput tehtävät keskittyvät pääasiassa yksittäisten sanojen toistamiseen eri tavoin: kuuntelu ja toistaminen, kirjoittaminen, sanan ja kuvan yhdistäminen sekä parin kanssa pelattavat pelit. Kussakin kappaleessa on 12–15 tehtävää, eli opeteltavia sanoja toistetaan runsaasti yksittäisten kappaleiden aikana, mutta ne toistuvat harvoin kirjan muissa kappaleissa. Kunkin kirjan lopussa on kertaava peli, jossa kertaantuvat kaikki kirjassa käydyt teemat (tervehdykset, koulusanat, numerot, värit, verbit, adjektiivit, eläimet, ruumiinosat, vaatesanat, ruokasanat, harrastukset ja viikonpäivät). Kirjan tehtävistä noin 60 prosenttia on yksilötehtäviä, 30 prosenttia paritehtäviä ja kymmenen prosenttia ryhmätehtäviä. Tehtävät keskittyvät pääasiassa suulliseen kieleen ja kuullun ymmärtämiseen, ja kirjoittamista edellytetään vain muutamissa tehtävissä. Kirjojen tehtävillä ei ole liittymäkohtia oppilaiden omaan elämään tai ympäristön kielenkäyttöön (ks. tarkemmin Mäntylä ym. 2024).

Esittelemämme teoreettisen viitekehyksen valossa kiinnitimme analyysissä huomiota siihen, millä tavoin monikielisyys, kielen variantit ja kulttuurinen moninaisuus ilmenevät kirjoissa. Analysoimme kirjoista laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018) kirjojen kuvat ja kirjalliset tehtävät. Kirjasarjaan ei ole olemassa niin sanottua tekstikirjaa, vaan asiat opetetaan yksinomaan kirjassa olevien tehtävien avulla. Analyysissä keskityimme ainoastaan oppikirjoihin, emmekä sisällyttäneet aineistoon esimerkiksi opettajan oppaita, kirjan äänitteitä tai mahdollista verkkomateriaalia.

Ennen varsinaista analyysia keskustelimme ja sovimme asioista, joihin analyysissä tulisi kiinnittää huomiota, ja tarkastelimme yhdessä kirjojen yleisilmettä suhteessa kulttuuriin ja kieleen. Tämän jälkeen jaoin kirjat niin, että jokainen meistä tutkijoista analysoi vähintään kahta kirjaa. Näin ollen jokaista kirjaa analysoi kaksi tutkijaa itsenäisesti. Jokainen meistä kirjasi ylös havaintoja kirjoissa esiintyvistä kulttuurin ja kielen ilmentymistä. Kulttuurikäsitteiden tarkastelussa tutkimme muun muassa kuvissa ja tekstissä esiintyviä viittauksia eri kansallisvaltioihin ja kansallisuuksiin ja niihin yhdistettyjä piirteitä (stereotyyppistä, yksipuolista, moninaisuutta ilmentävää). Lisäksi tarkastelimme, esiintyykö ”kulttuuri” sanana kirjoissa ja ohjaavatko tehtävät asioiden kriittiseen tarkasteluun ja reflektointiin. Kielikäsitteiden analyysi perustui huomioihin kirjoissa mainituista eri kielistä ja niiden varianteista sekä niiden käytön paikantamisesta. Emme tehneet perusteellista määrällistä analyysia, vaan pyrimme teorian suuntaisesti löytämään kirjoista kulttuurien ja kielellisen moninaisuuden ilmentymiä tai niiden puuttumista (ks. Hahl 2020 samansuuntaisesta analyysistä). Tämän jälkeen vertailimme havaintojamme ja muodostimme kokonaiskuvan aineistosta. Olimme analysoineet kirjat jo kertaalleen sanaston opettamisen näkökulmasta (ks. Mäntylä ym. 2024). Seuraavassa tulosluvussa raportoimme analyysimme tulokset.

4 Tulokset

4.1 Kulttuurin ilmentyminen oppikirjoissa

Ensinnäkin merkille pantavaa on, että kulttuuri sanana ei esiinny kirjoissa kertaakaan. Kirjoissa ei täten esiinny perinteisiä tehtäviä, joissa homogeeniseksi oletettua kohdekulttuuria verrataan oman maan valtakulttuuriin vain eroavaisuuksien tunnistamiseksi samankaltaisuuksien sijaan (vrt. esim. Maijala ym. 2016), mikä mahdollisesti edistäisi stereotyyppioita ja negatiivisia kulttuurirepresentaatioita (esim. Dervin 2010; Holmes & Dervin 2016). Toisaalta kirjoista puuttuvat sellaiset reflektiiviset tehtävät, joissa oppilaat ohjattaisiin analysoimaan ja pohtimaan kulttuuriin liittyviä seikkoja ja niiden tilanteisuutta ja monimuotoisuutta (mm. *small cultures*, Holliday 1999, 2016).

Tehtävien sijaan kulttuuri tuli ilmi kirjoissa implisiittisesti erityisesti kirjojen kuvituksen kautta. Siinä ilmeni paljon stereotyyppistä kulttuuriin liittyvää sisältöä, joka heijasti banaalia nationalismia (Billig 1995). Erityisesti kirjojen kansikuvat (ks. kuva 1) sekä jokaisen kirjan alussa oleva aukeama (ks. kuva 2) esittelivät kirjan kohdemaalle tyypillisiä stereotyyppioita ja kansallista symboliikkaa. Esimerkiksi ranskan kirjan kohdalla näistä on tunnistettavissa muun muassa monumentit Eiffel-torni ja Sacré-Cœur sekä Ranskaan tyypillisesti yhdistettyjä ruokia, kuten patonki, Brie-juusto, croissant, pain au chocolat tai macaron. Lisäksi niissä on monta Ranskaan yhdistettävää harrastusta tai tapaa, kuten kahvilassa istuminen, pyöräily tai pétanque. Vastaavasti englannin kielen kirjan kohdalla kansi ja alun aukeama sisältävät visuaalisia viittauksia Isoon-Britanniaan: Big Ben, London Eye, routemaster, punainen puhelinkoppi, Morris Mini ja Sherlock Holmes. Yhdysvaltoihin viittaa vain teddykarhu. Muihin englantia puhuviin maihin ja englannin globaaliin rooliin ei viitattu. Muiden kielten (saksa, ruotsi, espanja) kansikuvat ja ensimmäinen aukeama oli rakennettu vastaavalla tavalla lukuisten stereotyyppisten kohdemaahan liittyvien viittausten varaan. Ranskan, Ison-Britannian, Saksan, Ruotsin ja Espanjan liput esiintyvät kirjoissa useaan otteeseen eri yhteyksissä.



KUVA 1. Analysoitujen kirjojen kansikuvat (Heikkinen ym. 2020; Kallio ym. 2020; Kanervo ym. 2020; Kanervo & Laukkarinen 2020a, 2020b).



KUVA 2. Kansallisia stereotyyppioita kuvituksessa (Heikkinen ym. 2020: 4–5; Kallio ym. 2020: 4–5; Kanervo ym. 2020: 4–5; Kanervo & Laukkarinen 2020a: 4–5)

Kirjojen kuvituksen kriittinen tarkastelu paljastaa paljon viitteitä niin sanottuihin perinteisiin kulttuurirepresentaatioihin tyypillisten sijaan (Roiha & Sommier 2021). Lisäksi kuvituksessa tuli vahvasti esiin niin sanottu matkailijan näkökulma kohdekulttuuriin (Kramsch 2013; Hilliard 2014), ja se esitteli paikkoja, joissa maassa vierailevat turistit usein käyvät. Vaikka kuvituksessa esiintyy jonkin verran diversiteettiä eri ihonvärien muodossa, se keskittyy valkoisiin ja mustiin ihmisiin, eikä esimerkiksi aasialaisiksi oletettavia ihmisiä esiinny (ks. kuva 2). Kuvituksen myötä oppilaat altistuvat runsaalle kulttuuriselle materiaalille, mutta kirjat eivät ohjaa oppilaita millään tavoin käsittelemään kuvituksen esiintuomia kulttuurirepresentaatioita.

Kirjoissa ja kuvituksessa kuvataan kulttuuria käytännössä tiettyjen kansallisvaltioiden kautta, joissa kohdekieliä käytetään (Iso-Britannia, Ranska, Saksa, Espanja, Ruotsi). Muita kutakin kohdekieltä käyttäviä valtioita, alueita tai väestöryhmiä ei kirjoissa mainita. Esimerkiksi englannin oppikirjassa Go! kuvitus ja sanasto kohdistuvat lähes yksinomaan Isoon-Britanniaan. Kirjan hahmoilla viitataan epäsuorasti Ison-Britannian kuningasperheeseen, sillä kirjassa esiintyvät hahmot nimeltä Will, Kate, Lizze ja Phil, jotka muistuttavat nimien lisäksi ulkonäöltään kuningasperheen vastaavia henkilöitä. Ranskan oppikirja Vas-y! puolestaan keskittyy yksinomaan Manner-Ranskaan eikä muita ranskankielisiä maita huomioida. Sama näkyy espanjan kirjassa Dale! ja saksan

kirjassa Los!, jotka jättävät muut espanjan- tai saksankieliset maat kuin Espanjan ja Saksan huomiotta. Ruotsin oppikirja Fram! käsittelee lähes yksinomaan Ruotsia, eikä esimerkiksi suomenruotsalaisia juurikaan huomioida. Kohdemaan käsittely rajoittuu lisäksi vahvasti maan pääkaupunkiin muun muassa nähtävyyksien osalta. Huomioitavaa on, että myöskään lingua franca -näkemys ei näy lainkaan kirjoissa.

Vieraiden kielten oppikirjoissa on kohdekielen kulttuurin mukaisten nimien anto oppilaille perinteinen tehtävätyyppi, joka esiintyy aineistossamme englannin ja ranskan oppikirjoissa (ks. kuva 3). Kyseisissä tehtävissä on perinteisiä nimivaihtoehtoja, joista useimmat edustavat pääasiassa keskiluokkaista, tyyppillisesti keski-ikäistä tai vanhempaa valkoista väestöä, kuten esimerkiksi englannin kirjassa esiintyvät nimet Bobby, Edward, Charles, Susan ja Harriet. Nämä ylläpitävät yksipuolista käsitystä siitä, keitä englannin globaalit käyttäjät ovat ja antavat vääristynyttä kuvaa Ison-Britanniasta homogeenisena kansallisena yhteisönä. Esimerkiksi Ison-Britanniassa suosittuja poikien nimiä Ibrahim ja Muhammad tai tyttöjen nimiä Nur ja Maryam ei löydy listasta niiden yleisyydestä huolimatta. Muhammad on Englannissa ja Walesissa ollut viime vuosina suosituimpien nimien joukossa, ja jopa suosituin nimi, kun otetaan huomioon nimen eri kirjoitusasut (esim. Muhammad, Mohammed, Mohammad) (Sommier & Roiha 2018).

Matt Edward
John Adam
Paul Luke
Jack Bobby
Harry Charles
Thomas Alex
Oscar Teddy
Henry Austin
Daniel Robert
Jake Elliot

Ashley
Bella
Emily
Ava
Sophie
Daisy
Eva
Lucy
Rosie
Lily

Mary
Susan
Helen
Laura
Sarah
Amy
Hannah
Grace
Harriet
Violet

4 Kuuntele ja toista. Valitse opettajan avulla itsellesi ranskalainen nimi. Kirjoita se puhekuplaan. Kerro uusi nimesi luokalle.

Je m'appelle _____

Antoine	Luc	Adèle	Léa
Bruno	Marc	Bénédicte	Mireille
Charles	Nathan	Cécile	Nathalie
Éric	Paul	Émilie	Paulette
Henri	Robert	Henriette	Rose
Isaac	Stéphane	Inès	Sylvie
Jacques	Thomas	Jasmine	Théa
Kévin	Victor	Karine	Valérie

KUVA 3. Oppikirjojen tehtäviä, joissa oppilaille annetaan kohdekieliset nimet (Heikkinen ym. 2020: 7; Kanervo & Laukkarinen 2020a: 45)

4.2 Kielellinen moninaisuus oppikirjoissa

Useat yllä mainitut havainnot liittyvät kulttuurin lisäksi kieleen; kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ovat yhteen kietoutuneita, ja niiden erottaminen on usein keinoteokoista. Kielikäsitusten tarkastelu tuntuu kuitenkin osoittavan, että oppimateriaaleissa kielellistä moninaisuutta lähestytään oikeastaan vain kohdekielen opettamisena.

Kuvituksessa korostuvat yhtenäiskulttuuria edustavat erityispiirteet (esimerkiksi koulupuvut, kaksikerrosbussit, koulutötteröt [Schultüten], patongit ja croissantit) ja niiden sanasto. Kohdekieli esitetään homogeenisenä, yhteen kansalliseen kulttuuriin kiinnittyneenä. Oletuksena vaikuttaa olleen se, että on vain yksi 'englanti' tai 'espanja' ja että kielen (oikea) käyttö sijoittuu vain yhteen tunnistettavaan maantieteelliseen kontekstiin. Esimerkiksi ranskan ja espanjan materiaaleissa ei mainita kielten laajoja puheyhteisöjä muualla maailmassa.

Materiaalit eivät myöskään huomioi kielten käyttöä lasten omassa ympäristössä. Esimerkiksi englanti on tätä nykyä suomalaisten lasten hyvin tuntema matkailun lingua franca ja sosiaalisen median kieli. Ruotsi puolestaan on toinen kansalliskielistämme, jota usealla lapsella on mahdollisuus kuulla ja käyttää arkielämässään. Siinä missä opetussuunnitelman perusteet kehottavat pohtimaan eri kielten käyttöä koulussa, omassa ympäristössä ja Suomessa (OPH 2019), oppimateriaalit eivät tunnu tukevan ajatusta, että jo omasta ympäristöstä voi löytyä runsaasti monikielisyttä.

Monikielisyteen ei kannusteta myöskään tehtävissä. Tarkastelussa löytyi koko aineistosta ainoastaan yksi tehtävä (ranskan kirja, kuva 4), jossa eri kielten vertailua hyödynnettiin kohdekielen oppimisessa. Tämän lisäksi saksan ja ruotsin kirjoissa oli sama tehtävä, jossa oppilaiden piti tunnistaa äänitteen kielistä opiskelemaisensa kohdekieli (saksa tai ruotsi) (ks. kuva 4). Monikielisyttä hyödyntäviä tehtäviä oli siis kirjoissa vähän tai ei ollenkaan. Kuitenkin kielten vertailu voi edesauttaa oppimista monin tavoin ja ulottua kieliopista sanastoon ja ääntämiseen (ääntämisen menetelmistä ks. esim. Tyrer ym. 2022).

- 11** Kun osaat yhtä kieltä, opit helpommin myös muita kieliä.
Kirjoita puuttuvat sanat.



a carrot

chocolate

a banana



die Karotte

die Schokolade

die Banane



la c _____

le c _____

la b _____



- 7** Kuulet lasten puhuvan eri kieliä. Nouse ylös, kun kuulet saksaa.



- 5** Kuulet lasten puhuvan eri kieliä. Nouse ylös, kun kuulet ruotsia.

KUVA 4. Tehtäviä, joissa esiintyy muita kieliä kuin suomi ja kohdekieli (Heikkinen ym. 2020: 37; Kanervo ym. 2020: 7; Kanervo & Laukkarinen 2020b: 7)).

Tehtävät tuntuivat pitäytyvän ”siilo”-näkemyksessä, jonka mukaan tietyn vieraan kielen tunnilla opetellaan ja käytetään vain tätä yhtä kieltä eikä kielten limittäistä käyttöä mainita (esim. Vogel & García 2017). Kuitenkin juuri oppilaiden äidinkielen tai muiden kielten hyödyntäminen voi tukea kohdekielen kehittymistä. Tehtävistä tuntuivat puuttuvan avoimet tehtävät, joissa keskusteltaisiin opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti eri kielistä ja niiden käytöstä. Kuitenkin jo ensiluokkalainenkin ymmärtää todennäköisesti vähintäänkin yksittäisiä sanoja tai fraaseja vieraista kielistä. Luokahuoneessa saattaa olla myös eri äidinkieliä puhuvia luokkakavereita, jotka voisivat kertoa omista kielistään ja opettaa niitä toisille.

Oppijan omaan osaamiseen perustuvaa pohdintaa ei kirjoissa ole muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Ruotsin oppikirjan alussa viitataan ruotsin kielen osaamiseen: ”tiedät jo varmasti paljon sanoja ruotsiksi” ja pyydetään yhdistämään kuva ja vastaava ruotsin kielen sana. Kirjassa myös arvellaan, että oppilaat ovat saattaneet käydä Tukholmassa ja tunnustavat siten matkamuistomyymälöistä hirven. Myös omaan osaamiseen tai kielelliseen päättelyyn kannustavia tehtäviä on vain yksi. Espanjan oppikirjassa on ensimmäisessä kappaleessa tehtävä, jossa pyydetään yhdistämään kuva ja sitä tarkoittava sana ilman, että sanoja on vielä oppikirjassa esitelty. Yhteenvetona voi todeta, että tarkastelemamme oppikirjat tuntuivat lähtevän perinteisestä yksikielisyyskäsitteestä sekä noudattavan paremminkin perinteistä oppikirjagenreä kuin opetussuunnitelman tavoitteita (ks. esim. Salo 2006).

Analysoitavana oli vain yksi oppimateriaalisarja, ja sekin suhteellisen pian varhaisen kielenopetuksen alkamisen jälkeen tuotettu, joten on ehkä ymmärrettävää, että uudet linjaukset eivät ole näkyvissä. Monikielisyteen hieman syvällisemmin perehdyttävää materiaalia on kuitenkin nyttemmin jo saatavilla, esimerkiksi verkkomateriaaleina (esim. Alisaari ym. 2020). Toistaiseksi avoimeksi jää, kuinka vieraan kielen opettajat hyödyntävät näitä materiaaleja omissa opetuksessaan.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ilmenemistä varhaisen kielenopetuksen oppikirjoissa. Tulkintamme mukaan kirjat eivät tarjoa kovin monipuolista kuvaa kulttuurista. Kirjoissa ei esiinny lainkaan tehtäviä, joissa kulttuuria käsiteltäisiin eksplisiittisesti. Kirjoissa ei ole esimerkiksi tehtäviä, joissa kohdekulttuurin piirteitä vertaillaan omaan kulttuuriin. Ylipäätään kulttuuria käsitteleviä tehtäviä olisi hyvä tuoda mukaan oppimateriaaliin ja keskittyä niissä faktojen sijaan reflektoiiviin tehtäviin, joissa asioita vertaillaan, analysoidaan, pohditaan ja problematisoidaan. Lisäksi olisi hyvä herkistää oppilaita tunnistamaan myös samanlaisuuksia eri kansallisuuksien välillä (ks. esim. Hahl 2020). Kulttuuriaines tulee viitteellisesti ilmi lähinnä kirjan kuvituksessa, jossa se esitetään stereotyyppisesti keskittyen yhteen

kohdemaahan ja sen yhteen valtakulttuurin. Lähestymistapa on niin sanottu matkailijan näkökulma, jossa keskitytään perinteisiin kulttuurirepresentaatioihin tyyppillisten sijaan (Roiha & Sommier 2021), mikä on yleistä vieraiden kielten oppikirjoille (esim. Kramsch 2013; Hilliard 2014). Tulokset ovat siis varsin yhdenmukaisia Suomessa käytettäviä vieraiden kielten oppikirjoja koskevien aiempien tutkimusten kanssa (esim. Dervin & Keihäs 2013; Maijala ym. 2016; Hahl 2020), ja näyttääkin siltä, ettei muutosta kulttuurin käsittelyssä ole tapahtunut kriittisempään suuntaan.

Analysoimamme oppikirjat eivät juurikaan huomioi kielellistä moninaisuutta. Kirjat tuntuvat ohjaavan oppijaa ajatukseen siitä, että kieltä käytetään tietyssä kansallisessa kontekstissa, ulkomailla syntyperäisen puhujan kanssa (ks. Mäntylä ym. 2023). Kukin kieli esitetään yhtenäisenä kansallisena kielenä, joka sijoittuu kuvituksessa yhteen tunnistettavaan maantieteelliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. myös Dendrinis 2015). Lisäksi kirjoista välittyy näkemys (vieraista) kielistä toisistaan erillisinä järjestelminä ja saarekkeina sekä uuden kielen oppimisesta ”rinnakkaisena yksikielisyytenä” (Heller 1999). Kirjojen implisiittisenä oppijaoletuksena on yksikielinen suomea äidinkielenään puhuva, Suomessa kasvanut lapsi, eikä oppilaiden moninaisuus ja monikielisyys näy materiaalissa. Koko kirjasarjassa oli vain yksi tehtävä (kuva 4), jossa kieliä vertailtiin eksplisiittisesti toisiinsa. Jos monikielisyys olisi esillä oppimateriaaleissa jo varhaisessa kielenopetuksessa, jolloin oppilaat alkavat muodostaa omia käsityksiään kielestä ja kielistä, monikielinen ote olisi omiaan kehittämään oppijan kielitietoisuutta: valmiutta havaita kieliä ja niiden käyttöä omassa ympäristössään ja rakentaa ymmärrystä kielistä järjestelminä, joilla on eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä.

Yhteenvetona voidaankin siis esittää, että oppimateriaalit eivät välttämättä edistä oppilaiden kriittistä kulttuurienvälistä ajattelua tai laajenna heidän käsitystään kielellisestä moninaisuudesta. Jos pienillä lapsilla on jo taipumus ajatella kansallisuuksista stereotyyppisesti ja herkästi yhdistää kieli, kansallisuus ja valtio (esim. Mård-Miettinen ym. 2014; Mäntylä ym. 2023), tutkimuksen kohteena olleiden kirjojen voidaan olettaa entisestään vahvistavan tällaista taipumusta. Lisäksi näyttää siltä, että tutkitut kirjat eivät sellaisenaan tarjoa paljoakaan mahdollisuuksia opetussuunnitelmassa mainitun Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen -kokonaisuuden tavoitteiden saavuttamiseen. Esimerkiksi tavoite ”keskustella eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista” huomioidaan eksplisiittisesti ainoastaan ranskan kirjassa ja siinäkin hyvin suppeasti (ks. osio 4.2 *Kielellinen moninaisuus oppikirjoissa*). Lisäksi opetussuunnitelman tavoite, jonka mukaan varhaisen kielenoppimisen yhtenä tehtävänä on ”ohjata oppilasta arvostamaan omaa kielitaustaansa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta” jätetään pääosin huomiotta kirjoissa. Näin ollen varhaisessa kielenopetuksessa opettajan on hyvä täydentää opetustaan muulla materiaalilla. Näin opettajat näyttävät usein tekevänkin (Huhta & Leontjev 2019; Mård-Miettinen ym. 2021). On tosin hyvä muistaa, että kielenopetuksen varhentaminen toteutettiin Suomessa varsin nopealla aikataululla, ja kirjat ilmestyivät nopeaan tahtiin vastaamaan koulujen ja opettajien akuuttiin

tarpeeseen. Siten on ymmärrettävää, että kaikkia opetussuunnitelman kohtia ei ole ehkä ehditty perusteellisesti ottaa huomioon.

Tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä sekä oppimateriaalin suunnittelun että kielenopetuksen käytänteiden kannalta. Oppikirjojen sisältöön tulisikin kiinnittää enemmän huomiota, sillä ne vaikuttavat huomattavasti opetukseen: niiden kautta tuotetaan ja ylläpidetään kulttuuriin ja kieleen liittyviä ideologioita ja näkemyksiä (Hahl 2020). On syytä huomata, että se, miten asioita tuodaan esille oppikirjoissa muun muassa teemojen, kuvien ja henkilöhahmojen kautta, on pitkälti oppikirjan tekijäryhmän valintoja ja näkökulmia kielestä ja kulttuurista (Dervin & Keihäs 2013). Erityisesti oppikirjojen kuvitusta voisi tarkastella laajemmin, jotta kuvituksen avulla ei oppilaille välittyisi sellaisia kulttuurisia ajatuksia, jotka rakentuvat essentialistiselle kulttuurikäsitteelle. Oletettavasti myös oppikirjan tekijät ja kirjakustantajat tarvitsivat työkaluja siihen, millä tavalla kulttuuria voisi välittää monipuolisemmin ja moninaisemmin kirjojen kuvituksessa. Asiaa palvelisi vuoropuhelu eri tahojen välillä (esim. oppikirjailijat, tutkijat, kustantajat, kulttuurista moninaisuutta edustavat ryhmän jäsenet), jotta kulttuurin kriittisessä käsittelyssä huomioitaisiin kaikkien näkökulmat.

Kun monessa koulussa arkipäivä on jo monikielinen, monikielisyyden soisi näkyvän vieraiden kielten oppikirjoissa. Oppijan oma ja luokan kollektiivinen kielirepertuaari tarjoavat hyvän pohjan aloittaa uuden kielen opiskelu. Oppikirjan mahdollisuudet tähän ovat ehkä rajalliset, sillä ne laaditaan kohdekielen oppitunneille ja päämääränä on kohdekielen oppiminen. Syytä onkin miettiä, voisiko opetussuunnitelmissa olla kielitietoisuuden kaltainen kokonaisuus, jossa heräteltäisiin kielitietoiseen ajatteluun ja samalla pohdittaisiin monikielisyyttä, kielten limittäistä käyttöä ja kielten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Mielestämme oppikirjoissa tulisi myös laajentaa kielellistä ja kulttuurista näkökulmaa yhden tietyn maantieteellisen ja kulttuurisen kontekstin ulkopuolelle, jotta yksi maa ja yksi kieli -ajattelu ei leimaisi oppimateriaaleja. Tämä lisäisi myös oppilaiden ymmärrystä siitä, että opeteltavaa kieltä voi käyttää useissa eri konteksteissa.

Ylipäänsä ajattelempa, että kirjoihin olisi hyvä sisällyttää enemmän kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja käsitellä sitä vahvemmin ja kriittisemmällä tavalla. Kuten Dervin ja Keihäs (2013) toteavat, oppikirjoissa esiintyviä stereotyyppioita on mahdotonta välttää, sillä ne ovat luontaisia ajattelullemme. Kriittisen kulttuurienvälisen kasvatuksen näkökulmasta olennaista on se, miten noita stereotyyppioita käsitellään ja analysoidaan oppilaiden kanssa. Jos opettaja ei herkistä oppilaita suhtautumaan stereotyyppioihin kriittisesti, saattavat oppilaat mieltää ne totuuksiksi. Näin ollen oppikirjojen käyttö tuo mukanaan paljon vastuuta opettajalle, jotta hän tunnistaa kirjoissa olevat puutteet ja osaa paikata niitä omassa opetuksessaan. Kulttuurien ja kielten moninaisuuteen kasvamisen tulisi olla elimellinen osa opettajaksi kasvua ja opettajankoulutusta (ks. esim. Aalto ym. 2019; Aalto ym. 2022). Opettajat ovat omaksumiensa tietojen, taitojen, asenteiden ja käsitysten välittäjiä luokassa. Kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ja myönteisen ja uteliaan asenteen välittäminen oppilaille edellyttää, että opettajalla on

syvällinen, laaja ja monipuolinen ymmärrys ja kyky käsitellä erilaisia moninaisuuteen liittyviä teemoja myös oppimateriaalia muokkaamalla ja täydentämällä.

Tutkimuksemme tarkasteli vain oppikirjoja eikä sitä, miten kulttuuria ja monikielisyyttä tuodaan esiin ja käsitellään luokkahuonetilanteissa. Tiedämme kuitenkin esimerkiksi Mård-Miettisen ym. (2021) selvityksen perusteella, että monikielisyyteen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä aiheita on käsitelty toistaiseksi vain harvoin varhaisessa kielenopetuksessa. Lisäksi aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suomalaisilla kielenopettajilla ja opettajaopiskelijoilla on melko kapea näkemys kulttuurisesta moninaisuudesta (esim. Larzén-Östermark 2008; Maijala 2020) eivätkä opettajien monikielisyyttä edistävät käytänteet ole olleet kovin edistyksellisiä (esim. Alisaari ym. 2019). Monikielisyys – esimerkiksi oppilaiden kotikielien käyttö – tulee koulussa esiin useimmin epämuodollisissa tilanteissa, kun taas formaalit tekstikäytännöt ovat edelleen pääosin yksikielisiä (Tarnanen ym. 2017). Edelleen tiedämme, että valtaosa varhaista kielenopetusta antavista opettajista on luokanopettajia, eikä heistä monellakaan ole taustalla kieliopintoja (Mård-Miettinen ym. 2021). Siksi monikielisyden teemoja tulisi lisätä myös luokanopettajien koulutukseen. Jatkossa olisi tärkeää tutkia yksityiskohtaisemmin todellisia luokkahuonekäytänteitä ja sitä, miten kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta käsitellään koulun eri tilanteissa ja (vieraiden kielten) opetuksessa. Lisäksi oppilaiden oma ääni olisi tarpeen tavoittaa asiassa nykyistä voimakkaammin.

Kirjallisuus

- Aalto, E., S. Mustonen, M. Järvenoja & J. Saario 2019. *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi/> [luettu 16.2.2024]
- Aalto, E., K. Skinnari, K. Mård-Miettinen & M. Siponkoski 2022. Opettajaopiskelijoiden kielitietoinen toimijuus monikielisten oppijoiden etäohjauksessa. *Ainedidaktikka*, 6 (1), 23–46.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Alisaari, J., E. Jäppinen, N. Kekki, R. Kivimäki, S. Kivipelto, K. Kuusento, E. Lehtinen, A. Raunio, E. Repo, S. Sissonen, M. Tyrer & H. Vigren 2020. *Kielestä koppi: Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turku: Turun yliopisto.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Banaruee, H., D. Farsani & O. Khatin-Zadeh 2023. Culture in English Language Teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. *Frontiers in Education*, 8, 1012786.
- Billig, M. 1995. *Banal nationalism*. London: SAGE.
- Canale, G. 2016. (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225–243.
- Cenoz, J. 2015. Discussion: Some reflections on content-based education in Hong Kong as part of the paradigm shift. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (3), 345–351.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe 2020. *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dendrinis, B. 2015. The politics of instructional materials of English for young learners. Teoksessa X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (toim.) *Language, ideology and education*. London: Routledge, 29–49.
- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. Teoksessa F. Dervin & E. Suomela-Salmi (toim.) *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang, 157–173.
- Dervin, F. 2011. A Plea for change in research on intercultural discourses: a 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (1), 37–52.
- Dervin, F. & L. Keihäs 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 61*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 295–315.
- Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 173–201.

- Hahl, K., P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (toim.) 2015. *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 77–103.
- Halualani, R. T., S. L. Mendoza & J. A. Drzewiecka 2009. "Critical" junctures in intercultural communication studies: A review. *The Review of Communication*, 9 (1), 17–35.
- Harjanne, P., C. Díaz Larenas & S. Tella 2017. Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5 (3), 1–21.
- Heikkinen, M., T. Heikkinen, P. Kanervo, P. & A. Laukkarinen 2020. *Vas-y!* Sanoma Pro.
- Heller, M. 1999. *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Hiidenmaa, P., M. Löytynen & H. Ruuska 2017. (toim.) *Oppikirja Suomea rakentamassa*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry.
- Hilliard, A. 2014. A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. *Language Education in Asia*, 5 (2), 238–252.
- Hofstede, G. 2011. *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> [luettu 16.2.2024]
- Holliday, A. 1999. Small cultures. *Applied Linguistics*, 20 (2), 237–264.
- Holliday, A. 2009. The role of culture in English language education: Key challenges. *Language and Intercultural Communication*, 9 (3), 144–155.
- Holliday, A. 2016. Revisiting intercultural competence: Small culture formation on the go through threads of experience. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 1 (2), 1–14.
- Holmes, P. & F. Dervin 2016. Introduction - English as a Lingua Franca and interculturality: Beyond orthodoxies. Teoksessa P. Holmes & F. Dervin (toim.) *The cultural and intercultural dimensions of English as a Lingua Franca*. Bristol: Multilingual Matters, 1–30.
- Huhta, A. & D. Leontjev 2019. *Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalotti: Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jacobsson, A., H. Layne & F. Dervin 2023. Introduction. Teoksessa A. Jacobsson, H. Layne & F. Dervin (toim.) *Children and interculturality in education*. London: Routledge, 1–9.
- Kallio, A.-K., P. Kanervo & A. Laukkarinen 2020. *¡Dale!* Sanoma Pro.
- Kanervo, P. & A. Laukkarinen 2020a. *Go!* Sanoma Pro.
- Kanervo, P. & A. Laukkarinen 2020b. *Los!* Sanoma Pro.
- Kanervo, P., A. Laukkarinen, K. Ostrow & L. Pulkkinen 2020. *Fram!* Sanoma Pro.
- Kantelinen, R. & H. Koivistoinen 2020. Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17, 105–128.
- Karvonen, U., L. Tainio & S. Routarinne 2017. Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11 (4), 39–57.

- Kauppinen, M., J. Saario, A. Huhta, A. Keränen, M.-R. Luukka, S. Pöyhönen, P. Taalas & M. Tarnanen 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 201–233.
- Kramersch, C. 2013. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57–78.
- Larzén-Östermark, E. 2008. The intercultural dimension in EFL-teaching: A study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (5), 527–547.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Maijala, M. 2008. Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1).
- Maijala, M. 2020. Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14 (2), 133–149.
- Maijala, M., M. Tammenga-Helmantel & E. Donker 2016. Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, 43 (1), 3–33.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyysmuutoksessa>
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- McConachy, T. 2018. Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29 (1), 77–88.
- Moate, J. 2021. Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 47 (3), 353–365.
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti perusopetuksen vuosiluokilla 1–6: oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mård-Miettinen, K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 44 (4), 320–332.
- Mäntylä, K., A. Roiha & H. Dufva 2023. Investigating young Finnish CLIL pupils' perceptions of foreign language use through visual narratives. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11 (1), 29–54.
- Mäntylä, K., A. Roiha, H. Dufva & H.-M. Pakula 2024. Vocabulary learning in Finnish early foreign language learning textbooks: a mismatch between theory and practice. *Language Teaching for Young Learners*, 6 (1), 84–103.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piller, I. 2017. *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Risager, K. 2018. *Representations of the world in language textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Risager, K. 2021. Language textbooks: Windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34 (2), 119–132.

- Roiha, A. & M. Sommer 2021. Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32 (4), 446–463.
- Roiha, A., M. Sommer & M. Majjala 2025. Intercultural education in Finnish research: A literature review of the past 20 years. Teoksessa P. Genkova, M. Flynn, M. Morley & M. Rašticová (toim.) *Handbook of diversity competence: European perspectives*. New York: Springer.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 237–254.
- Satokangas, H., S.-M. Suuriniemi, A. Jantunen & K. T. Karasti 2021. Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri- ja katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus, 33–76.
- Shin, J., R. Z. R. Eslami & C. Wen-Chun 2011. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24 (3), 253–268.
- Sommer, M. & A. Roiha 2018. Dealing with culture in schools: A small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.) *Antiracism education in and out of schools*. London: Palgrave Macmillan Books, 103–124.
- Suuriniemi, S.-M. 2023. Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Suuriniemi, S.-M. & H. Satokangas 2023. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*, 20 (3), 850–868.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja –uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä –opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. (3), 850–868.
- Tarnanen, M., M. Kauppinen & A. Ylämäki 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN Vuosikirja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, AFinLA, 278–297.
- Toyosaki, S. & A. Atay 2018. Introduction. Teoksessa A. Atay & S. Toyosaki (toim.) *Critical intercultural communication pedagogy*. Lanham: Lexington Books, vii–xvi.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyrer, M., K. Haapanen & J.-A. Aerila 2022. Kieliä vertailemalla kohti taitavampaa kielitietoista pedagogiikkaa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2022/kielia-vertailemalla-kohti-taitavampaa-kielitietoista-pedagogiikkaa>
- Vipunen 2023. *Esi- ja perusopetuksen oppilaiden kansalaisuus ja äidinkieli*. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx> [luettu 23.1.2024]
- Vipunen 2024. *Perusopetuksen kielivalinnat*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb [luettu 5.2.2024]
- Vogel, S. & O. García 2017. Translanguaging. Teoksessa G. Noblit & L. Moll (toim.) *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University Press. https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/

- Wei, L. & W. Y. Ho 2018. Language learning sans frontiers: A translanguaging view. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 33–59.
- Weninger, C. & T. Kiss 2013. Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47 (4), 694–716.
- Yokoi Horii, S. 2015. The politics of instructional materials of English for young learners. Teoksessa X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (toim.) *Language, ideology and education*. London: Routledge, 145–162.
- Yuen, K.-M. 2011. The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65 (4), 458–466.