

Toimittaneet

Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula

KIELIKOULUTUS MUKANA MUUTOKSESSA

LANGUAGE EDUCATION ENGAGING IN CHANGE

AFinLAn- teema / n:o 16

ISBN: 978-951-9388-77-9
ISSN: 2814-6298

AFinLA-teema 2023 / n:o 16

Kielikoulutus mukana muutoksessa

Language education engaging in change

Toimittaneet

Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2023
© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

- 📖 *Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula*
Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen 6
[Diverse and transforming language learning]

Osa I

Kielenoppiminen ja yksilö

- 📖 *Teija Kangasvieri, Ari Huhta & Paula Kalaja*
Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi 30
[Motivation as a way of becoming a multilingual global citizen]
- 📖 *Katja Mäntylä, Anssi Roiha, & Kati Kajander*
Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa
eriyttämisen keinoin 54
[Supporting individual learners through differentiation in foreign language teaching]
- 📖 *Sanna Mustonen, Sirkku Kronholm & Minna Suni*
Maahanmuuttotustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut 80
[Diverse paths and multilingual resources: learners with migration background]
- 📖 *Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Arja Piirainen-Marsh*
Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen
luokahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä 104
[Adult learners' interactional competence and its development outside the classroom]
- 📖 *Kristiina Skinnari, Maria Ruohotie-Lyhty, Josephine Moate & Sotiria Varis*
Tunteiden yhteys oppijoiden ja opettajien identiteetteihin kielenopetuksessa 124
[The connection of emotions to student and teacher identities in language education]

Osa II

Kielet yhteisöissä

- ✚ *Karita Mård-Miettinen, Katri Hansell & Maria Kvist*
Kaksikielinen varhaiskasvatus toisen kielen oppimisen ympäristönä 141
[Bilingual early childhood education as an environment for second language learning]
- ✚ *Åsa Palviainen, Polina Vorobeva & Pauliina Sopenan*
Monikielinen perhe ja koulu 163
[Multilingual families and the school]
- ✚ *Heini Lehtonen, Maria Ahlholm, Salla-Maaria Suuriniemi & Anne Tiermas*
Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä 180
[Supporting multilingual agency in the community of practice of the school]
- ✚ *Sari Sulkunen, Tarja Nikula & Leila Kääntä*
Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet
aineenopetuksessa 202
[Content and language integration: disciplinary language and literacy practices in content-area teaching]
- ✚ *Teppo Jakonen, Miiko Siivonen & Heidi Jauni*
Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenoppimisympäristöjen muokkaajana..... 223
[The role of virtual and video-mediated technologies in shaping language learning environments]
- ✚ *Ari Huhta, Dmitri Leontjev, Mari Honko & Raili Hildén*
Kielitaidon arviointi koulussa..... 242
[Language assessment in school]

Osa III
Yhteiskunnan kieli-ideologiat

- ✚ *Johanna Ennser-Kananen, Erja Kilpeläinen & Taina Saarinen*
Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset: heijastumia ja
katvealueita kielikoulutuksessa 267
[Equality in Finnish education policy: aspirations and blind spots in language education]
- ✚ *Tuuli From, Tamás Péter Szabó & Petteri Laihonen*
Kielimaisemat kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikouluissa 291
[Linguistic landscapes as objects and agents of language education policies in co-located schools]
- ✚ *Päivi Ilikkanen, Johanna Ennser-Kananen, Minna Intke-Hernandéz & Sanna Riuttanen*
Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus 310
[Social justice, language and education]
- ✚ *Siv Björklund & Sanna Pakarinen*
Ruotsi toisena kansalliskielenä kielellisesti muuttuvassa Suomessa 334
[Swedish as the second national language in linguistically changing Finland]
- ✚ *Maiju Strömmer, Minna Suni, Katharina Ruuska & Päivi Ilikkanen*
Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään 353
[Language education for multilingual working life]
- ✚ *Mari Honko & Mia Halonen*
Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa 376
[Language assessment as ideologically charged activity]

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 6–28.

Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula
Jyväskylän yliopisto

Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen

Nostot

- Suomen kouluissa opetetaan useita kieliä ja kielten oppimääriä, jotka asetetaan usein koulutuskeskustelussa vastakkain.
- Monikielisyys, teknologisoituminen ja digitalisaatio haastavat eri tavoin suomalaista kielikoulutusta.
- Tutkimuksen muuttuvat käsitykset kielestä ja sen oppimisesta heijastuvat kielikoulutukseen.
- Douglas Fir -ryhmän mallin avulla voidaan kuvata kielen oppimisen moniolotteisuutta.

Abstract

This article, a lead-in to the special issue, starts by discussing the key characteristics of language education in Finland, with a special focus on how the official bilingualism and development of multilingualism feature in the structures of language education. Secondly, the article presents some recent turns in research on language use and learning, which have influenced current ways of understanding language learning. Research has shown that language learning is a complex and multifaceted phenomenon, which needs to be approached from various disciplinary angles. Thirdly, the article discusses ways of portraying the complexity and layeredness of language and language learning and identifies five key themes characterising the way language learning is approached in the articles of this special issue. Finally, the 17 articles in the special issue are presented.

Keywords: language learning, language education, multilingualism

Asiasanat: kielenoppiminen, kielikoulutus, monikielisyys

1 Johdanto

Kieli kuuluu oleellisesti jokapäiväiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Meillä kaikilla on myös jonkinlainen käsitys siitä, mitä kieli on, sekä kokemuksia erilaisista kielenkäyttölanteista ja kielen oppimisesta. Käsitteemme ovat varmasti myös muuttuneet eri elämänvaiheiden ja oppimiskokemusten seurauksena. Sekä kieli itsessään että kielen oppiminen ovat moniulotteisia ilmiöitä, joihin vaikuttavat niin elinympäristömme ja yhteiskunnan muutokset kuin lisääntyvä ja kehittyvä tutkimuksellinen ymmärryksemme. Siksi onkin tärkeää aika ajoin tarkastella kielenoppimisen ajankohtaisia ilmiöitä ja kartuttaa olemassa olevaa tietopohjaa. Aikaisempia kokoomateoksia samasta aihepiiristä ovat esimerkiksi kymmenisen vuotta sitten ilmestynyt Pietilän ja Lintusen (2014) toimittama teos, jossa tarkasteltiin (vieraan) kielen oppimisen eri osa-alueita, sekä Hildénin ja Hahlin (2020) toimittama artikkelikokoelma, jossa pureuduttiin kielten opetuksen eri näkökulmiin.

Tämän teemanumeron tavoitteena on tarkastella kielenoppimista ja kielikoulutusta huomioimalla erityisesti jatkuvasti muuttuvan ja moninaisen maailman vaikutukset samoin kuin toisiinsa kietoutuvat yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan näkökulmat. Myös monikielisyys ja uudet näkökulmat siihen ovat teemanumeroa kantavia teemoja. Kieli ja sen oppiminen on ollut tutkimuksen kohteena vuosikymmenien ajan, ja kielikoulutus on aina ollut osa koulutuksen rakenteita. Suomalaisen kielikoulutuksen kehityssuunnat ovat heijastelleet sekä kielentutkimuksessa että muun Euroopan kielikoulutuksessa tapahtuneita muutoksia. Niinpä Suomen kielikoulutuksessa on tapahtunut monenlaisia käännteitä viime vuosikymmenten aikana. Näitä muutoksia ja käännteitä käsittelevät monipuolisesti Takala ja Sajavaara (1998), Sajavaara ja Takala (2004), Pöyhönen ja Luukka (2007), Pyykkö (2017), Saarinen ym. (2019) sekä Vaarala ym. (2021). Tässä teemanumerossa emme täten tee historiallista katsausta Suomen

kielikoulutuksen käänteisiin, vaan tarjoamme tiedeperustaisia suuntaviivoja suomalaisen kielikoulutuksen kehittämiseksi.

Teemanumeron johdantoartikkelissa tarkastelemme luvussa 2 Suomen kielikoulutuksen ominaispiirteitä tuomalla yhteen äidinkielen (äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine, oppilaiden omat äidinkielet), toisen kielen (toinen kotimainen kieli, suomi/ruotsi toisena kielenä) ja vieraan kielen opetuksen näkökulmia. Luvussa 3 esittelemme viimeaikaisia kielenoppimisen tutkimuksessa tapahtuneita käänteitä, ja luvussa 4 pureudumme erilaisiin tapoihin kuvata kielenoppimisen kompleksisuutta ja verkotuneisuutta. Lopuksi kuvaamme artikkeleille yhteistä kieli- ja kielenoppimiskäsitystä viiden teeman avulla luvussa 5 sekä esittelemme teemanumeron sisällön luvussa 6.

2 Suomen kielikoulutuksen ominaispiirteitä

2.1 Kielitarjonta

Suomen kouluissa on 1970-luvulta lähtien kaikilla oppilailla ollut mahdollisuus ja velvollisuus opiskella vähintään kolmea kieliainetta: äidinkieltä ja kirjallisuutta (vuoteen 1998 asti oppiaineen nimi oli äidinkieli), toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä. Tämä opiskeltavien kielten määrä mukaillee EU:n minimisuositusta jäsenvaltioidensa kielikoulutukselle (Council of the European Union 2002). Oppilaiden monikieliset taustat huomioidaan Suomessa muun muassa siten, että äidinkielen ja kirjallisuuden ja toisen kotimaisen kielen oppiaineista on useampia oppimääriä. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta voi opiskella suomi, ruotsi, saame, romani, viittomakieli, suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääriä tai suomi tai ruotsi saamenkielisille ja suomi tai ruotsi viittomakielisille -oppimääriä. Lukiossa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineena voi opiskella myös muuta koulutuksen järjestäjän tarjoamaa ja opiskelijan valitsemaa omaa äidinkieltä siten, että siinä sovelletaan suomi tai ruotsi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppimäärän perusteita. Toisesta kotimaisesta kielestä taas voi opiskella pitkän (A1/A2-kieli), keskipitkän (B1-kieli) tai äidinkielenomaisen ruotsin tai suomen oppimääriä. Kaikille yhteisten kieliaineiden lisäksi koulussa voi opiskella vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä, joista voidaan tarjota joko pitkää alakoulussa alkavaa oppimäärää (A1/A2-kieli) tai lyhyttä yläkoulussa (B2-kieli) tai lukiossa (B3-kieli) alkavaa oppimäärää. Lisäksi kouluissa voidaan tarjota oppilaiden oman äidinkielen opetusta. Tämä opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota järjestetään erillisen valtionavun turvin (OPH 2016a).

Myös kansalliset vähemmistökielet ovat jossain määrin läsnä koulutuksessa. Varhaiskasvatustalaki (2018/540, 8§) ja perusopetuslaki (1998/628, 10§) määräävät esimerkiksi, että eri saamen kieliä puhuville tulee tarjota saamenkielistä varhaiskasvatusta koko Suomessa ja saamenkielistä perusopetusta Saamen kotiseutualueella (Enontekiön,

Utsjoen ja Inarin kunnat ja Sodankylän pohjoisosa). Lisäksi saamelaisalueella voi saada saamenkielistä ammatillista koulutusta ja alueen lukioissa voi opiskella saamen kieliä (OKM 2021). Kuulovammaiselle oppilaalle taas tulee perusopetuslain (1998/628, 10§) mukaan tarjota viittomakielistä opetusta. Tämä velvoite koskee sekä suomalaista että suomenruotsalaista viittomakieltä. Romanikielisille oppilaille tulee pyrkiä valtionavun turvin tarjoamaan romanikielistä opetusta niin esi- ja perusopetuksessa kuin lukiossa (Rajala & Schwartz 2020). Opetuksen järjestäjä voi kuitenkin päättää, miten ja missä määrin opetusta tarjotaan yllä mainituilla kielillä, minkä vuoksi oppilaiden tilanne on hyvinkin erilainen eri puolilla Suomea (OPH 2016b; Rajala & Schwartz 2020; OKM 2021). Sama koskee myös oppilaan oman äidinkielen opetusta, jonka tarjonnassa on paitsi alueellista ja koulukohtaista myös kielikohtaista vaihtelua, ja useimmilla opetuksen järjestäjillä olisi paineita tarjota opetusta useammilla kielillä kuin tällä hetkellä on mahdollista (Venäläinen ym. 2022).

2.2 Kielten erillisuus

Vaikka kouluissa opetetaan useita kieliä ja kielten oppimääriä, on suomalaiselle kieli-koulutukselle ominaista, että kieliaineet ovat toisistaan erillään ja niitä opetetaan yhtä kerrallaan, vaikka koulun opetuskieli (suomi tai ruotsi) onkin usein voimakkaasti läsnä toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksessa (Huhtala ym. 2021). Myös opetta-jankoulutuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi tai ruotsi) ja muiden kieliaineiden opettajia koulutetaan edelleen pääsääntöisesti erillään omissa opiskeluryhmissään, vaikka joissain yliopistoissa onkin jo pitkään ollut esim. kaikille kieliaineiden aineen-opettajaopiskelijoille, mukaan lukien suomi äidinkielenä, yhteisiä kielitieteen ja kielen oppimisen kursseja (Taalas & Aalto 2007). Muiden kieliaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien pedagogiset opinnot taas ovat usein yhteisiä, vaikka ope-tusharjoittelut tehtäisiinkin kielikohtaisissa ryhmissä.

Koulutuskeskustelussa kielet asetetaan usein vastakkain esimerkiksi siten, että toisen kotimaisen kielen opiskelua tarkastellaan suhteessa vieraiden kielten opiskeluun ja arvellaan esimerkiksi ruotsin opiskelun toisena kotimaisena kielenä vievän tilaa muilta kieliltä (OKM 2012). Toisaalta englannin kielen opiskelu saatetaan asettaa vastakkain muiden kielten opiskelun kanssa, koska englannin uskotaan laskevan motivaatiota opiskella muita (vieraita) kieliä (esim. Pyykkö 2017; Kangasvieri 2022). Keskustelussa siis lähdetään ajatuksesta, että ihmisellä on rajallinen kapasiteetti oppia kieliä ja että yhden kielen oppiminen haittaa tai jopa estää toisen kielen oppimista, vaikka tutkimus on osoittanut päinvastaista (ks. esim. katsausartikkeli De Angelis 2019; ks. luku 3 alla). Tähän keskusteluun kytkeytyy myös laajempi eri kielten arvostamisen ja arvottamisen näkökulma, kun koulussa saatetaan korostaa tiettyjen siellä opetettavien kielten taitoa mutta jättää huomiomatta esimerkiksi oppilaiden oman äidinkielen taito.

Kielten erillisuus näyttäytyy suomalaisessa koulutuksessa myös siten, että koulu-tusta tarjotaan erikseen molemmilla kansalliskielillä kahtena rinnakkaisena ja sisällöl-

tään identtisenä koulutuspolkuna varhaiskasvatuksesta yliopistokoulutukseen. Näitä suomen- ja ruotsinkielisiä koulutuspolkuja ei ole kuitenkaan kaikkialla Suomessa, vaan ruotsinkieliselle kielivähemmistölle on koulutusta omalla kielellään lähinnä etelä- ja länsirannikon kaksikielisissä kunnissa sekä niin kutsutuissa kielisaarekekunnissa eli suomenkielisissä kunnissa, jossa on ruotsinkielinen vähemmistö (kielisaarekekunnista, ks. Laurent 2013). Suomen- ja ruotsinkieliset varhaiskasvatuksen ja koulutuksen yksiköt ovat tyypillisesti toisistaan erillään, mutta Suomessa on myös useita kymmeniä kieliparipäiväkodiksi ja -kouluksi kutsuttuja yksiköitä, joissa suomen- ja ruotsinkielinen päiväkotitai koulu jakavat kiinteistön keskenään (From & Sahlström 2019; Sopanen 2022). Kieliparipäiväkodit ja -koulut ovat hallinnollisesti erillisiä yksiköitä, mutta niillä on usein joitain yhteisiä tiloja (esim. välituntipiha, liikunta- ja ruokailutilat). Tutkimus on osoittanut, että tavat käyttää yhteisiä tiloja, samoin kuin yksiköiden välisen yhteistyön määrä ja muodot, vaihtelevat suuresti täysin erillään toimimisesta tiiviiseen opettajien ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön (From & Sahlström 2019).

2.3 Monikielisyyden huomioiminen

Vaikka kielet näyttäytyvät erillisinä oppiaineina kouluissamme ja niitä asetetaan vastakkain koulutuskeskustelussa, on arki Suomessa varsin monikielistä, ja se on ollut sitä kautta aikojen. Tämän osoittavat jo pelkästään yleissivistävässä koulutuksessamme opetettavat äidinkielen ja kirjallisuuden ja toisen kotimaisen kielen useat oppimäärät ja tarve opettaa yhä useampia omia äidinkieliä. Silti monikielisyydestä keskustellaan usein uutena tilanteena ja enemmän haasteena kuin mahdollisuutena. Suomessa voi esimerkiksi edelleen merkitä vain yhden äidinkielen väestötietojärjestelmään (ks. esim. Oikeusministeriö, 2020), minkä vuoksi koulutuksessa on haastavaa ennakoida monikielisten yksilöiden tarpeita ja monikielisyys usein unohtuu tai jää taka-alalle, kun tehdään koulutuksellisia ratkaisuja tai pohditaan Suomen kielivariantoa. Monikielisyys näkyy kuitenkin entistä vahvemmin 2000-luvun opetussuunnitelmissa (OPH 2014a, 2014b, 2019a, 2022), joissa se esitellään yhtenä koulutuksen kulmakivenä: puhutaan kielitietoisesta koulusta, jossa arvostetaan kaikkia kieliä ja kielimuotoja ja jossa tiedostetaan, että kieliä käytetään rinnakkain ja niitä opitaan muuallakin kuin koulussa (esim. Harju-Autti 2022). Lisäksi opetussuunnitelmien perusteet painottavat, että eri oppiaineilla on omat kielenkäyttötapansa, mikä tekee jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa kielen ja sen käytön opettajan.

Monikielisyys näkyy monella tavoin myös työpaikoilla, kun työurat ovat kansainvälistyneet ja on työperäistä maahanmuuttoa. Tämä vuorostaan heijastuu toisen asteen ja korkea-asteen kielikoulutukseen, jossa on yhtäältä entistä suurempi tarve tarjota työelämälähtöistä kielenopetusta etenkin niille, joille suomi tai ruotsi on toinen kieli sekä järjestää niiden opetusta edistyneille oppijoille. Toisaalta toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksessa on syntynyt tarve valmistaa opiskelijoita monikielisempään työelämään kehittämällä heidän vuorovaikutusosaamistaan esimerkiksi

tarjoamalla monikielisiä akateemisen viestinnän kursseja (Jalkanen 2017). Pelkästään koulutuksessa hankittu kielitaito ei kuitenkaan usein riitä, sillä työelämässä tarvittava kielitaito opitaan ensisijaisesti työtä tekemällä. Työpaikoilla tapahtuvaan kielen oppimiseen onkin kehitetty monenlaisia malleja ja menetelmiä (esim. Dejanova ym. 2020). Moninaistuvassa työelämässä on myös tarvetta työpaikoilla järjestettävään kielikoulutukseen. Kun työpaikoilla järjestettävä kielikoulutus vielä 1990-luvulla painottui englantiin ja muihin vieraisiin kielisiin kuten saksaan ja venäjään, koskee koulutustarve 2000-luvulla yhä enenevässä määrin suomen ja ruotsin kieliä.

Monikielisyyteen liittyy myös suomalaisen kielikoulutuksen kesto- ja huolenaihe eli kielten opiskelun yksipuolisuus, mikä näkyy perusopetuksen kielitarjonnan ja -valintojen rajoittumisena pääasiassa toiseen kotimaiseen kieleen ja englantiin, kun muita kieliä opiskellaan lähinnä suuremmissa kaupungeissa, ja/tai vasta lukiokoulutuksessa tai sen jälkeen (OPH 2019b). Tämä on johtanut kasvavaan huoleen Suomen kielivarrannon suppenemisesta (Pyykkö 2017). Kielten opiskelun yksipuolisuuden tulkitetaan usein johtuvan yksilötekijöistä eli koululaisten vähäisestä innosta opiskella (useita) kieliä ja sellaisen sinnikkyuden puutteesta, jota uskotaan tarvittavan pitkäjänteiseen kieltenopiskeluun. Yksipuolisen kieltenopiskelun juuret ovat kuitenkin yhtä lailla instituutioiden ja yhteiskunnan tasolla: koulujen kielitarjonta on alueellisesti epätasaista ja kaventunut kuntien huonontuneiden koulutusresurssien myötä, eikä eri kielisiin ja niiden osaamiseen, opiskeluun ja tarpeeseen liittyvä yhteiskunnallinen puhe välttämättä kannusta monipuoliseen kieltenopiskeluun. (Kangasvieri 2022.)

2.4 Kielikoulutuksen muutoksia

Kielikoulutuksessa on tapahtunut monenlaisia muutoksia viime vuosikymmenten aikana muun muassa teknologisoitumisen ja digitalisaation myötä. Kielenoppimisen tilat ovat monipuolistuneet ja opetuksessa käytetään menestyksekkäästi esimerkiksi virtuaalisia oppimisympäristöjä, erilaisia oppimissovelluksia ja -pelejä sekä etäopetusta. Nämä tuottavat uudenlaisia osallistumisen tapoja, joita on tärkeä tutkia kielen oppimiseen ja opettamiseen näkökulmasta (esim. Hansell ym. 2021; Jakonen & Jauni 2023). Digitalisaatio ja multimodaalisissa ympäristöissä toimiminen huomioidaan myös 2000-luvun opetussuunnitelmissa: ne muodostavat yhden laaja-alaisen osaamisen alueista, jota opetetaan osana monilukutaitoa (OPH 2014b).

Muutoksia on tapahtunut myös kielten tarjonnassa ja opetuksen järjestämisessä. Osa muutoksista on pysyvämpiä ja koskee kaikkia koululaisia, esim. kaikille yhteisen A1-kielen opetuksen varhennus (OKM 2018). Monet muutokset ovat kuitenkin alueellisia, kuten erilaisten kielten ja muiden aineiden sisältöjä integroivien opetuskäytänteiden kehittäminen kielenopetuksen ohien (Peltoniemi ym. 2018). Kieltenopetusta on myös pyritty kehittämään hankkeiden turvin, jolloin ne ovat usein jääneet paitsi alueellisiksi myös määräaikaikaisiksi kokeiluiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi monet kieltenopetuksen monipuolistamishankkeet (Tuokko ym. 2011).

Tällaisilla koulutuspoliittisilla toimilla on ollut monenlaisia vaikutuksia. Toiset muutokset ovat pysyvämmän monipuolistaneet kielikoulutuksen kenttää, kuten suomi/ruotsi toisena kielenä oppimäärän ja oman äidinkielen opetuksen tarjoaminen (Kuukka ym. 2015). Osa muutoksista taas on vaikuttanut kielteisesti kielikoulutukseen. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi kaikille yhteisen B1-kielen tuntimäärän laskeminen 9 vuosiviikkotunnista 6 vuosiviikkotuntiin ja päätös toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisuudesta ylioppilastutkinnossa. Näillä päätöksillä on ollut ratkaiseva vaikutus ruotsin kielen (yleisin B1-kieli) oppimistulosten heikentymiseen (OKM 2012; Härmälä & Marjanen 2023). Kieliaineiden antamat alhaiset pisteet yliopistojen todistusvalinnassa taas on vähentänyt lukiolaisten kiinnostusta kieltenopiskelua ja kieliaineiden ylioppilaskokeita kohtaan (Pollari ym. 2022). Todistusvalinnan pisteytysmallia ollaankin uudistamassa muun muassa siten, että kieliaineista saisi vuodesta 2026 lähtien enemmän pisteitä kuin aiemmassa mallissa (SUKOL 2023).

Koulupoliittiset toimet ovat vaikuttaneet myös siten, että esimerkiksi kaksikielisen opetuksen tarjoamisen myötä myös varhaiskasvatus on tullut vieraan kielen opetuksen kentälle, vierasta kieltä integroidaan muiden oppiaineiden sisältöjen opetukseen ja kieliä opettavat muutkin kuin kieltenopettajat. Myös kaikille yhteisten A1- ja B1-kielten varhentamisella on ollut vastaavia vaikutuksia, jotka ulottuvat entistä useampaan kouluun. Tehtyjen muutosten ja uudistusten keskellä onkin ollut haastavaa taata kielikasvatuksen jatkumo, ja kielikoulutuksen päätöksenteko on jo pitkään näyttäytynyt poukkoilevana ja näköalattomana eivätkä päätökset pohjaa itsestään selvästi selkeään tutkimusnäyttöön (Sajavaara ym. 2007; Vaarala ym. 2021). Esimerkiksi vuonna 2016 voimaan tullut kaikille yhteisen B1-kielen opetuksen varhentaminen tehtiin opetustunteja lisäämättä, jolloin opetuksen eteneminen ja kielitaidon kehittyminen odotetusti vaarantuivat. Päätöstä jouduttiinkin muuttamaan vuonna 2023, ja syksystä 2024 lähtien B1-kielen opetukseen lisätään yksi vuosiviikkotunti (OKM 2023).

Myös erilaiset lainsäädännölliset toimet, kuten vuonna 2010 perusopetuslakiin (1998/628, 16–17§) kirjattu kolmiportainen tukimalli (OPH 2014b) ovat vaikuttaneet kielenopetuksen toteuttamiseen. Velvoite kolmiportaiseen tuen tarjoamiseen on lisännyt tarvetta yksilöllisempään kielenopetukseen, ja tällaiseen opetukseen onkin kehitetty malleja, joiden avulla voidaan huomioida kunkin oppijan oppimisprofiili ja eriyttää opetusta (Roiha & Polso 2018).

3 Kielenoppimiseen liittyviä tutkimuksellisia käännteitä

Suomalainen kielikoulutus ei luonnollisestikaan ole irrallaan kielenoppimisen tutkimusta laajemmin koskevista virtauksista ja muutosten linjoista (ks. myös Saarinen ym. 2019). Yksi, jo varsin pitkään kielitutkimukseen vaikuttanut muutosprosessi, on sosiaalisesti käännteeksi kutsuttu painopisteen muutos (Firth & Wagner 1997; Block 2003), jonka myötä kielenoppimista lähestytään yhä useammin yhteisöllis-sosiaalisesta näkökul-

masta aikaisemmin vallalla olleen, yksilöä korostavan psykologis-kognitiivisen otteen sijaan. Tähän kytkeytyy oleellisesti myös kielikäsityksen painopisteen muuttuminen siten, että formalistiset eli kielisysteemin ominaisuuksia tarkastelevat näkökulmat ovat täydentyneet funktionaalisilla, kielen tehtäviä tarkastelevilla lähestymistavoilla (esim. systeemis-funktionaalinen kielentutkimus, ks. Halliday & Matthiessen 2004). Keskeistä siis ei ole kieli sinänsä, vaan kielellä tapahtuva toiminta. Kielenoppimisen tutkimuksessa yksi osoitus sosiaalisesta käänteestä on sosiokulttuuristen ja ekologisten kielenoppimisnäkemysten (esim. Lantolf 1994; van Lier 2004) yleistyminen. Molemmissa lähestymistavoissa kielenoppiminen nähdään ensi sijassa ihmisten välisen sosiaalisen ja kulttuurisen toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä tilannesidonnaisena ja alati kehkeytyvänä prosessina. Huomiota kiinnitetään myös siihen, että kieli ja sen oppiminen liittyvät aina monenlaisiin fyysisiin, sosiaalisiin ja symbolisiin tekijöihin, jotka yhdessä muodostavat eräänlaisen kielen ekosysteemin. Myös käyttöpohjaiset teoriat kielen oppimisesta (esim. Cadierno & Eskildsen 2015) korostavat toimintanäkökulmaa ja kielenoppimista yhteisöissä tapahtuvana ilmiönä.

Toinen jo pitkän aikaa sitten käynnistynyt ja edelleen käynnissä oleva muutosprosessi liittyy siihen, miten kaksi- ja monikielisyteen on suhtauduttu kielenoppimisen tutkimuksessa. Tässä on mahdollista erottaa kaksi erilaisista viitekehyksistä kumpuavaa käännettä. Ensimmäinen liittyy toisen/vieraan kielen oppimisen tutkimukseen (SLA), kun 1960-luvulla yksilön kaksikielisyydellä ja sen tukemisella nähtiin olevan etuja ja kaksikielisyttä alettiin pitää tavoiteltavana tilana myös enemmistöjen keskuudessa. Tästä kehityssuunnasta ammentaa esimerkiksi Kanadassa syntynyt kielikylpyopetus (esim. Genesee 1987). Se tarkoittaa kaksikielisen opetuksen muotoa, jossa osa opetuksesta järjestetään koulun varsinaisella opetuskielellä ja osa kielikylpykielellä. Kielikylpytutkimuksessa samoin kuin muussakin yksilön näkökulmaa korostavassa kielenoppimisen tutkimuksessa vaikutti kuitenkin vahvasti yksikielisuuden normi. Tämä ilmeni mm. siinä, että oppijoiden suoriutumisen mittapuuna toimivat yksikieliset syntyperäiset kielenkäyttäjät. Tämän myötä kielten opiskelun tuottama kaksikielisyys näyttäytyi pitkälti peräkkäisenä kaksikielisytenä, jonka tutkimuksessa oli oppimisprosessin ymmärtämiseksi tavallista tarkastella oppijan kieltä välietappina kohti syntyperäisen normia. Esimerkkejä tällaisesta tutkimuksesta ovat oppijakielessä ilmeneviin äidinkielen vaikutuksiin pureutuva siirtovaikutuksen tutkimus (*transfer*) tai välikielen tutkimus (*interlanguage*), jossa oppijan kieli nähdään ikään kuin välittävänä ja syntyperäisen normia kohti kurottavana tasona kielitaidottomuuden ja kielitaidon välillä (Selinker 1972; Gass & Selinker 1993).

Myöhempää, erityisesti sosiolingvivistisesta tutkimuksesta ammentanutta muutosprosessia kutsutaan usein monikieliseksi käänteeksi (esim. Conteh & Meier 2014; May 2014). Sen taustalla ovat yhtäältä sellaiset moninaisuutta ja monikielisuuden kohtaan lisääntyneet yhteiskunnalliset muutokset kuin lisääntynyt liikkuvuus, muuttoliikkeet ja eri elämäntilanteiden teknologisoituminen. Monikielinen käänne on tarkoittanut yksikielisuuden normin kyseenalaistamista sekä yhteiskunnallisena että kielenoppimi-

seen kytkeytyvänä taustaoletuksena. Monikielisyyskäännne on näyttäytynyt erilaisena eri tutkimuserinteissä. Kielenoppimisen prosessien tutkimuksessa on esimerkiksi oltu kiinnostuneita siitä, millaisia kognitiivisia ja lingvistisiä vaikutuksia oppilaiden jo osaamalla tai parhaillaan opiskelemilla muilla kielillä on kielen oppimiseen (esim. Jessner 2006). Sosiaalisesta näkökulmasta ammentavassa tutkimuksessa monikielinen käänne on puolestaan nostanut keskiöön monikieliset repertuaarit. Tällä tarkoitetaan erilaisten ja eritasoisten kieliresurssien muodostamaa kokonaisuutta, jota kielenkäyttäjät hyödyntävät tilanteisiin sopivilla tavoilla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielirepertuaariin kuuluu myös kielen sisäinen moninaisuus esimerkiksi erilaisten kielimuotojen ja varieteettien muodossa (esim. murteet). Vaikka näin katsoen monikielisyys eri muodoissaan on kaikkien kielenkäyttäjien ominaisuus, tutkimuksessa monikielinen käänne on erityisen usein tarkoittanut sitä, että huomioidaan vähemmistö- ja maahanmuuttotaustaisten monikieliset repertuaarit paitsi kielen- myös muussa opetuksessa.

Monikielisten resurssien hyödyntämiseen viitataan usein limittäiskieleilyn käsitteellä (myös transkieleily; *translanguaging*), ja siihen liittyvä tutkimus onkin vahva juonne monikielisyttä koskevassa tutkimuksessa (ks. esim. García & Kleyn 2016; Wei 2018). Limittäiskieleilyn tutkimuksella on myös vahva poliittinen tavoite haastaa ja uudistaa normatiivisia näkemyksiä kielistä ja niiden oppimisesta siten, että yhteiskunnan yhdenvertaisuuden tavoitteet toteutuisivat nykyistä paremmin (Wei 2022). Tällaiset kriittiset tutkimukset, joissa tarkastellaan kielen ja sen oppimisen kytkeytymistä erilaisiin vallan, eriarvoistumisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin, ovat laajemminkin alkaneet nousta esiin sekä soveltavassa kielentutkimuksessa että kielikoulutuksen käytänteissä (esim. Pennycook 2001; Norton & Toohey 2004; Ennser-Kananen ym. 2022).

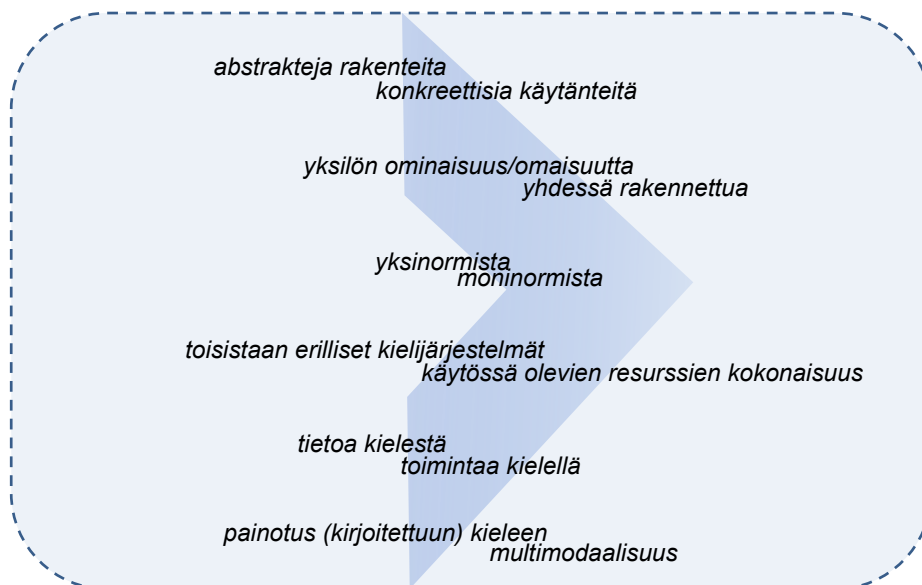
Monikielisyteen ja kielenoppimisen sosiaaliseen luonteeseen pureutuvassa tutkimuksessa on noussut esiin myös muunlaisia painopisteiden muutoksia. Näistä yhtenä voidaan pitää esimerkiksi sitä, että käsitys kielenoppimisen tiloista on laventunut kattamaan luokkahuonetilanteiden rinnalla niiden ulkopuoliset kontekstit. Arjen oppimistilanteita koskeva, ns. *in the wild* -tutkimus (Hellermann ym. 2019), kielimaisematutkimus (Szabó & Dufva 2020) ja teknologisiin oppimisympäristöihin kohdistuva tutkimus (Nielson 2022) ovat esimerkkejä koulun ulkopuolisten kielenoppimistilojen tutkimuksesta. Myös työpaikkojen rooli kielenoppimisen tiloina on korostunut erityisesti lisääntyvän maahanmuuton ja sen myötä monikielistyvän työelämän myötä (esim. Sandwall 2010; Strömmer 2017). Niin työssä kuin muussakin arkielämässä kielenoppiminen kytkeytyy kiinteästi sosiaaliseen toimintaan ja konkreettisiin kielenkäyttötilanteisiin, ja sitä onkin usein tutkittu arjen vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta (esim. Lilja ym. 2022).

Käynnissä olevista painotuksen muutoksista kertoo myös se, että viime aikoina on nostettu esiin kielen oppimisen ja opettamisen materiaalisuutta ja sen myötä tutkimuksen materiaalista käännettä (esim. Ennser-Kananen & Saarinen 2022).

Materiaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kielen käyttö, oppiminen ja opettaminen samoin kuin muu sosiaalinen ja inhimillinen toiminta nähdään syvällisesti kietoutuneina esimerkiksi sellaisiin fyysisiin ja materiaalsiin tekijöihin kuten fyysinen tila ja siinä olevat esineet ja muut artefaktit, tai tilanteeseen kuuluvat teknologiset ratkaisut (vrt. Jakonen ym. ja From ym. tässä teemanumerossa). Kielen ja sen käytön merkitys muodostuu tämän yhteen kietoutumisen yhteisvaikutuksena. Materiaalisuus ei siis ole vain kielen käytön tai sen oppimisen konteksti vaan oleellinen osa kielen olemusta. Tämä liittyy laajempaan käynnissä olevaan posthumanistiseen keskusteluun tarpeesta tarkastella kieltä tavoilla, jotka eivät kumpua ihmiskeskeisyydestä (Pennycook 2018).

Tutkimuksellisten käännteiden ja painotusten moninaisuus kertoo siitä, että kielen oppimisen ja opettamisen monitahoisuus tunnustetaan yhä paremmin. Tällä on ollut vaikutusta myös teoreettisiin malleihin kielenoppimisesta. Mallit nostavat esiin, että kielenoppimiseen vaikuttavat monenlaiset, niin oppijaan kuin oppimis- ja kielenkäyttötilanteisiin ja niissä vaikuttaviin uskomuksiin ja arvostuksiin liittyvät tekijät. Näiden myötä kielenoppimista on syytä lähestyä pikemminkin alati vaihtelevana kuin suoraviivaisesti etenevänä prosessina. On haluttu myös irrottautua yksikielisistä ja oppijoiden homogeenisyyttä korostavista painotuksista. Näitä näkökulmia on nostettu esiin esimerkiksi tämän luvun alussa kuvatuissa, yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta korostavissa ekologisissa tai kompleksisuusteoriasta ammentavissa tutkimuksissa (van Lier 1994; Larsen-Freeman 2011). Toisaalta on myös kannettu huolta siitä, että kognitiivisten ja oppimisen moniulotteisuutta korostavien sosiaalisten näkökulmien välille ei aukeaisi railoa, vaan niiden välisiä kosketuspintoja vahvistettaisiin (Ortega 2011; Hulstijn ym. 2014).

Seuraava kuvio kiteyttää tässä luvussa käsiteltyjä painotuksen muutoksia kielenoppimisen tutkimuksessa ja kuvaa siirtymää kieltä järjestelmänä tarkastelevista formalistisista näkökulmista kielen erilaisia tehtäviä korostaviin funktionaalisiin näkemyksiin kielestä ja sen oppimisesta. Kuviossa nimettyjen, kieltä ja sen oppimista luonnehtivien näkökulmien asemointi toisiinsa limittyviksi heijastaa sitä, että kyse ei ole selvärajaisista siirtymistä eikä siitä, että funktionaaliset kieli- ja oppimisen näkemykset olisivat kokonaan syrjäyttäneet kielisysteemivetoiset lähestymistavat. Myös kuvion nuoli viittaa suoraviivaisen etenemisen sijaan vähittäisiin siirtymiin ja painopisteen muutoksiin, jotka ovat avanneet mahdollisuuksia tarkastella kieltä ja sen oppimista monitahoisesti ja dynaamisena ilmiönä. Kieli ei siis ole joko–tai vaan sekä–että.



KUVIO 1. Kielenoppimisen tutkimuksen painotusten muutoksia

Kuvion 1 kaltaiset luonnehdinnat kielenoppimista koskevien käsitysten muutoksista kutsuvat myös suomalaisen kielikoulutuksen parissa toimivia pohtimaan, mitä muutokset merkitsevät ja miten niiden tulisi näkyä esimerkiksi kielten opiskelun, opetuksen ja arvioinnin käytänteissä, opettajankoulutuksessa tai tavassa hahmottaa kielen oppimista ja osaamista.

4 Kielenoppimisen kompleksisuuden kuvaamisesta

Yksi esimerkki pyrkimyksestä käsitteellistää kielen oppimisen kompleksisuutta ja verkostuneisuutta on ns. Douglas Fir -tutkijaryhmän (DFG) (Douglas Fir Group 2016) viitekehys, joka lähestyy kielenoppimista erilaisten tasojen ja niiden välisten kosketuspintojen sekä eri tutkimussuuntausten näkökulmista. Viitekehysten tavoitteena oli alun perin ravistella erityisesti toisen kielen tutkimuksen (SLA) kenttää, jonka olisi DFG-tutkijaryhmän mukaan otettava paremmin huomioon niin kielen käyttäjien ja oppijoiden kuin kielen oppimisenkin moniulotteisuus. Vaikka viitekehys fokusoi erityisesti toisen kielen oppimiseen, koskevat sen peruseriaatteen kaikkien kielten käyttöä ja oppimista. Tässä artikkelissa hyödynnämme viitekehystä yleisemmin kielenoppimisen moniulotteisuuden hahmottamisessa, ja kun jatkossa puhumme kielenoppimisesta, tarkoitamme sekä ensi-, toista että vierasta kieltä.

Viitekehyksessä pyritään huomioimaan, kuinka perustavanlaatuiset yhteiskunnalliset muutokset, kuten globaali liikkuvuus ja teknologistuminen, vaikuttavat niin yksilöiden ja yhteisöjen kuin yhteiskunnan kielelliseen moninaisuuteen ja kielenoppimiseen. Toisaalta yksilön kielenoppiminen on moninaista ja moniulotteista ja vuorovaikutuksessa sekä yhteisöjen että yhteiskunnan arvojen ja ideologioiden kanssa, niitä sekä heijastaen että muokaten. Viitekehys perustuu ajatukseen siitä, että kielenoppimisen tutkimuksen täytyy vastata niihin tarpeisiin, joita monikielillä oppijoilla on elämän eri vaiheissa. Douglas Fir Group (2016) toteaaakin, että kielen oppimista ja opettamista on tutkittava monenlaisissa konteksteissa: niin yksityisissä ja julkisissa kuin materiaalisissa ja digitaalisissa. Kielenoppimista on myös tutkittava monitieteisesti, ja tutkimuksen pitäisi kohdistua sekä yksilön neurokognitiivisiin prosesseihin että erilaisiin sosiokulttuurisiin, ideologisiin ja sosioemotionaalisiin oppimiseen liittyviin tekijöihin.

Näihin lähtökohtiin perustuen DFG:n viitekehys (2016: 25) kuvaa kielenoppimista kolmella sisäkkäisellä ja toisiaan leikkaavalla tasolla, joista sisin taso fokusoi yksilöiden väliseen sosiaaliseen toimintaan, toinen sosiokulttuurisiin instituutioihin ja kolmas yhteiskunnan ideologisiin rakenteisiin. Nämä eri tasot muodostavat monitahaisen, dynaamisen ja epälineaarisen kontekstin kielenoppimiselle.

Kielen liittyviä ilmiöitä on aiemminkin kuvattu vastaavanlaisen kerroksellisuuden avulla. Ricento ja Hornberger (1996) esimerkiksi käyttävät vertauskuvana sipulin kerroksia kuvatessaan kielipolitiikan ja kielisuunnittelun konteksteja ja toimijoita alkaen lainsäädännöstä ja poliittisista prosesseista ja päätyen luokahuoneessa toimiviin opettajiin. Honan (2004) puolestaan on kielipolitiikkaa ja kielenopettajien työtä koskevassa tutkimuksessaan käyttänyt Deleuzen ja Guattarin (1987) biologisen rihmaston metaforaa kuvaamaan kielen opettamiseen liittyvien ilmiöiden dynaamisuutta ja etenkin niiden ennustamattomuutta (ks. myös Nikula ym. 2023).

DFG:n malli pohjaa sekä Bronfenbrennerin (1979) ihmisen kehitystä kuvaavaan ekologiseen systeemiteoriaan että muihin vastaaviin malleihin, jotka pyrkivät kuvaamaan ilmiöiden välisiä risteäviä riippuvuussuhteita (esim. Ricento & Hornberger 1996). Vaikka Bronfenbrennerin (1979) varhaista mallia on kritisoitu, oli se ilmestyessään käänteentekevä, koska se pyrki kuvaamaan sitä, miten lapsen kehitys ei ole vain psykologista, vaan se tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteiskunnan kanssa (Soyer 2019).

DFG-viitekehysten kirjoittajat (2016: 25) muistuttavat, että viitekehysten tasoja ei tule nähdä erillisinä, vaan toistensa kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevina. Viitekehystä on kuitenkin kritisoitu dynamiikan puutteesta ja tasojen hierarkkisuu den korostumisesta niiden välisen vuorovaikutuksen kustannuksella (ks. esim. Duff 2019; Hult 2019).

Soveltavan kielentutkimuksen ja sosiolingvistiikan piirissä on viime aikoina nostettu esiin esimerkiksi skaala- ja rihmastoajattelua keinona hälventää tasorakenteeseen liittyviä haasteita (Hult 2010; Gurney & Demuro 2022). Näihin verrattuna DFG tarjoaa kuitenkin laajan yleiskuvan nimenomaan kielenoppimiseen liittyviin tekijöihin ja on

siksi käyttökelpoinen niiden monitahoisuuden kuvaamiseen. Larsen-Freeman (2019) ja LaScotte ja Tarone (2019) puolustavat DFG:n viitekehystä toteamalla dynamiikan puutteen ja tasojen hierarkkisuuden korostumisen olevan myös esitystavasta riippuvaista, koska painettu (kaksiulotteinen) kuva ja teksti taipuvat vain rajoitetusti kuvaamaan erilaisten ilmiöiden ja tutkimusnäkökulmien monimutkaisia, monipaikkaisia ja jatkuvassa muutoksessa olevia suhteita.

On huomattava, että DFG-viitekehysten tarkoituksena ei ole tarjota ja kehittää kokonaan uutta näkemystä kielestä ja sen oppimisesta, vaan tuoda olemassa olevaa eritasoista tietoa – niin kognitiivis-psykologista kuin sosiaalista ja ekologista – dialogiin keskenään ja näin valottaa kielenoppimisen ja opettamisen monitahoisuutta ja eri tasojen ja niiden keskinäisvaikutusten merkitystä sekä oppimiselle että sen tutkimiselle. Tavoitteena on ollut myös tuoda monikielisyys selkeämmin mukaan toisen kielen oppimisen tutkimuksen kentälle. Viitekehys on myös ongelmalähtöinen eikä mihinkään tiettyyn tieteenalaan sitoutuva. Kirjoittajat kuvaavat (Douglas Fir Group 2016: 24) sen tavoitetta seuraavasti:

We thus offer a transdisciplinary framework that assumes the embedding, at all levels, of social, sociocultural, sociocognitive, sociomaterial, ecosocial, ideological, and emotional dimensions.

DFG-viitekehys siis pyrkii ottamaan haltuun ja tuomaan dialogiin toisen ja vieraan kielen oppimisen heterogeenistä tutkimuskenttää sen sijaan, että siinä tapahtuneet muutokset eriyttäisivät näkökulmia.

5 Teemanumeron kieli- ja kielenoppimiskäsityksestä

Vaikka DFG:n viitekehystä on kritisoitu staattiseksi, sillä on myös ansionsa. Se esimerkiksi nostaa esiin eri tasoihin kytkeytyviä käsitteellisiä ja pragmaattisia teemoja, jotka ovat osittain päällekkäisiä ja toisiinsa kytkeytyviä, ja joita tulisi huomioida niin kielenoppimista koskevassa tutkimuksessa kuin kielikoulutuksen suunnittelussa ja käytänteissä. Viitekehys tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella tässä teemanumerossa suomalaisen kielikoulutukseen liittyviä kysymyksiä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmia yhdistäen. Douglas Fir Group (2016: 26–36) esittelee kymmenen teemaa, ja tiivistämme ne alla viiteen laajempaan kokonaisuuteen, jotka ovat keskeisiä teemanumeromme artikkeleissa:

- kielikompetenssit ovat kompleksisia, dynaamisia ja holistisia
- kielenoppiminen on semioottista ja välitteistä
- identiteeteillä, toimijuudella, tunteilla ja ajattelulla (kognitiolla) on erityinen rooli kielen oppimisessa ja opettamisessa
- oppimisen tilat ja tavat ovat moninaisia
- ideologiat läpäisevät kaikki viitekehysten tasot

Yhdessä nämä viisi kokonaisuutta luonnehtivat teemanumeron kieli- ja kielenoppimiskäsitystä. Teemanumeron artikkelit käsittelevät näitä tarkemmin ja eri painoituksin, joten tässä tiivistyksessä käytämme lähdeviitteenä vain DFG:n artikkelia (Douglas Fir Group 2016).

Ensimmäinen teemanumeroamme läpileikkaava pohjoletus on, että *kielikompetenssit ovat kompleksisia, dynaamisia ja holistisia* (Douglas Fir Group 2016: 26). Kaikki kielenkäyttäjät ovat monikielisiä, olipa sitten kyse eri nimettyjen kielten eritasoisesta käyttämisestä, erilaisesta paikallisesta ja/tai tilanteisesta variaatiosta tai eri kielenkäyttötilanteille ominaisista rekistereistä. Kompleksisuus, dynaamisuus ja holistisuus tulevat esiin siinä, että kielenkäyttäjät hyödyntävät erilaisia semioottisia resurssejaan (esim. kielelliset, keholliset, auditiiviset, visuaaliset resurssit) aina tilanteen vaatimusten mukaisesti. Kielenkäyttäjillä on siis erilaisia semioottisia repertuaareja käytössään. Nämä yksilön erilaiset repertuaarit voivat olla monipuolisia ja monikielisiä tai ne voivat koostua yksittäisistä ilmauksista (esimerkiksi tervehdykset) tai jonkin alan erityiskielestä (esim. jonkin alan ammatillinen kieli). Kuten repertuaarit, myös kaikki oppijat ovat erilaisia, yksittäisen oppijan eri elämänvaiheet ovat erilaisia ja siksi kaikki oppimisen polut ovat myös erilaisia. Niinpä kielikompetenssitkaan eivät ole koskaan ”valmiita” tai ”täydellisiä”, vaan kieltä opitaan läpi elämän erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa.

Kielikompetenssien kompleksisuudesta seuraa se, että *kielenoppiminen on semioottista ja välitteistä* (Douglas Fir Group 2016: 27, 29). Vaikka semioottiset resurssit voivat olla kielellisiä, ne voivat olla myös laajempia merkityksiä välittäviä diskursseja tai ne voivat olla vuorovaikutuksellisia (esimerkiksi vuoronvaihto keskustelussa) tai kehollisia (esimerkiksi ilmeet ja eleet). Kaikki nämä erilaiset semioottiset resurssit tuottavat merkityksiä, jotka voivat olla joko samansuuntaisia tai ristiriidassa keskenään. Yksinkertainen esimerkki tästä olisi tilanne, jossa kielellinen viestimme välittää yhden merkityksen, jonka ilmeemme ja eleemme kääntävät päinvastaiseksi. Merkitykset puolestaan eivät ole neutraaleja, vaan ne kytkeytyvät kulttuuriin, historiaan, arvoihin ja asenteisiin ja ovat erilaisten sosiaalisten instituutioiden, kuten perheen, koulun tai työpaikan muovaamia. Kielenoppiminen tapahtuu kaikkien käytössämme olevien kulttuuristen resurssien ja välineiden välityksellä kaikenlaisessa sosiaalisessa toiminnassa, niin kotona ja harrastuksissa kuin instituutioissa tai työpaikalla. Tällaisia merkityksen välittämisen keinoja (*mediational tools*) voivat olla kieli itsessään, mutta myös erilaiset esineet kuten kartat ja kuvat tai huonekalut. Oppimisen välittäjinä toimivat konkreettisten välineiden (koulussa esim. oppikirjat) lisäksi erilaiset ohjaavat toiminnot (koulussa esim. opettajan toiminta).

Kolmanneksi *identiteeteillä, toimijuudella, tunteilla ja ajattelulla (kognitiolla) on erityinen rooli kielen oppimisessa ja opettamisessa* tämän päivän monikielisessä maailmassa (Douglas Fir Group 2016: 31–33, 36). Jokaisella oppijalla on omanlaisensa ajan myötä kehittynyt ja samalla tilanteinen ja paikallisesti muuttuva sosiaalinen identiteetti. Identiteetit muovaavat kielenoppimista ja toisaalta kielenoppiminen muoaa identiteettejä. Nämä sosiaalisesti rakentuvat ja muuttuvat identiteetit liittyvät oppijan

toimijuuteen ja luovat oppimiselle paitsi rajoitteita ja esteitä myös mahdollisuuksia. Identiteetit voivat olla yhteisön tai yhteiskunnan määrittämiä esimerkiksi sosio-ekonomisen taustan perusteella ja siten osin oppijan oman toimijuuden ulottumattomissa. Toisaalta ne voivat kytkeytyä paikallisiin yhteisöihin (esim. perhe tai harrastusryhmä) tai instituutioihin (esim. koulu) ja olla oppijan omien valintojen muovaamia. Omalla toiminnalla on siis vaikutusta sekä identiteettien että uusien oppimismahdollisuuksien muovautumiseen. Tunteet ovat vielä suhteellisen vähän tutkittu alue kielen oppimisessa, mutta on kuitenkin tunnistettu, että ne ovat olennainen osa kielenoppimisprosessia. Tunteet ovat paitsi psykologisesti myös sosiaalisesti rakentuneita: ne ohjaavat yksilön oppimisprosessia esimerkiksi motivaation kautta, mutta kielen oppiminen on myös kokemuksellinen ja sosiaalinen erilaisten tunteiden ohjaama prosessi.

Oppimisen tilat ja tavat ovat moninaisia (Douglas Fir Group 2016: 30–31). Perinteisesti luku- ja kirjoitustaito, tekstit ja formaali oppimisen ohjaus ovat toimineet instituutioissa tapahtuvan kielenoppimisen välittäjinä, ja niillä on ollut keskeinen vaikutus oppimiseen. Toisen ja vieraan kielen oppiminen on siis ymmärretty kirjalliseen kieleen perustuvana ja siksi hyvin erilaisena kuin ensikielen kehittyminen, johon taas sosiaalistutaan monimediaisesti esimerkiksi perheessä. Monikielisten kielen käyttäjien taitojen kehittyminen on myös hyvin erilaista kuin perinteinen käsitys kielenoppimisesta formaalissa opetuksessa. Heidän taitonsa kehittyvät monipuolisissa arjen tilanteissa, joissa toiminen kehittää samanaikaisesti sekä suullista että kirjallista kielen vastaanottamisen ja tuottamisen taitoa, toki kielen kehityksen eri vaiheissa eri painoituksilla. Kielitaito – myös toisen ja vieraan kielen taito – kehittyy siis monipuolisesti erilaisissa konteksteissa, jotka vaihtelevat huomattavasti nykyisessä verkottuneessa ja monikielisessä maailmassa. Siksi perinteiset käsitykset kielen opettamisesta instituutioissa (esim. koulussa) ja siihen liittyvät, useimmiten kirjalliseen kieleen perustuvat opiskelu- ja opetusmenetelmät eivät ole riittäviä.

Viidentenä laajana kokonaisuutena ovat *ideologiat, jotka läpäisevät kaikki viitekehysten tasot*. Ideologiat eli laaja-alaiset käytännön toimintaa ohjaavat käsitysjärjestelmät (Tieteen termipankki 2023) vaikuttavat siihen, millainen pääsy oppijoilla on kielenoppimiseen, miten he haluavat ja voivat panostaa oppimiseen ja millainen toimijuus heillä on suhteessa omaan oppimiseensa. Douglas Fir Group (2016: 33–35) antaa kolme syytä siihen, miksi ideologioilla on keskeinen rooli myös kielenoppimisessa. Ensinnäkin kieli-ideologiat vaikuttavat kielipolitiikkaan ja kielisuunnitteluun kaikilla sosiaalisen toiminnan tasoilla perheistä yhteiskunnan laajempiin rakenteisiin. Ideologiat vaikuttavat esimerkiksi päätöksiin siitä, mitkä kielet ovat yhteiskunnan virallisia kieliä tai millaisia kielikoulutuksen mahdollisuuksia on ylipäänsä tarjolla. Toisaalta monet kieli-ideologiat, kuten yksikielisyyden ideologia, voivat vaikeuttaa monikielisten tai eri vähemmistökieliä käyttävien mahdollisuuksia käyttää ja oppia omia kieliään sekä toimia yhteiskunnassa. Kolmantena syynä on, että myös yksilöt toimivat ideologiselta pohjalta esimerkiksi valitessaan opittavia kieliä vaikkapa taloudellisen hyödyn vuoksi.

6 Teemanumeron osat ja artikkelit

Teemanumero koostuu kolmesta osasta: kielenoppiminen ja yksilö, kielet yhteisöissä ja yhteiskunnan kieli-ideologiat. Jako näihin kolmeen osaan perustuu Douglas Fir -ryhmän viitekehykseen (Douglas Fir Group 2016). Osa artikkeleista käsittelee omaa aihettaan erityisesti Suomen kielikoulutuksen kontekstissa, kun taas osassa tarkastellaan kielen oppimista ja opettamista yleisemmin. Kaikkien artikkeleiden lähtökohtana on tässä johdantoartikkelissa kuvattu kieli- ja kielenoppimiskäsitys, ja jotkut täsmentävät sitä esimerkiksi multimodaalisuuden tai materiaalisuuden näkökulmilla.

Ensimmäisessä osassa, *Kielenoppiminen ja yksilö*, artikkelien lähtökohtana on DGF-viitekehyksen mikrotaso. Seuraavat artikkelit keskittyvät lähinnä mikrotason tarkasteluun:

- Mäntylä, Roiha & Kajander: Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielen opetuksessa eriyttämisen keinoin
- Lilja, Eilola, Jokipohja & Piirainen-Marsh: Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä

Seuraavissa artikkeleissa taas peilataan yksilön kokemuksia myös meso- ja makrotasojen ilmiöihin:

- Kangasvieri, Huhta & Kalaja: Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi
- Mustonen, Kronholm & Suni: Maahanmuuttotasaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut
- Skinnari, Ruohotie-Lyhty, Moate & Varis: Oppilaiden ja opettajien tunteet ja identiteetit kielenoppimisessa

Ensimmäisen osan kolmessa ensimmäisessä artikkelissa pureudutaan yksilöllisiin tekijöihin kielenoppimisen polulla. *Kangasvieri ym.* tarkastelevat artikkelissaan motivaatiota monitahoisena ilmiönä ja tuovat esille kielenoppimismotivaation eri ulottuvuuksia useasta näkökulmasta sekä haastavat pohtimaan keinoja, joilla meso- ja makrotason toimijat voivat tukea yksilöiden kielenoppimismotivaatiota. *Mäntylä ym.* puolestaan tarkastelevat artikkelissaan moninaisia oppijoita kieltenopetuksessa ja esittelevät tutkimuspohjaisia ja konkreettisia keinoja vieraan kielen opetuksen eriyttämiseen etenkin Suomen kontekstissa. *Mustonen ym.* artikkelissa nostetaan esiin tarve kasvattaa tietoisuutta maahanmuuttotasaisten oppijoista monikielisinä yksilöinä, joilla on moninaiset kielelliset taustat, valmiudet ja tarpeet ja täten myös yksilölliset suomen kielen ja vieraiden kielten oppimisen polut. Artikkelissa painotetaan, että Suomen koulussa osataan jo arvostaa ja osin hyödyntääkin oppijoiden monikielisyttä mutta kehittämisen paikkoja on vielä runsaasti. *Lilja ym.* esittelevät artikkelissaan vuorovaikutustutkimusta, jossa on tarkasteltu aikuisten toisen kielen oppijoiden kielen käyttöä ja oppimista erilaisissa luokkaopetuksen ulkopuolella tapahtuvissa arjen

tilanteissa. Artikkelissa herätetään huomamaan, kuinka tärkeä opettajan on suunnitelmallisesti tukea oppijaa kielen oppimisen taidoissa sekä luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa. Osan päättää *Skinnari ym.* artikkeli, joka käsittelee tunteiden ja identiteettien välistä yhteyttä kielenopetuksessa ja -oppimisessa sekä opettajan että oppijoiden näkökulmasta. Artikkelissa korostuu mikrotason kohtaamisten tärkeys koulun kielenopetuksessa.

Toisessa osassa, *Kielet yhteisöissä*, artikkelit tarkastelevat erityisesti DFG-viitekehyksen mesotasoa tai tuovat esille, kuinka viitekehyksen eri tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Mesotason tarkasteluun keskitytään artikkeleissa:

- Mård-Miettinen, Hansell & Kvist: Kaksikielinen varhaiskasvatusta toisen kielen oppimisen ympäristönä
- Lehtonen, Ahlholm, Suuriniemi & Tiermas: Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä
- Sulkunen, Nikula & Kääntä: Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet aineenopetuksessa

Eri tasojen yhteenkietoutuminen taas tuodaan vahvasti esiin artikkeleissa:

- Palviainen, Vorobeva & Sopanen: Monikielinen perhe ja koulu
- Jakonen, Siivonen & Jauni: Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenoppimisympäristöjen muokkaajana
- Huhta, Leontjev, Honko & Hildén: Kielitaidon arviointi koulussa

Toisen osa artikkeleissa kielen oppimista ja opettamista tarkastellaan varhaiskasvatuksessa ja koulussa sekä myös perheen ja koulun rajapinnoilla. *Mård-Miettisen ym.* artikkeli käsittelee kaksikielistä varhaiskasvatusta osana kielikasvatuksen jatkumoa ja sitä luonnehtivia kielikasvatuksellisia periaatteita, painotuksia, oppimisympäristöjä ja kielellisiä käytänteitä. *Palviainen ym.* taas pureutuvat artikkelissaan perheen kielipolitiikkaan ja useiden kielten ylläpitämisen keinoihin monimuotoisissa perheissä sekä koti- ja vähemmistökielten asemaan opetussuunnitelmadokumenteissa ja suomalaisissa perusopetuksen luokahuoneissa. *Lehtonen ym.* käsittelevät monikielistä toimijuutta luokkayhteisössä ja tarkastelevat erityisesti sitä, miten pedagogisilla ratkaisuilla voidaan luoda monikielisyyden tila opetustilanteeseen ja miten opettajan toiminta vaikuttaa oppijoiden monikielisen toimijuuden kehittymiseen. *Sulkunen ym.* tarkastelevat kielen oppimista varsinaisen kielten opetuksen ulkopuolella osana muiden kouluaineiden opetusta. Keskeisenä näkökulmana on kielen ja sisällön integrointi ja alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet niin ensikielellä, toisella kielellä kuin vieraalla kielellä annettavassa opetuksessa. *Jakosen ym.* artikkeli käsittelee teknologian roolia kielenoppimisympäristöissä erityisesti virtuaalisuuden ja videovälitteisyyden näkökulmasta. He luovat yleiskuvan siitä, miten teknologia toisaalta mahdollistaa uudenlaisia oppimisympäristöjä ja toisaalta muokkaa oppimisvuorovaikutusta ja osallistumisen mahdollisuuksia. Osan viimeinen artikkeli, *Huhta ym.* lähestyy koulussa tapahtuvaa

kielitaidon arviointia neljän teeman kautta: millaiset tekijät vaikuttavat summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin laatuun, millaista arviointiosaamista opettajilta vaaditaan, kuinka teknologiaa voidaan hyödyntää arvioinnissa sekä millä tavoin yhteiskunnan ja koulujen monikielistymisen vaikuttaa arviointiin.

Kolmannessa osassa, *Yhteiskunnan kieli-ideologiat*, artikkeleiden lähtökohtana on DFG-viitekehyksen makrotason tarkastelu. Seuraavissa artikkeleissa makrotason yhteiskunnallisten rakenteiden tai kieli-ideologioiden tarkastelu kytkeytyy sekä yhteisöjen mesotasoon että yksilöiden mikrotasoon:

- Ennser-Kananen, Kilpeläinen & Saarinen: Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset: heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa
- From, Szabó & Laihonon: Kielimaiset kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikoulussa
- Ikkänen, Ennser-Kananen, Intke-Hernandéz & Riuttanen: Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus
- Björklund & Pakarinen: Ruotsin kieli ja ruotsinkieliset kielellisesti muuttuvassa Suomessa
- Strömmer, Suni, Ruuska & Ikkänen: Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään

Osan viimeinen artikkeli taas keskittyy pääasiassa makrotasoon:

- Honko & Halonen: Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa

Kolmannen osan artikkelit nostavat esiin kielikoulutukseen vaikuttavien arvojen ja ideologioiden merkityksen. *Ennser-Kananen ym.* tarkastelevat kielikoulutuksen tasa-arvopyrkimyksiä peruskoulutuksessa historiallisesta näkökulmasta kolmen tapauksen kautta: peruskoulu-uudistus, kielenopetuksen kehittämishankkeet ja oman äidinkielen opetus. Tarkastelussa valotetaan tasa-arvopyrkimysten katvealueita ja kielikoulutusta koskevien päätösten poliittisuutta. *Fromin ym.* artikkelin keskiössä ovat koulujen kielimaiset sekä niiden yhteys yhteiskunnan kieli-ideologioihin ja kielikoulutuspolitiikkaan. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ns. kieliparikoulut, joissa saman katon alla toimii sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. *Ikkäsen ym.* artikkeli käsittelee sosiaalisesti oikeudenmukaista koulutusta ja sitä, miten epätasa-arvoistavia rakenteita voidaan purkaa esim. transkieleilyn (limittäiskieleilyn) pedagogiikan, kielitietoisuuden ja rasiolingvistiikan keinoin. *Björklundin ja Pakarisen* artikkelin tavoitteena on luoda yleiskuva siitä, miten ruotsin kieleen kytkeytyvät kieli-ideologiat vaikuttavat suomalaisen perusopetukseen. *Strömmer ym.* artikkelissa tarkastelun kohteena on kielen ja kielikoulutuksen rooli sekä työelämään valmistautumisessa että siellä toimimisessa, näkökulmana erityisesti suomi toisena kielenä. Osan viimeisessä artikkelissa *Honko ja Halonen* herättelevät tietoisuutta kielitaidon arviointia läpäisevästä ideologisuudesta. Tarkasteltavana on sekä koulussa että testijärjestelmissä tapahtuva arviointi.

Kirjallisuus

- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadierno, T. & S. Eskildsen (toim.) 2015. *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter.
- Conteh, J. & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in language education. Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Council of the European Union 2002. Council resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001. *Official Journal of the European Communities C 50*. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=c10d4411-a4b5-45ff-88ec-c89d724e8f17&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>
- De Angelis, G. 2019. Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163–177.
- Dejanova, T., M. Seppä, T. Arola, R. Pakkanen, H. Pesola & J. Siirilä 2020. Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammattillisessa-koulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia>
- Deleuze, G. & F. Guattari 2017, 1987. *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Translation and foreword by Brian Massumi. London: Bloomsbury.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Duff, P. 2019. Social dimensions and processes in second language acquisition: multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 6–22.
- Ennser-Kananen, J. & T. Saarinen (toim.) 2022. *New materialist explorations into language education*, Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_8
- Ennser-Kananen, J., J. Saario & S. Sulkunen (toim.) 2022. Language education for social justice. Teemanumero lehdessä *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16 (2). <https://apples.journal.fi/issue/view/8465>
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. <https://doi.org/10.2307/329302>
- From, T. & F. Sahlström 2019. Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 199–228.
- García, O. & T. Kley (toim.) 2016. *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gass, S. & L. Selinker (toim.) 1993. *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. New York: Newbury House Publishers.

- Gurney, L. & E. Demuro 2022. Tracing new ground, from language to languaging, and from languaging to assemblages: rethinking languaging through multilingual and ontological turns. *Journal of Multilingualism*, 19 (3), 305–324. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1689982>
- Halliday, M.A.K. & C.M. Matthiessen 2004. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hansell, K., M. Pörn & S. Bäck 2021. Teachers' interaction in combined physical and virtual learning environments: a case study of tandem language learning and teaching in Finland. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 15 (2), 105–127. <https://doi.org/10.47862/apples.98339>
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/143569/978-952-03-2666-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hellermann, J., S. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) 2019. *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer.
- Hildén, R. & K. Hahl (toim.) 2020. *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Honan, E. 2004. (Im)plausibilities: a rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3), 267–281.
- Huhtala, A., A. Kursiša & M. Vesalainen 2021. "I'm in contact with foreign languages every day": university language students and their multilingualism. *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 365–390. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0034>
- Hulstijn, J. H., R. F. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. P. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy 2014. Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 361–421.
- Hult, F. 2010. The complexity turn in educational linguistics. *Language, Culture and Curriculum*, 23 (3), 173–177. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515992>
- Hult, F. 2019. Toward a unified theory of language development: the transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal*, 103 (supplement 2019), 136–144.
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Julkaisut 10:2023. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/03/KARVI_1023.pdf
- Jakonen, T. & H. Jauni 2023. Telepresence agency: remote participation in hybrid language classrooms via a telepresence robot. Teoksessa J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer International Publishing, 21–38. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_2
- Jalkanen, J. 2017. Monikielistä pedagogiikkaa yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (5). <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielista-pedagogiikkaa-yliopiston-viestinta-ja-kieliopinnoissa/>
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kangasvieri, T. 2022. "Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään." – kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/83719>

- Kuukka, K., N. Ouakrim-Soivio, T. Pirinen, M. Tarnanen & M. Tiusanen 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–130. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf
- Lantolf, J. P. (toim.) 1994. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2011. A complexity theory approach to second language development/acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge, 48–72.
- Larsen-Freeman, D. 2019. On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 61–79.
- LaScotte, D. & E. Tarone 2019. Heteroglossia and constructed dialogue in SLA. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 95–112.
- Laurent, L. 2013. *Svenska språköar och finska utskär*. Magma-studie 3. Helsinki: Tankesmedjan Magma. <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/80.pdf>
- van Lier, L. 1994. *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) 2022. *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino.
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York & Abingdon: Routledge.
- Nielson, K. B. 2022. Language learning in online environments. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 233–244.
- Nikula, T., A. Pitkänen-Huhta, S. Sulkunen & J. Saario 2023. Rhizoanalysis of Sociomaterial Entanglements in Teacher Interviews. Teoksessa J. Ennsner-Kananen, & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*, Springer International Publishing, 135–150. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_8
- Norton, B. & K. Toohey (toim.) 2004. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oikeusministeriö 2020. *Usean kielen merkitseminen väestötietojärjestelmään – selvitys*. Oikeusministeriön julkaisuja. Selvityksiä ja ohjeita 2020: 8. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OKM 2012. *Toiminnallista ruotsia. Lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OKM 2018. Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. Tiedote 16.4.2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu>
- OKM 2021. *Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163014>
- OKM 2023. B1-kielen opetusta lisätään 7. luokalla. Tiedote 19.1.2023. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/b1-kielen-opetusta-lisataan-7-luokalla>
- OPH 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- OPH 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH 2016a. *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf
- OPH 2016b. *Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2016: 2. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/viittomakieliset_oppilaat_perusopetuksessa.pdf
- OPH 2019a. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- OPH 2019b. Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan. Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista. *Faktaa. Express*. 1A/2019. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a_2019.pdf
- OPH 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Ortega, L. 2011. SLA after the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches in second language acquisition*. New York: Routledge, 167–180.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. 2018. *Posthumanist applied linguistics*. London: Routledge
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietilä, P. & P. Lintunen (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pollari, P., O. Veivo, J. Toomar & K. Mäntylä 2022. Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta. AFinLAn vuosikirja 2022*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 217–233. <https://journal.fi/afinlavk/article/download/114478/75022>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Pöyhönen, S. ja M-R. Luukka (toim.) 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rajala, S. & M. Schwartz 2020. *Romanilapset varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Selvitys vuosilta 2018–2019*. Raportit ja selvitykset 2020: 26. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31546867_OPH_Romanilapset%20varhaiskasvatuksessa_ ja_ esiopetuksessa_ verkkojulkaisu_21_10_22.pdf
- Ricento, T. K. & N. Hornberger 1996. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3), 401–427
- Roiha, A. & J. Polso 2018. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarinen, T., M. Kauppinen & T. Kangasvieri 2019. Kielikäsitykset ja oppimiskäsitykset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Sajavaara, K. & S. Takala (toim.) 2004. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Sajavaara, K., M-R. Luukka & S. Pöyhönen 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa; lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–42.
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, K. Mård-Miettinen & S. Sjöberg 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- Sandwall, K. 2010. "I learn more at school": a critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *TESOL Quarterly*, 44 (3), 542–574.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Sopanen, P. 2022. Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16 (1), 21–44. DOI: <https://doi.org/10.47862/apples.107280>
- Soyer, G.F. 2019. Book Review: The Ecology of Human Development by Urie Bronfenbrenner. *Journal of Culture and Values in Education*, 2 (2), 77–80.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- SUKOL 2023. *Yliopistojen todistusvalintaa kehitetään – pisteluonnos julkaistu*. Suomen kieltenopettajien liitto ry. https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/yliopistojen_todistusvalintaa_kehitetaan_-_pisteluonnos_julkaistu.2992.news [luettu 30.5.2023].
- Szabó, T. P. & H. Dufva 2020. University exchange students' practices of learning Finnish: a language ecological approach to affordances in linguistic landscapes. Teoksessa D. Malinowski, H. H. Maxim & S. Dubreil (toim.) *Language teaching in the linguistic landscape*. Cham: Springer, 93-117. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_5
- Taalas, P. & E. Aalto 2007. Opettajuus.nyt – Toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 153–195.
- Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tieteen termipankki 29.5.2023: Filosofia: ideologia. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:ideologia>
- Tuokko, E., S. Takala & P. Koikkalainen 2011. *Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaporotti 2009–2010*. Raportit ja selvitykset 2011: 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatustilasto 13.7.2018/540. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- 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*. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wpcontent/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wei, L. 2022. Translanguaging as a political stance: implications for English language education. *ELT Journal*, 76 (2), 172–182.

Osa I

Kielenoppiminen ja yksilö

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 30–53.

Teija Kangasvieri, Ari Huhta & Paula Kalaja
Jyväskylän yliopisto

Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi

Nostot

- Motivaatio on yksi avaintekijöistä kielenoppimisessa.
- Kielenoppimismotivaatio koostuu halusta oppia kieltä, asenteista, toiminnan intensiteetistä ja tavoitteista.
- Nykytutkimuksen valossa keskeistä on rakentaa kielenoppijoiden monikielistä minäkuvaa.
- Kielikoulutusjärjestelmämme ei nykyisellään tue riittävästi oppijoiden kielenoppimismotivaatiota.

Abstract

This article reviews one of the key concepts involved in the learning and teaching of Modern Foreign Languages (MFL), namely, motivation. The article attempts to define motivation and other closely related terminology and outlines developments in research on the issue over the past few decades by summarizing empirical research carried out in Finland and elsewhere. The article draws on the framework of the Douglas Fir Group (2016), and thus, motivation is approached from a variety of starting points: individuals, groups of people, and society, or the concept is viewed from micro, meso and macro levels of society. The article concludes by discussing some practical applications and indicating a need for further education of those involved in MFL teaching to ensure their agency in classrooms and to empower them in pursuing their professional careers.

Keywords: L2 motivation, language learning, language teaching, multilingualism
Asiasanat: kielenoppimismotivaatio, kieltenopiskelu, kieltenopetus, monikielisyys

1 Johdanto

Kielenoppimismotivaatio on laaja, dynaaminen ja monitahoinen ilmiö, jolle ei ole yhtä kattavaa määritelmää. Kielenoppimismotivaatiolla tarkoitetaan oppijan halua oppia ja käyttää jotain kieltä, mihin usein liittyy pyrkimys hakeutua tilanteisiin, joissa voi käyttää kyseistä kieltä (ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2021). Koska motivaatio on pääosin yksilön ominaisuus, artikkelimme liittyy kiinteimmin yksilötason kielenoppimiseen etenkin koulua käyvillä lapsilla ja nuorilla eli tämän teemanumeron johdantoartikkelissa (Pitkänen-Huhta ym.) esitellyn Douglas Fir Groupin (DFG) viitekehyksen (2016) mikrotasoon. Ilmiön monitahoisuuden takia käsittelemme myös yhteisöjen ja yhteiskunnan tasoja eli DFG:n meso- ja makrotasoja: nekin vaikuttavat yksilöiden haluun ja mahdollisuuksiin oppia ja käyttää kieliä. Oppijoiden kieliopinnot ja niiden taustalla vaikuttava kielenoppimismotivaatio rakentavat ja ylläpitävät osaltaan kansallista kielivarantoa. Koulussa kartutettu kielitaito on hyödyksi myöhemmin yksilölle itselleen henkilökohtaisessa elämässä ja laajemmin yhteisölle ja yhteiskunnalle esimerkiksi työelämän kautta.

Eniten kielenoppimismotivaatiota on tutkittu yksilötasolla, koska sen arvellaan vaikuttavan esimerkiksi oppimisen nopeuteen ja saavutettuun kielitaidon tasoon. Liittyyhän motivaatio oppijan haluun panostaa aikaa ja vaivaa kielen opiskeluun. Suomessa useimmat lapset oppivat muita kieliä pääosin koulussa, joten kouluyhteisö on merkittävä yksilön kielenoppimismotivaatioon vaikuttava tekijä. Kielten kohtaminen ennen kouluikää ja koulun ulkopuolella vapaa-aikana esimerkiksi perhe- ja ystäväpiirissä, harrastuksissa, matkoilla ja mediassa sekä verkossa voivat toki vaikuttaa haluun oppia kieltä myös koulussa.

Koulujen kielenopetusta ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat (OPH 2014a; OPH 2019b) sisältävät lukuisia viittauksia oppimismotivaatioon ja keinoihin

lisätä sitä esimerkiksi käyttämällä vaihtelevia, ikätasolle ja oppijalle sopivia työskentelytapoja, eriyttämistä, palautetta ja arviointia. Motivaation kannalta relevantteja opetuksen tavoitteita kielissä ovat ainakin kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, johon kuuluu mm. oppilaiden motivointi arvostamaan niin maailman kuin myös oman koululuokan tai naapuriston kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta (esim. OPH 2014a). Myös opetussuunnitelmauudistuksia, kuten toisen kotimaisen kielen aloittamista jo 6. vuosiluokalla ja kielenopetuksen aloittamista 1. vuosiluokalla on perusteltu oppilaiden opiskelumotivaation lisäämisellä (Kurki 2021; OKM 2012; Pyykkö 2017). Opiskelumotivaation ylläpitäminen ja parantaminen onkin yksi keskeisiä koulutuksen tavoitteita. Valtakunnallisten ja paikallisten opetussuunnitelmien lisäksi oppijoiden motivaatioon voivat vaikuttaa mm. opettajan käytännön toiminta, oppimateriaalit ja lukiokoulutuksessa ylioppilastutkinto.

Kielenoppimismotivaatiolla on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, ja useat tahot voivat muokata näkemyksillään oppilaita esimerkiksi huoltajien ja kaveripiirin kautta. Poliitikot, opetusviranomaiset ja työmarkkinajärjestöt luovat päätöksillään ja toiveiltaan yleistä ilmapiiriä, joka voi vaikuttaa yksilöiden haluun opiskella tiettyjä kieliä (ks. esim. EK 2014; Pyykkö 2017, ks. myös Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Keskustelu maamme kansalliskielten opiskelusta ja erityisesti toisen kotimaisen kielen pakollisuudesta on tästä hyvä esimerkki samoin kuin kysymys venäjän kielen opiskelun tarpeellisuudesta Suomessa. Päättäjät voivat myös yrittää vaikuttaa oppilaiden motivaatioon muuttamalla koulutuksen rakenteita, kuten varhentamalla kieltenopetusta. Kansainvälisetkin aloitteet voivat välittyä opetussuunnitelmien kautta kouluihin ja vaikuttaa oppijoiden motivaatioon (esim. Eurooppalainen viitekehys, EVK; Euroopan neuvosto 2001, ja kielisalkku, OPH 2014b).

Pienenä kielialueena Suomi on jo pitkään pitänyt kieltenopetusta tärkeänä. 1970-luvun peruskoulu-uudistus laajensi kieltenopetuksen koskemaan kaikkia. Oppilaiden tuli opiskella sekä maan toista virallista kieltä (suomi tai ruotsi) että jotain muuta kieltä. Lisäksi tuli mahdolliseksi valita kolmas kieli peruskoulun yläasteella ja vielä neljäs lukiossa. Vielä 1980-luvulla (1983–84; Takala 1986) noin 32 % peruskoululaisista opiskeli toisen kotimaisen lisäksi kahta muuta kieltä, mutta sen jälkeen kieltenopiskelu on vähentynyt, ja useimmat opiskelevat vain toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä, yleensä englantia. Esimerkiksi lukuvuonna 2020–2021 vain 7,6 % perusopetuksen päättävistä opiskeli toisen kotimaisen lisäksi kahta muuta kieltä (Vipunen 2022). Samanlainen kielivalikoiman kapeutuminen näkyy myös lukiokoulutuksessa ja muiden kielten kuin ruotsin, suomen tai englannin ylioppilaskokeiden suorittajien määrissä. (Nykytilanteeseen johtaneesta koulutuspolitiikasta ks. myös Pollari ym. 2022 sekä Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa).

Kieltenopiskelun kaventumiseen on useita syitä. Osa näistä on rakenteellisia, kuten esimerkiksi se, ettei kunta tarjoa kuin yhden perusopetuksen alusta alkavan A1-kielen tai se, ettei kunta tarjoa myöhemmin alkavaa vapaaehtoista A2-kieltä. Muita rakenteellisia syitä ovat vaatimukset tietystä ryhmäkoosta, jonkin kielen opetuksen

aloittamiseksi. Lukiossa rakenteelliset syyt liittyvät yleensä ylioppilastutkintoon. Erityisen paljon vaikutti ilmeisesti uudistus, jossa tuli mahdolliseksi suorittaa yhden reaalikokeen sijasta useita erillisiä reaaliaineiden kokeita. Uudet muutokset korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa, erityisesti matematiikan ylioppilastutkinnon arvosanan painottaminen, ovat nekin vähentäneet kielten opiskelua lukiossa. (esim. OPH 2019a; Vipunen 2023; YTL 2021.)

Kieliopintojen vähentymiseen on toki myös asenteisiin liittyviä syitä. Näistä ehkä tärkein on uskomus englannin riittämisestä sekä työelämässä että vapaa-ajalla. Myös käsitykset kieltenopiskelun työläydestä voivat vähentää oppilaiden halua valita ylimääräisiä kieliä, etenkin perusopetuksen 7.–9. luokilla, joilla oppilaiden suosiosta kilpailee monta muuta, vähemmän vaativaksi miellettyä oppiainetta. Englannin suosioon voi vaikuttaa myös sen tärkeä rooli nuorten vapaa-ajalla, jolloin sitä opitaan myös koulun ulkopuolella, mikä saattaa vähentää sen oppimisen koettua vaikeutta verrattuna muihin kieliin (esim. Kangasvieri ym. 2011).

Vuosikymmenten mittaan on järjestetty useita valtakunnallisia hankkeita, joilla kieltenopiskelua on yritetty monipuolistaa (esim. KIMMOKE 1996–2001, Kielitivolii 2008–2011, ks. myös Ennsner-Kananen ym. tässä teemanumerossa), mutta niiden tulokset ovat olleet vähäiset ja hetkelliset. Myös uudemmilla muutoksilla kuten kieltenopetuksen varhentamisella ja kielikasvatusajattelulla pyritään monipuolistamaan kieltenopiskelua parantamalla oppilaiden motivaatiota aloittaa ja jatkaa kieliopintoja. Näiden muutosten tuloksia ei vielä tiedetä (esim. Kangasvieri 2022).

Uuden näkökulman kielivarantoon on tuonut Suomen monikielistyminen työelämän ja opiskelun kansainvälistymisen ja maahanmuuton takia, (ks. myös Strömmer ym. tässä teemanumerossa). Jo 8,3 % Suomessa asuvista puhuu ensikielensä jotakin muuta kuin Suomen kansalliskieliä (Tilastokeskus 2022), ja heistä suuri osa on monikielisiä. Maamme monikielistyminen lisää tarvetta pohtia, millaisia seurauksia tällä on tulevien sukupolvien kielenoppimismotivaatiolle. Moninaistuva ensikielten kirjo ei kuitenkaan liene riittävä ratkaisu kansalliselle kielivarannolle (ks. Pyykkö 2017). Kielivarantoa on arvioitava suhteessa maan omiin kielitaitotarpeisiin, jotka Suomella pienenä kielialueena ovat aivan omanlaisensa ja edellyttävät kielenoppimismotivaatiota kaikilta Suomessa asuvilta kielenoppijoilta.

2 Kielenoppimismotivaation mikrotason määrittelyä

Artikkelissa lähdemme liikkeelle siitä, että motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä kielenoppimisessa. Tässä luvussa johdattelemme motivaatioon ja sen lähikäsitteisiin. Luvussa 3 elaboroimme motivaation käsitettä lisää käsitellessämme kielenoppimismotivaation tutkimuksen kehityskaaria.

Yksilön näkökulmasta kielenoppimismotivaatiolle on perusta jo aivoissa (ks. esim. Ripollés ym. 2014). Yhteisön näkökulmasta sen toiminta käy mahdolliseksi

ilman yksilöiden kielenoppimismotivaatiota, sillä yhteisöt ovat monikielisiä. Samoin laajemmin yhteiskunnan näkökulmasta kielenoppimismotivaatio on välttämätön sen toimimiseksi, sillä maailma on monikielinen. Kielten oppimisessa motivaatio on yksi avaintekijä ja kieltenopettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on herättää, tukea ja ylläpitää sitä. Tutkimuksissa on havaittu, että kielen (niin ensikielen kuin vieraiden kielten) sanojen oppiminen aktivoi aivojen kielialueiden lisäksi myös aivojen palkitsemisjärjestelmiä, mikä luo ja ylläpitää motivaatiota oppia kieltä. Siten motivaatio kielenoppimiseen on elinikäinen ilmiö (Ripollés ym. 2014).

Yksilön tasolla kielenoppimismotivaatio liittyy kiinteästi oppijan kieliminään, joka tarkoittaa oppijan minäkuvaa kielenoppijana ja -käyttäjänä. Motivaatio liittyy myös identiteettiin eli siihen, missä määrin oppija kokee motivaation panostuksena (*investment*) kielenoppimiseen, voimaantumisen välineenä ja osallisuuden mahdollistajana sosiaalisessa yhteisössään (esim. Darwin & Norton 2021; Dörnyei & Ushioda, 2009, 2011; Murray ym. 2011).

Yhteisön tasolla eli mesotasolla koulutuksen järjestäjien asenteet ja arvot kieltenopetuksen tarjoamisessa sekä yleisemmin yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat osaltaan vaikuttavat siihen, miten oppilaiden kielenoppimismotivaatio voi toteutua käytännössä. Tähän voidaan vaikuttaa mm. tarjotulla kielivalikoimalla, ryhmäkoko- rajoilla, oppituntien sijoittelulla ja kielikoulutuksen jatkumon varmistamisella sekä koulujen yhteistyöllä ja joustavilla opetustavoilla.

Kielenoppimismotivaation merkitys näkyy myös laajemmin *makrotasolla* kansallisessa ja eurooppalaisessa (kieli)koulutuspolitiikassa, esimerkiksi opetussuunnitelmissa, tuntijaoissa ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Kielenoppimismotivaatio on oppilaiden kielivalintojen taustana ja heidän opiskelunsa osaltaan rakentaa ja ylläpitää kansallista kielitaitovaroa. Kielikoulutuspoliittisesta näkökulmasta tarkasteltuna mikrotasolla oppilaiden kielenoppimismotivaation ilmentymänä voidaan pitää heidän tekemiään kielivalintoja koulussa (esim. Kangasvieri 2022).

Eräs motivaation määritelmä kuuluu: “[...] motivation is broadly defined in terms of the choice of a particular action, the effort expended in it and the persistence with it” (Dörnyei & Ushioda 2021: 4). Motivaatio siis ikään kuin määrittää sen, mitä yksilö tekee, kuinka kauan hän toimintaa tekee ja millä sinnikkyydellä. Voikin kysyä onko motivaation käsite olemassa vain, jotta sillä voidaan viitata siihen äärimmäisen dynaamiseen, monitahoiseen ja yksilölliseen ilmiöön, jolla yritämme selittää, miksi ihmiset ajattelevat ja käyttäytyvät niin kuin tekevät (ks. esim. Dörnyei 2001).

Tutkimuksen mukaan (ks. esim. Al-Hoorie & McIntyre 2020; Dörnyei & Ushioda 2021; Lamb ym. 2019) *motiivit* virittävät motivaatiota, joka tarkoittaa oppijan toimintaa jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi ja toiminnan voimakkuutta. *Asenne* puolestaan kuvaa suhteellisen pysyvää suhtautumista johonkin asiaan, kun taas motivaatio voi vaihdella tilanteesta ja hetkestä toiseen.

Motivaatiotutkimuksessa erotellaan usein erilaisia motivaatiotyyppisiä ja eri tavoin motivoituneita oppijoita. Esimerkiksi *piirremotivaatiolla* tarkoitetaan oppilaan persoo-

nallisuudesta juontuvaa motivaatiota ja *tilannemotivaatiolla* tilanteittain vaihtuvaa motivaatiota. *Sisäinen motivaatio* taas viriää oppijasta itsestään, kun taas *ulkoinen motivaatio* on ulkoisten tekijöiden sanelemaa (esim. Ruohotie 1998).

Amotivoituneella oppijalla ei ole koskaan ollut motivaatiota, *demotivoituneella* sitä on ollut, mutta hän on sen menettänyt, ja *remotivoitunut* on motivoitunut toimintaan motivaation menettämisen jälkeen uudelleen. *Kausaaliattribuutioilla* tarkoitetaan puolestaan sitä, miten oppija selittää kieltenopiskelun (epä)onnistumisiaan joko itsestään tai ulkopuolisista tekijöistä johtuvista syistä. Motivaation ja sen lähikäsitteiden runsaus johtuu siitä, ettei sille ole olemassa yhtä kattavaa määritelmää yleisessä psykologiassa saatikka kielenoppimismotivaation tutkimuksessa. Näitä motivaation eri tyyppejä tiedostamalla ja tunnistamalla opettaja voi kuitenkin auttaa oppilaitaan motivoitumaan kieltenopiskeluun lisää, uudelleen ja erilaisin keinoin ja menetelmin (esim. Dörnyei & Ushioda 2021).

3 Kielenoppimismotivaatiotutkimuksen kehityskaaria

3.1 Kansainvälistä tutkimusta

Kielenoppimismotivaation tutkimus on ollut vaiherikasta ja polveilevaa (ks. taulukko 1). Tutkimus alkoi 1950-luvun Kanadassa, kaksikielisessä maassa, jossa englanninkieliset opiskelevat ranskaa ja ranskankieliset englantia (vrt. Suomen kaksikielisuus). Nyt aihetta tutkitaan suhteessa monikielistyvään maailmaan, mm. DFG:n viitekehuksesta (2016) käsin.

Tässä artikkelissa (ja taulukossa 1) käsittelemme kielenoppimismotivaatiota alkaen tutkimusalueen yhden perustajan Robert C. Gardnerin teoretisoinnista ja päätyen alan uusimpiin näkemyksiin, kuten Bonny Nortonin ajatteluun motivaatiosta panostuksena (*investment*) ja Tammy Gregersenin näkemykseen tunteiden merkityksestä kielenoppimismotivaatiossa.

Kielentutkimuksen kentässä kielenoppimismotivaation tutkimus on osa vieraan tai toisen kielen oppimisen tutkimusta (*Second Language Acquisition, SLA*) ja seuraa tiiviisti tämän alan kehityskulkuja ollen samalla osa soveltavan kielitieteen tutkimuskenttää, vaikkei tutkimusalan sijoittumisen määrittely olekaan kovin helppoa (ks. Dörnyei & Ushioda 2021). Kielenoppimismotivaation tutkimus seuraa myös yleisen, kasvatus- ja koulutuspsykologian teoriankehitystä.

Kielenoppimisen psykologia (*Psychology of Language Learning, PLL*) on oma tieteenalansa, joka keskittyy nimenomaan kieltenoppijoiden yksilöllisten erojen (*Individual Differences, IDs*) tutkimiseen. Motivaatio on yksi tällainen tärkeä tekijä kielenoppimisessa (esim. Dörnyei & Ryan 2015).

TAULUKKO 1. Kielenoppimismotivaation tutkimuksen suuntauksia 1950-luvulta nykyaikaan.

Ajanjakso	Vaiheen nimi	Avaintutkijoita
1950–1980-luku	Sosiaalipsykologinen	Gardner & Lambert, Clément, Smythe
1990-luku	Kognitiivinen / koulutuksellinen/ kasvatuksellinen	Dörnyei, Williams & Burden
Vuosituhatluvun vaihde	Prosessiorientoitunut	Dörnyei & Ottó
2000-luvun alku, 2010-luku	Sosiodynaaminen	Dörnyei, Ushioda, Al-Hoorie, Muir, Henry, MacIntyre, Gregersen, Mercer
2010- ja 2020-luku	Monikielinen käänne	Dörnyei, Ushioda, Henry, Thompson, Hiver, Papi, Csizér

Aluksi tutkimusta tehtiin **sosiaalipsykologisessa** kontekstissa, jossa kaksikielinen ympäristö loi puitteet toisen kielen oppimiselle. Gardnerin mukaan kielenoppimismotivaatio koostuu halusta oppia kieltä, asenteista kieltä ja kielenoppimista kohtaan, opiskelun/toiminnan/motivaation voimakkuudesta ja tavoitteesta tai orientaatiosta eli siitä, mistä syystä kieltä opiskelee.

Gardnerin sosiaalipsykologisessa sosio-kasvatuksellisessa vieraan kielen oppimisen mallissa (*Socio-educational Model*, Gardner 1985) motivaatio on yksi tekijöistä, joiden suhteen oppijat eroavat toisistaan. Tässä mallissa motivaatio viittaa ponnistukseen, haluun ja toisen kielen oppimiseen liitettyyn tunteeseen ja on tärkeä määrittämään sitä, kuinka aktiivisesti yksilö työskentelee oppiakseen kieltä. Alkuun kielenoppimismotivaatiota kuvattiin enimmäkseen kaksijakoisena ilmiönä, jolloin oppija haluaa oppia kieltä joko *integratiivisista* syistä samaistua kieliyhteisöön tai halusta tulla kielen puhujien kaltaiseksi tai *instrumentaalista* syistä, kuten kielen oppimisesta koituvan hyödyn takia (Gardner & Lambert 1972).

Myöhemmässä ajattelussaan Gardner (2010: 26) toteaa, että “[...] motivation is an attribute of the individual that can be fostered and nurtured.” Tällä hän tarkoittaa sitä, että sen sijaan, että opettajat suoraan kykenisivät motivoimaan oppilaitaan, motivaatio on pikemminkin nähtävä kielenopiskelussa tärkeänä yksilöllisenä ominaisuutena, jota opettaja voi opetuksellaan edistää ja kasvattaa. Lopulta kukin oppija on itse vastuussa motivaatiostaan.

1990-luvulla kielenoppimismotivaation tutkimus koki renessanssin, kun tutkimustuloksista haluttiin paremmin kielenopetuksessa hyödynnettäviä ja tutkimus siirtyi sosi-

aalipsykologiasta **kognitiiviseen psykologiaan ja kasvatus- ja koulutuspsykologiaan** ja alettiin hyödyntää näiden alojen teorioita ja käsitteitä. Kielenoppimismotivaatiota alettiin tuolloin tarkastella kielen, kielenoppijan ja luokkahuoneen tasoilla sekä oppijan sisäiset että ulkopuoliset tekijät huomioiden (Dörnyei 1994; Williams & Burden 1997). Tutkimuksessa keskityttiin oppilaan käsityksiin, ajatuksiin ja uskomuksiin, ja yhtenä päämääränä oli kehittää erilaisia motivointistrategioita, joilla opettaja voi motivoida oppilaita (esim. Dörnyei & Csizér 1998).

Vuosituhanneen vaihteessa kielenoppimismotivaation tutkimuksessa koettiin **proessorientoitunut** kausi, jolloin huomio kiinnittyi motivaation muuttuvaan ja dynaamiseen luonteeseen ja sen eri vaiheisiin (ks. esim. Dörnyei & Ottó 1998). Samoihin aikoihin alkanut **sosiodynaaminen** kausi toi tutkimukseen mm. Dörnyein vaikutusvaltaisen L2MSS-teorian (*L2 motivational self-system*, Dörnyei & Ushioda 2009), jonka keskeisiä käsitteitä ovat: 1) kielenoppijan odotuskieliminä (*Ought-to L2 Self*) eli millaista kielenoppimista oppija kokee häneltä odotettavan, 2) ideaali kieliminä (*Ideal L2 Self*) eli millaista kielenoppimista oppija itse haluaa saavuttaa ja 3) oppijan aikaisemmat kielenoppimiskokemukset (*L2 Learning Experience*). Thompson ja Vasquez (2015) ehdottavat teoriaan lisättäväksi vastaodotusminää (*Anti-ought-to-self*) eli halua toimia kielenopiskelussa yhteiskunnan odotuksia vastaan, mikä voi olla joillekin voimakas motivaattori tai demotivaattori.

2000-luvulta lähtien kielenoppimismotivaatiota on tarkasteltu moniulotteisempana ilmiönä ja erityisesti kielenoppijan minäkuvaan (*L2 Self*), identiteettiin ja autonomiaan sekä toimijuuteen liittyvänä tekijänä. Tässä ajattelussa oppija rakentaa identiteettiään eri kielillä ja niiden osaamisella. Kielenoppimismotivaatioon vaikuttavat myös oppimisen autonomia ja toimijuus eli käsitykset siitä, että oppija pystyy itse kontrolloimaan ja ohjaamaan sekä hallitsemaan kielenoppimistaan ja olemaan aktiivinen oppija eikä vain opetuksen kohde (esim. Ushioda 2014; Murray ym. 2011). 2010-luvulla kielenoppimismotivaation tutkimus on saanut vaikutteita myös positiivisesta psykologiasta, jolloin keskeistä on myönteisten tunteiden herättäminen ja ylläpitäminen ja niiden aikaansaama oppilaiden hyvinvoinnista kumpuava motivaatio (esim. Gregersen 2019; Oxford 2016).

Kielenoppimismotivaation tutkimuksen voi katsoa kärsineen yksikielisyyden harhasta, kun eniten on tutkittu motivaatiota opiskella englannin kieltä eri koulutusasteilla (Boo ym. 2015). Olennaista on kuitenkin tutkia monikielistä yksilöä, joka opiskelee useita kieliä ensikiel(t)ensä lisäksi. Monikielisyyden yksilötason näkökulmasta kielenoppimismotivaatiossa keskeistä on oppijan monikielinen minäkuva (Henry & Thorsen 2018).

Sosiodynaamisen kauden yhä jatkuessa ollaankin **monikielisessä käänneessä**, joten on katsottu tärkeäksi tutkia oppilaiden motivaatiota opiskella muitakin kieliä kuin globaalia englantia (*Languages Other Than English, LOTEs*, Ushioda & Dörnyei 2017). Kielenoppimismotivaation tutkimus onkin nykyään kiinnostunut oppilaiden monikielisestä motivaatiosta, jossa nämä tavoittelevat monikielistä ideaaliminää

(*Ideal Multilingual Self*) ja motivaatiota opiskella muita kieliä oman kielen tai omien kielten lisäksi pitäen lähtökohtana sitä, että oppilaan monet kielet tukevat toisiaan (*Perceived Positive Language Interaction, PPLI*, Thompson 2019. Loun & Noelsin (2017) *Language-Mindset Meaning System (LMS)* -teoriassa puolestaan ajattelutavat tarkoittavat oppijan uskomuksia siitä, onko hänen kykynsä kielenoppimiseen muokattavissa. Alan uusimmista teorioista (Ushioda 2013, 2018; Ushioda & Dörnyei 2017) hahmotellaankin siis monikielistä ideaaliminää, sillä oppijoiden tulisi nykymaailmassa olla valmiita opiskelemaan useampia kieliä globaalien englannin lisäksi.

Muita uudempia käsitteitä kielenoppimismotivaation tutkimuksessa ovat esimerkiksi DMC (*directed motivational currents*) ja tiedostamaton motivaatio (*unconscious motivation*). Näiden lisäksi tutkimuksessa on kiinnostuttu sitoutumisesta (*engagement*), ja pitkäkestoisesta motivaatiosta, joilla peräänkuulutetaan oppilaiden sitoutumista ja motivaation kestävyyttä kieltenopiskelussa, mikä vaatii pitkäjänteistä työtä (ks. lisää esim. Dörnyei 2020; Mercer & Dörnyei 2020).

Johtuen tutkimusalan sosiaalipsykologisesta taustasta, jossa psykometriikka eli ihmisen psykologisten ominaisuuksien tutkiminen tilastotiedettä ja matematiikkaa hyödyntäen on ollut keskeistä, kielenoppimismotivaatiota on tutkittu enimmäkseen kvantitatiivisin menetelmin. Gardnerin kehittänyt *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB, 1985) onkin kielenoppimismotivaation tutkimuksen klassikkomittari, jota on käytetty lukemattomissa tutkimuksissa. Sittemmin tutkimuksessa on käytetty vaihtelevasti sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (ks. esim. Dörnyei 2007; Dörnyei & Ushioda 2021). Jatkossa kielenoppimismotivaation perinteisen määrällisen tutkimuksen rinnalle toivotaankin oppijoiden kokemukset aidosti huomioivaa laadullista tutkimusta (Ushioda 2019, 2020a, 2020b). Kielenoppimismotivaatiota on siis tutkittu vuosikymmeniä hyvin erilaisista teoreettisista lähtökohdista ja hyödyntäen laajaa kirjoa eri tutkimusaineistoja ja analysointitapoja. Tutkimusalan kehittymiseksi toivoisimme enemmän tutkimusta oppijoiden näkökulmasta, keskittymistä opettamiseen sekä oppimiseen oppijoiden kokemana ja koko tunnekirjolla sekä tutkimusmenetelmien monipuolistamista – verbaaleista visuaalisiin ja mahdollisesti muihinkin taideperustaisiin aineistoihin.

3.2 Kotimaista tutkimusta

Suomessa kielenoppimismotivaation tutkimusta on tehty vähäisesti lähinnä Gardnerin tutkimusta mukailien 1970-luvun lopulta lähtien, jolloin tutkimukset aloitti Laine (1977); 1980-luvulla Laineen (1987) lisäksi myös Julkunen (1989). 1990-luvulla peruskoulu- ja laisten kielenoppimismotivaatiota tutkivat etupäässä Julkunen (1998a, 1998b) sekä Julkunen ja Borzova (1997). (Lyhyt katsaus kielenoppimismotivaation tutkimukseen, ks. Kangasvieri ym. 2011). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiota korkeakoulutuksessa on tutkinut Haagensen (2007) ja ammatillisessa koulutuksessa Kantelinen (1995).

Motivaation tutkimuksen kansainvälistä valtavirtaa menetelmiseen ja perus-oletuksineen tutkittavasta ilmiöstä on kyseenalaistettu joissain pienimuotoisissa kotimaisissa laadullisissa tutkimuksissa, jotka ovat saaneet osin inspiraationsa diskursiivisen sosiaalipsykologian edustajilta. Kalaja ja Leppänen (1999) pohtivat motivaation tutkimusta diskursiivisesti rakentuneena kahden oppilaitoksen (yliopisto vs. ammattikorkeakoulu) englannin kielen opiskelijoiden kirjoittamissa elämäkerroissa ja ryhmäkeskusteluissa. Huhta ym. (2006) puolestaan tutkivat attribuutioita eli selityksiä ylioppilaskirjoituksissa (epä)onnistumiselle abiturienttien äänipäiväkirjoissa ja ryhmäkeskusteluissa: onnistumisia selitettiin lähinnä abiturienttien omalla toiminnalla (esim. ahkeruus) tai ominaisuuksilla (esim. hyvä muisti), epäonnistumisia puolestaan muiden aiheuttamaksi (esim. opettaja, huono onni). Lisäksi on pyritty monipuolistamaan motivaation tutkimuksessa käytettyjä perinteisiä menetelmiä (kyselyt ja haastattelut) ja täydentämään verbaalista (suullista tai kirjallista) aineistoa visuaalisella aineistolla. Esimerkiksi Kalaja ja Mäntylä (Kalaja & Mäntylä 2018; Mäntylä & Kalaja 2019) pyysivät tulevia englannin kielen opettajia visioimaan ”unelmiensa oppitunnin” visuaalisesti piirroksena tai muuna kuvana ja kommentoimaan asiaa vielä kirjallisesti: aineisto oli siis multimodaalista. Visiointi on tapa motivoida kieltenoppijoita tai -opettajia saavuttamaan tavoitteensa.

Laajemmassa määrällisessä tutkimuksessa Kangasvieri (2019, 2021) tutki perusopetuksen englantia, saksaa, ranskaa, venäjää ja espanjaa opiskelevien yläkoululaisten kielennoppimismotivaatiota. Tutkimuksen (Kangasvieri 2022) mukaan oppilaiden joukosta löytyi viisi toisistaan selkeästi erottuvaa motivaatioprofiilia: 1) motivoituneimmat, 2) keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä, 3) keskivertomotivoituneet, 4) motivoitumattomimmat ja 5) kielijännittäjät. Suurin osa oppilaista kuului motivoituneimpien ja keskivertomotivoituneiden ryhmään motivoitumattomimpien ja kielijännittäjien jäädessä pieneen vähemmistöön (oppilaiden nykyisestä kieliminästä ja siihen vaikuttavista tekijöistä eri kielissä ks. Kangasvieri & Leontjev 2021). Tiivistetysti motivoituneimmat olivat aidosti kiinnostuneita oppimaan useitakin kieliä, keskivertomotivoituneet alhaisella kielijännityksellä olivat suorittajia, keskivertomotivoituneilla motivaatio vaihteli, motivoitumattomimmat olivat menettäneet kiinnostuksensa kieltenopiskeluun mahdollisesti jopa pysyvästi ja kielijännittäjiä kieltenopiskelu pelotti ja ahdisti.

Yllättäen motivaatioprofileja toisistaan eniten erottelevaksi motivaatioulottuvuudeksi paljastui *kielijännitys*, joka tarkoitti tutkimuksessa oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta, epäonnistumisen pelkoa, hermostuneisuutta, avuttomuutta ja jännitystä kielen oppitunnilla. Esimerkiksi monikielisiä ja -kulttuurisia oppijoita voi jännittää tuoda esille ja hyödyntää omaa osaamistaan luokassa. Tämän takia onkin erityisen tärkeää, että opettaja luo opetukseen kaikkien oppilaiden monikielisyttä kannustavan, hyväksyvän ja motivoivan ilmapiirin. Oppijat voivat oppia kieliä myös toisiltaan, kunhan opettaja osaa luoda tälle suotuisat olosuhteet ja herättää oppilaiden motivaation. Yleisemminkin tutkimustieto motivaatioprofileista voi auttaa

kieltenopettajia luomaan mahdollisimman motivoivat olosuhteet eri tavoin motivoituneille oppijoille.

4 Kielenoppimismotivaation mesotaso: mitä kielenopettaja ja koulu yhteisö voivat tehdä?

Kielten oppiminen on elinikäistä: sen voi aloittaa minkä ikäisenä tahansa ja kieliä voi oppia monella eri tavalla ja eri konteksteissa. Oppijan tekemät virheet ovat luonnollinen osa kielenoppimisprosessia: ne ovat oppimisen edellytys ja edistymisen merkki. Niistä ei siis pidä ahdistua; ne eivät ole myöskään pilkan asia. Välillä kielen oppiminen on helppoa, välillä haastavaa. (Epä)onnistumisten syyt ovat monenlaisia erään klassisen motivaatioteorian eli attribuutioteorian (Weiner 1986) mukaan. Osaan oppija voi itse vaikuttaa (esim. ahkeruus vs. laiskuus), osaan ei (esim. hyvä vs. huono onni). Kielten oppiminen on myös tunteiden vuoristorataa, ja oppilaiden suhde opettajaansa on merkittävä tässä suhteessa: oleellista on mm. kannustaako ja motivoiko opettaja vai ei. Positiivinen psykologia, joka on yksi uusimpia motivaatiotutkimuksen suuntauksia, peräänkuuluttaa kielen oppimiseen toisaalta iloa, 'leikkiä ja laulua', mutta toisaalta myös sitkeyttä – oppijan tulisi myös itse olla valmis panostamaan oppimiseen pitkäjänteisesti (esim. Gregersen 2019). Ennen kaikkea kielen oppiminen on oppijoiden identiteetin rakentamista: eri kielen käyttäjäksi ja monikielisyyteen kasvua opiskelemalla suomen, ruotsin ja englannin lisäksi muitakin kieliä (kielenoppijoiden identiteetistä, ks. Skinnari ym. tässä teemanumerossa).

Yleensä kielen opettajat ja tutkijat ovat keskittyneet pohdinnoissaan kysymykseen: ovatko oppijat motivoituneita vai eivät? Tällöin keskitytään oppijoiden pään sisäisiin asioihin ja siten eroihin heidän ajattelussaan ja tunteissaan, kun he opettelevat kieliä. On kuitenkin ehdotettu (esim. Darwin & Norton 2021), että pitäisi myös kysyä: ovatko oppijat halukkaita panostamaan kielenopiskeluun? Tällöin keskityttäisiin oppijoiden suhteeseen muihin ihmisiin eli heidän identiteettiinsä ja sellaisiin oppijoiden ulkopuolisiin tekijöihin kuten koululuokan tai yhteiskunnan käytänteisiin (esim. vallitsevat ideologiat ja diskurssit) sekä valtasuhteisiin (vrt. DFG:n (2016) yhteiskunnan taso). Lisäksi pohdittaisiin, mitä kielitaito kulttuurisena tai sosiaalisena pääomana tarkasteltuna mahdollistaa: esimerkiksi ihmissuhteita, koulutusta, työtä, matkustelua, kotoutumista, asuinpaikan vaihtoa. Kokevatko oppijat itsensä eri yhteisöjen jäseniksi ja saavansa äänensä kuuluviin sekä kielitaitonsa riittäväksi? Kielten oppijat voivat olla motivoituneita, mutta on eri asia, ovatko he sittenkään valmiita panostamaan opiskeluun. Kieltenoppimisen ymmärtämiseen muuttuvassa nykymaailmassa tarvitaan siis sekä motivaation että panostamisen huomioon ottamista.

Oppijoiden motivaation kannalta opettajan tärkeä tehtävä on myös minimoida oppijoiden kokema kielijännitys ja voimakkaan kielteiset oppimiskokemukset. Kieltenopettajan on oltava kannustava, empaattinen ja lämmin, mikä edesauttaa

oppilaiden myönteisen kieliminän kehittymistä ja sitä kautta vahvistaa kielenoppimismotivaatiota (esim. Bäcklund 2020). Opettaja voi keskustella oppijoiden kanssa siitä, miksi kielten tunnilla jännittää tai ahdistaa, miltä se tuntuu ja mitä sille voisi yhdessä tehdä.

Oppijoiden kannattaa luoda itselleen monikielistä kieliminää, mihin usein tarvitaan opettajan tukea. Opettaja voi esimerkiksi keskustella oppilaiden kanssa siitä, mitä hyötyä useiden kielten osaamisesta voi olla ja miltä oma ja muiden monikielisyys tuntuu ja missä määrin itse kukin on jo monikielinen. Tällä tavalla oppilaat voivat alkaa visioida (ks. esim. Dörnyei & Kubanyiova 2014) ja rakentaa itselleen monikielistä identiteettiä, joka motivoi kieltenopiskeluun. Monikielistä kieliminää tukeva pedagogiikka on maassamme kuitenkin vasta kehitteillä (esim. Kieliprofiili; Inha ym. 2021; OPH 2019b).

Ushioda (2011) ehdottaa, että kielten tunneilla tunnistettaisiin oppilaiden erilaiset arjen identiteetit (*transportable identities*), esimerkiksi jääkiekkoilija, videopelien pelaaja, tubettaja, ja tunnustettaisiin, että oppilaat saattavat olla opiskeltavan kielen tai (opetus)teknologian parempia asiantuntijoita kuin heidän opettajansa. Perinteisiä opettajan ja oppilaiden rooleja voitaisiin näin vaihdella, mikä voisi motivoida oppilaita. Monikielisyyspedagogiikan soveltaminen luokassa voi tarkoittaa esimerkiksi, että luokan oppilaiden monikielisyyttä hyödynnetään opetuksessa vertailemalla käytäntöjä eri kielissä, mikä merkitsisi samalla oppijoiden erikoisosaamisen eli monikielisyyden arvostamista (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Myös kieltenopettajan omalla motivaatiolla on merkitystä kielenopetuksessa (Dörnyei & Ushioda 2021; Kubanyiova 2019). Tutkimuksen pohjalta onkin kehitelty kielenopettajille oppilaita motivoivia strategioita (*motivational teaching strategies, MotS*, ks. esim. Dörnyei 2001; Guilloreaux & Dörnyei 2008; Hadfield & Dörnyei 2013; Lamb ym. 2019).

Gaon (2019) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi entistä painokkaammin pohtia seuraavia kysymyksiä: 1) miksi opettaa kieliä, 2) miten oppia kieliä, 3) miten kieliä voi opettaa, ja 4) mitä kielistä pitäisi opettaa? Kielenoppimismotivaation monitahoisuus luo opettajien koulutukselle uusia haasteita kaikkiin edellä mainittuihin asioihin liittyen. Ensinnäkin olisi kyseenalaistettava oletukset syntyperäisistä kielen puhujista ja heidän roolistaan opetuksessa. Toiseksi opettajien pitäisi osata suunnitella tehtäviä, jotka valmentavat oppilaita tosielämän erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Kolmanneksi kielten opetuksessa tulisi soveltaa toiminnallista lähestymistapaa (*usage-based approach*, ks. esim. Tomasello 2000). Lähdetäisiinkin rakenteiden sijaan merkityksistä ja kielen käytöstä eri tilanteissa eli pragmatiikasta. Neljänneksi opettajien tulisi tarkastella kriittisesti omia käsityksiään kielistä, niiden opettamisesta ja oppimisesta sekä monikielisydestä ja olla valmiita päivittämään näitä. Tarvittaessa heidän on myös uskallettava kyseenalaistaa muiden toimijoiden (esim. oppilaat, huoltajat, rehtorit, koulutuspäälliköt) käsityksiä, jotta he voisivat toimia luokassa päivitettyjen periaatteidensa mukaisesti. Vain näin voidaan varmistaa opettajien toimijuus opetustilanteissa ja voimaantuminen kielten oppimisen ja opettamisen asiantuntijoina.

Suomessa A1-kielen opetuksen varhentaminen alkamaan perusopetuksen 1. luokalta vuoden 2020 alusta edellytti eri toimijoiden (täydennys)koulutusta, kun uutena kohderyhmänä olivatkin pienet lapset (*early language learning*), ja perehtymistä mm. monikielisyyspedagogiikan (*multilingual pedagogy, plurilingual education*) ja limittäiskieleilyn (*translanguaging*) lähtökohtiin (käytännön sovelluksista, ks. luku 5.2; ks. myös Ennser-Kananen ym., Lehtonen ym. ja Mård-Miettinen ym. tässä teemanumerossa). Harvalla opettajalla on näistä vielä kokemusta oman opintopolun tai työuran varrelta.

5 Kielenoppimismotivaation makrotaso: mitä yhteiskunta voi tehdä?

Tehtyjen makro-, meso- ja mikrotason päätösten, valintojen ja toimenpiteiden seurauksena olisi voinut odottaa Suomen kansallisen kielivarannon kasvaneen ja suomalaisten osaavan useampia kieliä ja osaavan niitä paremmin, mutta onkin käynyt päinvastoin: motivaatio opiskella vieraita kieliä on laskenut (ks. esim. Vipunen 2022, 2023). Samaan aikaan Suomi on kuitenkin väestöltään, ja siten myös kielenoppijoiltaan, monikielistynyt ja -kulttuuristunut, mikä on tuonut kielenopetukseen aivan uudenlaisia haasteita (ks. Mustonen ym. ja Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Tähän saakka olemme käsitelleet kielenoppimismotivaatiota ikään kuin oppijoiden, ja osin opettajien, vastuulla olevana ilmiönä, mutta DFG:n viitekehyksen (2016) mukaan myös makrotason toimijat erilaisine käsityksineen (ml. erilaiset koulutuspoliittiset dokumentit, kuten opetussuunnitelmat), lait, päätökset ja toimenpiteet sekä tutkimus vaikuttavat myös kielenoppijoiden motivointiin. Näin ollen kielenoppimismotivaatiota on tärkeä tarkastella ei vain mikro- ja mesotasolla vaan myös makrotasolla.

5.1 Opetussuunnitelmat ja ylioppilastutkinto (de)motivoivina rakenteina

Valtakunnallisissa Perusopetuksen ja Lukion opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014a, 2019b) opetettavilla kielillä on erilaisia statuksia. Opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan useita kieliä, joita nimetään äidinkieliä (suomen ja ruotsin lisäksi esim. saame, viittomakieli), mutta myös monia kieliä, joita kutsutaan vieraiksi kieliksi (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Vieraisiin kieliin kuuluvat mm. englanti, saksa, ranska, espanja ja venäjä, ja näiden kielten opetuksen voidaan sanoa edustavan ja vahvistavan eliittimonikielisyttä Euroopassa (vrt. päivitetty laajempi käsitys monikielisydestä; ks. esim. Euroopan neuvosto 2001, 2020). Siinä tunnustetaan jo, että Euroopassa käytetään monia muitakin kieliä kuin mitä koulussa opetetaan. Englanti toki eroaa muista vieraista kielistä: se on statukseltaan maailmankieli tai lingua franca, jolloin sitä käyttävät sekä syntyperäiset että ei-syntyperäiset puhujat.

Englantia käytetään eri tasoisesti, ja sitä opitaan muodollisuusasteeltaan erilaisissa konteksteissa: ei vain koulussa vaan myös arjessa ja vapaamuotoisessa koulutuksessa kuten keskusteluryhmissä. Englannin erilainen status (verrattuna muihin opetettaviin vieraisiin kieliin) on huomioitu vasta nykyisissä opetussuunnitelmissa, joissa englannin kielen opetuksen tavoitteet ovat korkeammat esimerkiksi taitotasokuvauksissa.

Englannin vahvan aseman takia osa oppilaista voikin kokea englannin ”kolmanneksi kotimaiseksi” kielekseen etenkin, jos he ovat päässeet käyttämään sitä eri konteksteissa (ks. esim. Leppänen ym. 2008). Toisaalta englanninkin opiskelun motivaatiota saattaa laskea se, että oppilaat kokevat sen opetuksen koulussa liian teoreettiseksi verrattuna heidän positiivisiin kokemuksiinsa englannin käyttäjinä arjen eri tilanteissa (ks. esim. Pitkänen-Huhta & Nikula 2013; muualla Euroopassa ks. esim. Busse 2017). Toisen kotimaisen kielen eli (suomenkielisisissä kouluissa) ruotsin opiskelua voi puolestaan demotivoida se, että jotkut oppilaat saattavat kokea ruotsin vieraaksi kieleksi, koska heillä on vain vähän omakohtaista kokemusta kielen käytöstä eri konteksteissa.

Minimissään suomenkielistä koulua käyvät suorittavat perusopetuksen opiskelulla vain ruotsia ja yleensä englantia, ja abiturientit kirjoittavat osana ylioppilaskirjoituksia englannin kielen kokeen ja mahdollisesti yhden tai useamman muiden vieraiden kielten kokeen (näiden opiskelua on tosin vapaaehtoistettu jo 1990-luvulta lähtien) ja/tai toisen kotimaisen kielen. Tuoreet tilastot ovat kuitenkin synkkiä: niin ruotsin kuin vieraiden kielten kokeisiin osallistujien määrät ovat laskeneet dramaattisesti viime vuosina – ja oikeastaan jo muutaman vuosikymmenen ajan (YTL 2023). Ylioppilastutkintoa uudistettiin viimeksi vuonna 2022 (YTL 2021): neljän kokeen sijaan abiturientit suorittavat viisi pakollista koetta tietystä valikoimasta oppiaineita, joista yksi on vieraan kielen koe. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry on ehdottanut vieraan kielen koetta pakolliseksi, mutta se on vielä valinnainen. Tämä on siis tuorein yritys painottaa monikielisuuden tärkeyttä osana yleissivistävää perusasteen ja toisen asteen koulutusta.

Englanti on ylivoimaisesti suosituin kieliaine perusopetuksessa ja lukiossa, ja muiden kielten opiskelun tarjonta vaihtelee. Lukiolaiset saattavat suorittaa yksittäisiä vieraiden kielten kursseja, mutta eivät kuitenkaan kirjoita kielten kokeita ylioppilastutkinnossa. Motivaatio opiskella muita kieliä saattaa siis lopahtaa viimeistään lukioaikana. Pollarin ym. (2022) mukaan lukiolaiset kokevat vieraiden kielten opiskelun työlääksi. Osallistumista kielikokeisiin on lisäksi demotivoitunut toisen kotimaisen kielen kokeen vapaaehtoistaminen vuodesta 2005 alkaen, vaikka alun perin tarkoituksena olikin motivointi eli kokeen pakollisuus poistamalla vähentää ruotsin opiskeluun liittyviä kielteisiä asenteita. Kielikokeisiin osallistumista on vuodesta 2020 lähtien vähentänyt myös korkeakoulujen todistusvalinta, jossa on painotettu matematiikkaa. Pollari ym. (2022) toteavat, että todistusvalinnan takia jopa englannin asema on heikentynyt siinä mielessä, että abiturienttien on taktisesti järkevämpää suorittaa lyhyen englannin koe mahdollisesti paremmalla arvosanalla kuin pitkän englannin koe heikommalla arvo-

sanalla. Todistusvalintaa ollaan tosin kehittämässä kielenopiskelua motivoivampaan suuntaan vuodesta 2026 (ks. Valintahanke 2023).

Toisaalta abiturienttien osallistumista useamman kielen kokeeseen voisi motivoida korostamalla ylioppilastodistuksen arvoa myös työhaussa osoituksena hakijan monipuolisesta kielitaidosta: perustuvathan arvosanat usean vuoden aikana hankittuun osaamiseen ja luotettavaan, yhteismitalliseen arviointiin. On kuitenkin muistettava, että ylioppilaskokeiden pitkän ja lyhyen kielen kokeen sama arvosana (esim. eximia) kertoo kuitenkin hyvin eri tasoisesta kielitaidosta. Ylioppilastutkinnon kielten arvosanojen läpinäkyvyyttä ja mahdollisesti myös lukiolaisten motivaatiota osallistua etenkin valinnaisten kielten kokeisiin voisi lisätä tutkinnon arvosanojen raportointi myös opetussuunnitelmien tai EVK:n taitotasoina (ks. tarkemmin Juurakko-Paavola & Takala 2013; Huhta 2020).

5.2 Kielten statukset, kielitaitokäsitykset ja arviointi (de)motivoivina voimina

DFG:n viitekehyksen (2016) mukaisesti yhteiskunnan eri tasoilla näyttää Suomessa (ja muuallakin) esiintyvän erilaisia diskursseja eri kielten oppijoiden motivoimiseksi. Nämä makrotason diskurssit toimivat oppilaita (de)motivoivina voimina kielenopiskelussa.

Osana **diskurssia 1** englannin kielen opiskeluun on jo pitkään motivoitu Suomessa (ja muuallakin Euroopassa, ks. esim. Busse 2017) sillä, että ”englannilla pärjää maailmalla/kaikkialla”. Maailmalla syntyperäisiä englannin kielen käyttäjiä on vähemmän kuin ei-syntyperäisiä: englantia ensikielenä puhuvia (esim. brittejä ja amerikkalaisia) arvioidaan olevan n. 400 miljoonaa, toisena kielenä puhuvia (esim. aasialaisia ja afrikkalaisia) toiset 400 miljoonaa, ja muita englannin kielen käyttäjiä n. 600–700 miljoonaa. Englannin kielen käyttäjistä enemmistö on siis ei-syntyperäisiä.

Englannin kielen levinneisyys on tuonut mukanaan myös uusia haasteita. Perinteisesti on ajateltu kielen ja kulttuurin kulkevan käsi kädessä. Englannin kielen osalta tilanne on monimutkaisempi, koska kielen käyttäjien kulttuuritaustat ovat moninaisia eivätkä ne välttämättä edusta englanninkielisiä maita. Niinpä kielenopetuksen ja -oppimisen tavoitteiden kuvauksissa ja arviointikriteerien määritelmässä ollaan siirtymässä pois viittauksista syntyperäisiin puhujiin (ei vain englannin osalta vaan yleisemminkin, ks. esim. Euroopan neuvosto 2020). Englannin osalta voidaan kuvata sen käyttöä maailmankielenä (*lingua franca*), jolloin oppijan kielitaidon arvioinnissa ollaan sallivampia mm. oikeakielisyyden ja ääntämisen osalta, mikä on uusi haaste oppilaiden kielitaitoa arvioitaessa (Harding & McNamara 2017).

Englannin ylivalta on puolestaan demotivoinut muiden vieraiden kielten opiskelua (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Se ikään kuin kyseenalaistaa monikielisuuden merkitystä ja muiden kielten opiskelun tarpeellisuutta. Esimerkiksi A1-kielten opetuksen varhentamisen tarkoituksena oli alun perin motivoida muiden kielten opiskelua, mutta onkin käynyt niin, että englannilla

aloitetaan yhä useammin jo 1. luokalta (SUKOL 2023; Vipunen 2023). Makrotasolla esimerkiksi SUKOL onkin alkanut puhua osana **diskurssia 2**, että ”vähäinenkin kielen taito riittää” tavoitteeksi muiden kuin englannin kielen oppimisessa. Eurooppalaisittain on ehdotettu myös, että kieltenoppijoita (ja myös heidän huoltajiaan, kavereitaan jne.) tulisi kannustaa tarkistamaan asenteitaan eri kieliä kohtaan ja oppia arvostamaan monikielisyyttä (Busse 2017; Haukås ym. 2022).

Etenkin muiden kuin englannin kielen osalta on myös merkittävää (ja motivoivaa), että kielitaidon arvioinnin käytänteet ovat muuttuneet (ks. myös Huhta ym. tässä teemanumerossa). Aiemmin oppilaiden tuotoksia arvioitiin lähinnä puutteellisuuksina ja virheinä verrattuna syntyperäisten osaamiseen. Taitotasokuvaukset niin opetus-suunnitelmissa kuin EVK:ssä kuvaavat, mitä oppija jo osaa sen hetkisillä mahdollisesti vähäisilläkin taidoillaan. On siis siirrytty demotivoivista arviointikäytänteistä motivoivampiin: heikkouksista vahvuuksiin. Muutosta näkemyksissä kielitaidosta edustaa myös ns. profiliajattelu. Tunnustetaan, että kielitaito ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan eri osa-alueita voidaan hallita eri tasoisesti, esimerkiksi tekstin ymmärtämistaito voi olla vahvempi kuin puhuminen; samoin eri kieliä on luonnollista hallita eri tasoilla riippuen tarpeista ja tilaisuuksista oppia niitä. Tällaista ajattelua korostetaan mm. EVK:ssä (Euroopan neuvosto 2001, 2020) ja Kieliprofilissa (ks. OPH 2019b).

Diskursseissa 1 ja 2 oletuksena on ollut, että viestintätilanteet ovat yksikielisiä, ja niissä odotetaan käytettävän vain yhtä kieltä kerrallaan. Kieltenopetuksen käytänteet ovat myös olleet paljolti kielikohtaisia: kurssit, oppitunnit, oppimateriaalit, oppijoiden tuotokset ja arviointi. **Diskurssissa 3** lähdetään puolestaan siitä, että useimmat ihmiset ovatkin nykymääritelmillä monikielisiä (Gorter & Cenoz 2017; Piccardo 2020; Ushioda 2017), ja viestintätilanteissa on tavallista vaihtaa kielestä toiseen, limittäin ja lomittain. Tästä käytetään termiä limittäiskieleily (*translanguaging*, ks. esim. Cenoz 2013): viestijä voi tilanteesta tai hetkestä toiseen käyttää erimittaisia yksiköitä osaamistaan kielistä eli kielirepertuaaristaan ja turvautua muihin semioottisiin resursseihin, kuten eleisiin (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Oppijoiden eri kielten taitoja voidaankin tarkastella kokonaisuutena (*multicompetence*, ks. esim. Cook 1992) eikä erikseen eri kielissä. Mallina tai normina toimivat arjen monikieliset yksilöt, jotka vaihtavat tarvittaessa kielestä toiseen, eivätkä idealisoidut ”täydellisen kielitaidon” omaavat syntyperäiset. Eri kielten osaaminen on tällöin luonnollisesti myös eritasoista.

Diskurssi 3 kyseenalaistaa perinteisiä käsityksiä kielten oppimisesta ja tavoitteista sekä oppijan roolista. Se tuo myös uudenlaisia haasteita opetuskäytänteille ja arvioinnille (monikielisyysspedagogiikan, limittäiskieleilyn ja plurilingvaalin kasvatuksen käytännön sovelluksista ks. esim. Cenoz & Gorter 2020; Heugh ym. 2019; Potts & Cutrim Schmid 2022). Oppijoita pidetään alusta alkaen monikielisinä, ja mallina toimivat useita eri kieliä taitavat yksilöt. Näin päästään eroon vertailusta idealisoituihin syntyperäisiin kielenpuhujiin, jossa on vaarana nähdä oppijan osaamisessa vain virheitä ja puutteita ja pitää tavoitteena myyttistä ”täydellistä” opittavan kielen taitoa (esim. Vogl 2018). Tietyn kielen tunnilla voidaan sallia muidenkin kielten käyttö ja kielten välinen vertailu:

tämä motivoi eritaustaisia ja muita kieliä osaavia oppilaita ikään kuin asiantuntijoina mukaan oppitunnin toimintoihin (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Kyse on myös heidän monikielisyytensä tunnustamisesta ja kunnioittamisesta.

Työelämän tarpeita ei myöskään kannata unohtaa kielten opiskeluun motivoinnissa. Työpaikoilla pidetään monesti itsestään selvänä, että työntekijät osaavat suomea ja englantia ja vasta muiden kielten taitoa arvostetaan. Työelämässä ollaan huolissaan, löytyykö Suomesta jatkossa näitä monikielisiä työntekijöitä ja eri työtehtävissä tarvittavaa monipuolista kielitaitoa (ks. esim. EK 2014). Kun Suomessa työntekijöitä rekrytoidaan yhä enemmän ulkomailta, saatetaan toisaalta vaatimuksia myös suomen kielen taidoista joutua pohtimaan uudelleen: millaisia taitoja tarvitaan eri työtehtävissä? Ei ole mielekäästä vaatia ”täydellistä” suomen osaamista kaikilta työntekijöiltä (ks. Strömmer ym. tässä teemanumerossa). Suomalaisten(kin) olisi hyvä tottua erilaisiin ei-syntyperäisten suomen kielen aksentteihin (vrt. englantia *lingua francana*).

Suomen kielivarannon nykyistä tilaa eli kielitaitomme huolestuttavaa kaventumista ja ohentumista ei lopulta kuitenkaan selitä lasten tai nuorten heikko motivaatio opiskella toista kotimaista tai vieraita kieliä perusopetuksessa tai lukiossa (ks. luku 3.2 ja Pollari ym. 2022), eivätkä heikosti onnistuneet yritykset motivoida oppilaita. Itse asiassa opettajat ovat yrittäneet parhaansa (ks. tarkemmin esim. Mäntylä ym. 2021; Veivo ym. 2021), tosin valitettavan heikoin tuloksin, (vrt. valtakunnalliset hankkeet, ks. luku 1). Toisin sanoen nykytilanne ei selity DFG:n viitekehysten (2016) mikro- ja mesotasojen toimijoiden toimista tai toimimattomuudesta. Kielivalintojen laskussa on otettava huomioon myös makrotason ilmiö eli kielikoulutuspolitiikka (ks. luku 1). Siksi on toivottavaa, että valtakunnallisesti kriittisesti arvioitaisiin tehtyjä kielikoulutuspoliittisia päätöksiä, jotka ovat heikentäneet peruskoululaisten ja lukiolaisten mahdollisuuksia opiskella kieliä opinpolkunsu varrella ja jopa estäneet näiden opiskelun aloittamisen tai jatkamisen koulutusasteelta toiselle sekä etsittäisiin samalla uusia ja erilaisia kieltenopetuksen kehittämisevaihtoehtoja (ks. esim. Kangasvieri 2022: luku 6.3), jotta taattaisiin tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset kielenoppimismahdollisuudet kaikille suomalaisille lapsille ja nuorille. Myös tutkimusta yhteiskunnan makrotason ilmiöiden vaikutuksesta yksilöiden motivaatioon kaivataan lisää. Lisäksi tarvitaan makrotason päätöksiä, jotta yksilön motivaatio opiskella muitakin kieliä ja tulla monikieliseksi maailmankansalaiseksi mahdollistuisi myös todellisuudessa.

6 Lopuksi

Kuten artikkelin alussa totesimme, on kielenoppimismotivaatio lähikäsitteinen todellakin poikkeuksellisen monitasoinen ja moninainen ilmiö: Motivaatio on osin oppijan päänsisäinen ilmiö, osin sosiaalisesti rakentunutta eli se on myös osa sosiaalista maailmaa, jossa kieltä opitaan. Motivaatio liittyy siten DFG:n viitekehysten (2016) kaikkiin kielenoppimisen ja -opettamisen kolmeen tasoon. Mikrotasolla motivaatio

liittyy mm. oppijoiden omiin kielikäsitteisiin, asenteisiin ja kognitiiviseen kapasiteettiin; mesotasolla opettajien ja oppilaiden vuorovaikutustilanteisiin sekä oppituntien ulkopuolella kanssakäymiseen muiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa (perhe, naapurusto, työ, harrastukset). Makrotasolla motivaatio liittyy puolestaan kansallisten ja kansainvälisten tahojen, kuten poliittisten päättäjien, EU:n, Euroopan neuvoston ja koulutusviranomaisten, alan tutkimuksen ja työelämän ajamiin ideologioihin diskursseihin kielistä ja niiden opettamisesta, oppimisesta ja arvioinnista.

Ennakoimme, että motivaatiosta tulee kaikessa koulutuksessa entistä tärkeämpi tekijä, jonka tukeminen ei saa riippua oppijan taustasta koko ajan monikielistyvässä ja -kulttuuristuvassa yhteiskunnassamme. Motivaation merkitystä lisää se, että kielten oppiminen on elinikäistä ja se, että oppimista tapahtuu muuallakin kuin oppilaitoksissa.

Tiivistämme luvun johtopäätökset seuraavasti:

Kielenoppimismotivaation ja monikielisyyden näkökulmasta kieltenopetuksessa liikkeelle tulisi lähteä siitä, että jokainen kielenoppija uskoo kykyihinsä oppia kieliä ja hänelle kehittyy myönteiset asenteet kieliä ja kielenoppimista kohtaan sekä myönteinen käsitys kielitaidon arvosta elämässä. Monikielisessä maailmassa ja monikielistyvissä kouluissa ja yhteisöissä on yhä tärkeämpää, että oppija arvostaa eri kieliä, niitä käyttäviä ihmisiä ja monien kielten osaamista ja käyttämistä, sekä omaa että toisten. Lisäksi tarvitaan myös enemmän tutkimusta motivaatiosta oppia muitakin kieliä kuin englantia. Globaalia englantia opiskelevahan on käytännössä yksikielinen maailmankansalainen, kun taas muiden vieraiden kielten opiskelija on aidosti **monikielinen maailmankansalainen** (Zheng ym. 2019).

Kirjallisuus

- Al-Hoorie, A. H. & P. D. Macintyre (toim.) 2020. *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959). Psychology of language learning and teaching*, Vol. 3. Bristol: Multilingual Matters.
- Boo, Z., Z. Dörnyei, & S. Ryan 2015. L2 motivation research 2005–2014: understanding a publication surge and a changing landscape, *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Busse, V. 2017. Plurilingualism in Europe: exploring attitudes towards English and other languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566–582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
- Bäcklund, K. 2020. Röster i skolan om avhopp från moderna spark. Voices from school on abandoning the studies of Modern languages. Examensarbete i franska och lärande, Malmö universitet.
- Cenoz, J. 2013. Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. & D. Gorter 2020. Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cook, V. 1992. Evidence for a multicompetence. *Language Learning*, 42, 557–591.
- Darvin, R. & B. Norton 2021. Investment and motivation in language learning: what's the difference? *Language Teaching*, 1–12. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- DFG 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78 (3), 273–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2020. *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & K., Csizér 1998. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229. <https://doi.org/10.1177%2F136216889800200303>
- Dörnyei, Z. & M., Kubanyiova 2014. *Motivating learners, motivating teachers: building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & I. Ottó 1998. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (toim.) 2009. *Language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (toim.) 2011. *Teaching and researching motivation* (2. painos). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2021. *Teaching and researching motivation* (3. painos). Harlow: Longman.
- EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu*. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK.
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

- Euroopan neuvosto 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- Gao, X. (A.) 2019. The Douglas Fir Group framework as a resource lap for language teacher education. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement), 161–166. <https://doi.org/10.1111/modl.12526>
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Lontoo: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. 2010. *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner R. C. & W. E. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gorter, D. & J. Cenoz 2017. Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31 (3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Gregersen T. 2019. Aligning positive psychology with language learning motivation. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 621–640.
- Guilloteaux, M.-J. & Z. Dörnyei 2008. Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly* 42(1), 55–77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Haagensen, B. 2007. Dialogpedagogik och motivation: en fallstudie i svenska på universitetsnivå. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-181-9>
- Hadfield, J. & Z. Dörnyei 2013. *Motivating learning*. Lontoo: Routledge.
- Harding, L. & T. McNamara 2017. Language assessment: the challenge of ELF. Teoksessa J. Jenkins, M. J. Dewey & W. Baker (toim.), *Routledge Handbook of English as a lingua franca*. Lontoo: Routledge, 570–582.
- Haukäs Å., A. Storto, & I. Tiirikova 2022. School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>
- Henry, A. & C. Thorsen 2018. The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (4), 349–364. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916>
- Heugh, K., M. French, J. Armitage, K. Taylor-Leech, N. Billingham, & S. Ollerhead 2019. *Using multilingual approaches: moving from theory to practice. A resource book of strategies, activities and projects for the classroom*. Lontoo: British Council.
- Huhta, A. 2020. Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. Teoksessa M. Härmälä & M. Puukko (toim.) *Taitotasojen ja suullista kielitaitoa. Näkökulmia englannin oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 25–47. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf
- Huhta, A., P. Kalaja & A. Pitkänen-Huhta 2006. Discursive construction of a high-stakes test: the many faces of a test-taker. *Language Testing* 23 (3), 1–25. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt331oa>
- Inha, K., A. Halvari & K. Kuukka 2021. Lukion opetussuunnitelman monikielinen käänne. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/lukion-opetussuunnitelman-monikielinen-kaanne>
- Julkunen, K. 1989. *Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 6. Joensuun yliopisto.

- Julkunen, K. 1998a. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Research reports of the Faculty of Education n:o 70. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. 1998b. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Research reports of the Faculty of Education n:o 73. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, K. & H. Borzova. 1997. *English language learning motivation in Joensuu and Petrozavodsk* [Englannin kielen oppimismotivaatio Joensuussa ja Petroskoissa]. n:o 64. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juurakko-Paavola, T. & S. Takala. 2013. *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle*. Ylioppilastutkintolautakunta.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi, & M. Härmälä 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Muistiot 2011:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kangasvieri, T. 2019. L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *Language Learning Journal*, 47 (2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1258719>
- Kangasvieri, T. 2021. Yhdeksäsluokkalaisten vieraan kielen oppimismotivaatioprofiilien ja arvosanojen yhteydet peruskoulun jälkeisiin jatkosuunnitelmiin. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15 (2), 129–150. <https://doi.org/10.47862/apples.107414>
- Kangasvieri, T. 2022. "Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään.": kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. JYU Dissertations 563. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>
- Kangasvieri, T. & D. Leontjev 2021. Current L2 self-concept of Finnish comprehensive school students: the role of grades, parents, peers, and society. *System*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102549>
- Kalaja, P. & S. Leppänen 1999. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. *Studia Anglica Posnaniensia*, 33, 165–180.
- Kalaja, P. & K. Mäntylä 2018. "The English class of my dreams": envisioning teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 34–52.
- Kantelinen, R. 1995. *Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21. Joensuun yliopisto.
- Kieliprofiili. <https://www.oph.fi/fi/kieliprofiili> Helsinki: Opetushallitus.
- Kubanyiova, M. 2019. Language teacher motivation research: its ends, means and future commitments. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 389–407.
- Kurki, T. 2021. *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. SUKOL & Svenska nu -verkosto. 29.10.2021.
- Laine, E. 1977. *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa: Foreign language learning motivation in Finland. 1, Aikaisempi tutkimus, saavutettu käsitys motivaation rakenteesta ja todentaminen Suomen oloissa* = Review of previous research and verification of the theory in the Finnish setting. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 17.
- Laine E. 1987. *Affective factors in foreign language learning and teaching: a study of the "filter". Report 1, Theoretical concepts and framework, operationalization of the concepts, and the first pilot stage of research*. University of Jyväskylä Jyväskylä cross-language studies no 13.
- Lamb, M., K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan 2019. *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan.

- Leppänen, S., L. Kääntä & T. Nikula (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen: lähikuvia Englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lou, N. M. & K. A. Noels 2017. Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1): 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Mercer, S. & Z. Dörnyei 2020. *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, G., X. Gao & T. Lamb (toim.) 2011. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2019. "The class of my dreams" as envisioned by student teachers of English: what is there to teach of the language? Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising multilingual lives: more than words*. Bristol: Multilingual Matters, 254–274.
- Mäntylä, K., O. Veivo, P. Pollari & J. Toomar 2021. English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>
- Pollari, P., K. Mäntylä, O. Veivo & J. Toomar 2022. Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. Teoksessa T. Seppälä, S., Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta. Language, change and society*. AFinLAN vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 217–233.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2012. Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH 2014a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014b. Tiivistelmä: Perusopetuksen eurooppalainen kielisalkku Suomessa. http://kielisalkku.edu.fi/wp-content/uploads/2014/08/EKS_tiiivistelma_2014.pdf
- OPH 2019a. Fakta Express 1A/2019. *Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019b. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford R. L. 2016. Powerfully positive: searching for a model of language learner well-being. Teoksessa D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (toim.) *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Cham: Springer, 21–37.
- Piccardo, E. 2020. "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching holistic concept. *Translanguaging: Opportunities and Challenges in a Global World*, 10. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Pitkänen-Huhta, A. & T. Nikula 2013. Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. Teoksessa P. Benson & L. Cooker (toim.) *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to autonomy, agency and identity*, Sheffield: Equinox, 104–118.
- Potts, D. & E. Cutrim Schmid 2022. Plurilingual practice in language teacher education: an exploratory study of project design and ideological change. *AILA Review*, 35(1), 60–88. <https://doi.org/10.1075/aila.22007.pot>

- Ripollés, P., J. Marco-Pallarés, U. Hielscher, A. Mestres-Missé, C. Tempelmann, H. J. Heinze, A. Rodríguez-Fornells & T. Noesselt 2014. The role of reward in word learning and its implications for language acquisition. *Current Biology*, 24 (21), 2606–2611. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.09.044>
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- SUKOL 2023. *Tilastotietoa kielivalinnoista*. https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista [luettu 26.1.2023].
- Takala, S. 1986. Language planning in Finland: contribution of research? Esitelmä IIEP delegaatiolle Kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. 23.4.1986.
- Thompson A. S. 2019. Motivation for formal learning of multiple languages. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 641–660.
- Thompson, A. & C. Vasquez 2015. Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99 (1), 158–174. <https://doi.org/10.1111/modl.12187>
- Tilastokeskus 2022. *Väestörakenne. Väestö kielen mukaan 31.12.2021*. https://stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaesto-kielen-mukaan [luettu 11.5.2022].
- Tomasello, M. 2000. First steps toward usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1–2), 61–82. https://www.let.rug.nl/nerbonne/teach/language-learning/papers/tomasello_2000.pdf
- Ushioda, E. 2011. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Ushioda, E. (toim.) 2013. *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. 2014. Motivation, autonomy and metacognition: exploring their interactions. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.) *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins, 31–49.
- Ushioda, E. 2017. The impact of global English on motivation to learn other languages: toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- Ushioda, E. 2018. Motivation and multilingualism. Teoksessa D. M. Singleton & D. L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 179–211.
- Ushioda, E. 2019. Researching L2 motivation: past, present and future. Teoksessa M. Lamb, K. Csizér, H. Alastair & S. Ryan (toim.) *The Palgrave handbook of motivation for language learning*, 661–682. Cham: Palgrave Macmillan, 661–682.
- Ushioda, E. 2020a. Researching L2 motivation: re-evaluating the role of qualitative inquiry, or the ‘Wine and Conversation’ approach. Teoksessa A. H. Al-Hoorie & P. D. Macintyre (toim.) *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol: Multilingual Matters, 194–211.
- Ushioda, E. 2020b. *Language learning motivation: an ethical agenda for research*. Oxford: Oxford University Press.
- Ushioda, E. & Z. Dörnyei 2017. Beyond global English: motivation to learn Languages in a multicultural world: introduction to the special Issue. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 451–454. <https://doi.org/10.1111/modl.12407>
- Valintahanke 2023. *Esitys todistusvalinnan pisteytykseksi vuoden 2026 opiskelijavalinnoista alkaen*. https://blogs.helsinki.fi/valintahanke/files/2023/05/Pisteytysesitys_final.pdf

- Veivo, O., P. Pollari, J. Toomar, & K. Mäntylä 2021. "Englanti jyrää": kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto, & T. Mäkipää (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus. Ainedidaktisia tutkimuksia* 20. Helsingin yliopisto, 49–70. <http://hdl.handle.net/10138/340235>
- Vipunen 2022. *Perusopetuksessa opiskeltujen kielten määrä 2021/2022* Opetushallinnon tilastopalvelu. Excel Web Access - /fi-fi/Raportit/Perusopetus - ainevalinnat - kielten lkm.xlsb (vipunen.fi) [luettu 11.5.2022].
- Vipunen 2023. *Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kaikki ainevalinnat 2021/2022* Opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20alakoulu.xlsb [luettu 30.1.2023].
- Vogl, U. 2018. Standard language ideology and multilingualism: results from a survey among European students. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (2), 185–208.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Williams, M. R. & L. Burden 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YTL 2021. *Kevään 2022 tutkintouudistus*. Viimeisin päivitys 25.5.2021. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/k2022-tutkintouudistus> [luettu 26.1.2023].
- YTL 2023. *Ylioppilastutkinto: ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2014–2023*. <https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2023A2014T2010.pdf> [luettu 26.1.2023].
- Zheng Y., L. Xiuchuan & W. Ren 2019. Profiling Chinese university students' motivation to learn multiple languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40 (7), 590–604. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571074>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 54–79.

Katja Mäntylä, Anssi Roiha, & Kati Kajander

Jyväskylän yliopisto

Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin

Nostot:

- Oppilaiden monenlaiset profiilit, kuten lukivaikeus tai autismin kirjo, tuottavat usein haasteita kielten opettajille.
- Eriyttäminen on oppilaiden yksilöllisyyden huomioiva opetuksen lähestymistapa.
- Eriyttäminen hyödyttää kaikkia oppilaita, ja sitä voidaan tehdä sekä alas-että ylöspäin.
- Onnistunut eriyttäminen vaatii hyvää oppilaantuntemusta ja riittäviä resursseja.

Abstract

This article discusses differentiation as a means of providing individual support for foreign language learners. In line with inclusive education, all language teachers need to have some knowledge of how to support a wide range of learners. Differentiation is an approach to teaching in which all students' individuality is taken into account. In this article, we introduce common problems affecting language learning and how teachers can tackle or mitigate them through differentiation. We also briefly discuss how teachers can support gifted language learners. We base the article on the 5-dimensional model of differentiation, which distinguishes five dimensions of differentiation: 1) teaching arrangements, 2) learning environment, 3) teaching methods, 4) support materials and 5) assessment. The article aims at offering practical tools for teachers.

Keywords: differentiation, foreign language learning, foreign language teaching, individual features

Asiasanat: eriyttäminen, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen opettaminen, yksilöllisyys

1 Johdanto

Oppilaiden yksilöllisyys ja luokkien moninaisuus ovat alkaneet saada enemmän huomiota länsimaisessa (kieli)pedagogiikassa, sillä yhdenmukaisella opetuksella ei pystytä vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Suomessa peruskoulun oppilaat käyvät yleensä lähikoulua ja luokat ovat usein varsin moninaisia niin taustoiltaan kuin taidoiltaan. Vuoden 2010 jälkeen peruskouluissa on ollut käytössä niin sanottu kolmiportaisen tuen malli, jossa oppimisen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPH 2010). Yleinen tuki on ensimmäisenä annettava tukimuoto ja se tarkoittaa erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joita opettaja voi hyödyntää oppilaan oppimisen tukena ilman virallista päätöstä tuen tarpeesta. Tehostettu tuki puolestaan on intensiivisempää tukea ja sitä annetaan silloin, kun yleinen tuki ei ole riittävää. Tehostettu tuki järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, ja se edellyttää pedagogisen arvion laatimista. Tehostettu tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan ja se voi olla luonteeltaan esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikainen erityisopetus tarkoittaa muun opetuksen ohessa annettavaa erityisopetusta, jonka avulla pyritään ehkäisemään koulunkäynnin ja oppimisen vaikeuksia. Erityinen tuki on puolestaan vahvin tuen muoto ja se edellyttää muun muassa pedagogisen selvityksen tekoa sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista. (OPH 2014.) Vuonna 2020 yli viidesosa peruskoulun oppilaista sai joko tehostettua tai erityistä tukea koulunkäyntiinsä (Tilastokeskus 2021). Tällainen tuen tarpeen määrä voi tuntua opettajasta haastavalta. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat usein tuskailevat sen kanssa, kuinka ottaa jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioon (esim. Fantilli & McDougall 2009; Mansfield ym. 2014).

Suomessa hiljattain tehty linjaus, jonka mukaan vuodesta 2020 alkaen kaikki oppilaat alkavat opiskella A1-kieltä eli ensimmäistä vierasta kieltä tai toista kotimaista

kieltä viimeistään 1. luokan keväällä (OPH 2019b), on osaltaan muuttanut tuen tarpeen luonnetta kieltenopetuksessa, sillä aikaisemmin tukea vieraan kielen oppimiseen ei ole tarvittu alkuopetuksessa. Vaikka opettajien suhtautuminen varhaiseen kieltenopetukseen on ollut sangen positiivinen, he ovat kokeneet oppilaiden erilaisuuden ja erityisesti keskittymis- ja oppimisvaikeudet haasteellisina (Hahl ym. 2020; Hildén ym. 2019). Hildénin ym. (2019) selvityksen mukaan kolmasosa kaikista selvitykseen osallistuneista kieltenopettajista koki tuen resurssit riittämättömiksi työssään. Erityisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen kaivataan lisää resurssia. Lisäksi opettajat toivovat lisää henkilöstöresurssia, mikä mahdollistaa muun muassa koulunkäynninohjaajien ja samanaikaisopetuksen hyödyntämisen. Eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, jossa erinäisin keinoin huomioidaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyys (ks. tarkemmin luku 3 Opetuksen eriyttäminen). Se kuuluu olennaisesti kaikkiin edellä esiteltyihin kolmiportaisen tuen tasoihin.

Jokainen kielenoppija on oma yksilönsä, kukaan ei opi samalla tavalla. Mikrotasolla eli oppijakohtaisesti erilaiset yksilölliset tekijät saattavat auttaa tai haitata kielen oppimista. Joihinkin niihin, kuten ikään, emme voi vaikuttaa, mutta voimme kehittää esimerkiksi motivaatiotamme tai kielenoppimistaitojamme (Kangasvieri ym. tässä numerossa). Mesotasolla, kuten luokassa tai koulussa opetuksen keinoin voidaan tukea erilaisia oppijoita tarjoamalla juuri heille suunnattua tukea. Makrotaso, eli esimerkiksi valtakunnalliset päätökset ja linjaukset, puolestaan vaikuttaa siihen, millaiset vaatimukset tai resurssit koululla on oppilaiden tukemiseen (ks. myös teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym). Usein kun puhutaan opetuksen eriyttämisestä, ajatellaan niitä oppijoita, joilla on oppimisessaan haasteita ja jotka siksi tarvitsevat erityistä tukea. Eriyttämisestä hyötyvät kuitenkin kaikki: myös ne, joille kielen oppiminen on helppoa, tarvitsevat riittävästi haastetta kehittyäkseen.

Tämän artikkelin tavoitteena on tarjota opettajille tutkimuspohjaista tietoa ja siihen perustuvia työkaluja, joiden avulla voidaan vastata luokkien moninaisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin kieltenopetuksessa eriyttämisen keinoin. Muita yksilöllisiä tekijöitä kuten ikä, motivaatio ja kielitausta, käsitellään muualla tässä teemanumerossa (Kangasvieri ym., Lehtonen ym., Mustonen ym. ja Mård-Miettinen ym.), joten keskitymme tässä artikkelissa yleisimpiin oppimisen vaikeuksiin ja moninaisiin oppijoihin alas- ja ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta sekä niihin keinoihin, joita kielenopettajalla on tähän työhön käytettävissään. Moninaisten oppijoiden oppimisen tukeminen edistää tasa-arvoa ja osallisuutta, jotta jokainen oppilas voi opiskella ja kehittyä oman tasonsa mukaisesti. Käytämme artikkelissa sekä käsitteitä erilainen että moninainen oppija. Erilaisilla oppijoilla tarkoitamme oppijoita, jotka syystä tai toisesta tarvitsevat tukea oppimiseensa. Moninaisilla oppijoilla puolestaan haluamme korostaa sitä, että oppilaat oppivat kieltä eri tavoin. Jotta jokaisella oppijalla on mahdollisuus oppia itselleen parhaalla tavalla ja päästä parhaaseen mahdolliseen oppimistulokseen, moninaisuuden huomioimisen pitäisi olla koulun arkipäivää.

2 Moninaiset oppijat kieltenopetuksessa

Erilaiset oppimisvaikeudet vaikuttavat yleensä oppijan koko opintopolkuun, ja oppimisvaikeus voi koskettaa vain yhtä tai useampaa oppimisen aluetta (Haapasalo 2007; Pitkänen ym. 2001). Oppimisvaikeus voi olla hankittu (*acquired*) esimerkiksi onnettomuudessa syntyneen aivovamman seurauksena tai kehityksellinen (*developmental*) eli jo aivojen kehitysvaiheessa syntynyt vaikeus (esim. Nijakowska 2010). Kehitykselliset häiriöt voidaan puolestaan jakaa erityisiin, vain johonkin tai joihinkin taitoihin liittyviin ongelmiin, tai yleisiin vaikeuksiin, jotka vaikuttavat oppimiseen yleensä (Nijakowska 2010). Kehityksellisistä oppimisvaikeuksista kielen oppimisen yhteydessä mainitaan usein lukivaikeus eli dysleksia, joka arvioiden mukaan on 5–10 prosentilla ihmisistä (Kuntoutussäätiö 2017). Oppimiseen toisaalta vaikuttavat myös esimerkiksi keskittymisen tai tarkkaavuuden vaikeudet tai motoriset ongelmat, jotka saattavat liittyä dysleksiaan tai esiintyä ilman sitä.

2.1 Lukivaikeus, kehityksellinen kielihäiriö ja dyspraksia vieraan kielen oppimisessa

Lukivaikeudella (dysleksia) tarkoitetaan oppimisvaikeutta, jonka oireet ilmenevät yleisimmin hitaana lukemisnopeutena, virheellisenä lukemisena sekä vaikeutena ymmärtää lukemaansa (esim. Qvarnström 2013). Koska lukivaikeus on verrattain yleinen, ja koska se vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen paljonkin, tarkastelemme sitä tässä tarkemmin. Lukivaikeus voi aiheuttaa ongelmia kielitaidon eri osa-alueilla, ja sen on havaittu koskevan sekä äidinkieltä että vieraita kieliä (Sparks ym. 2008). Lukivaikeudet äidinkielessä saattavat ennakoita lukivaikeuksia myös vieraassa kielessä. Samoin erot äidinkielen ja vieraan kielen välillä, esimerkiksi liittyen kirjain-äännevuostaavuuteen (ks. esim. Lodej 2016), saattavat tuottaa vieraan kielen oppijalle lisähaastetta. Lisäksi muun muassa seuraavat asiat saattavat haitata vieraan kielen oppimista, jos oppilaalla on lukivaikeus: äänteiden erottaminen puheesta, sanan tunnistaminen, hidas lukunopeus, ongelmat oikeinkirjoituksessa, pieni sanavarasto, hidas sanojen tuottaminen, ääntämisen ongelmat ja ongelmat varastoida sanoja lyhytkestoiseen ja sitä kautta pitkäkestoiseen muistiin (Kormos & Smith 2012; Moilanen 2002; Nijakowska 2010). Dyslektikoilla on havaittu myös muita (kielen) oppimista hankaloittavia, ei-kielellisiä ongelmia, kuten käsin kirjoittamisen ongelmat, motoriset vaikeudet, tarkkaavuuden vaikeudet, ajanhallinnan ja työn organisoinnin ongelmat sekä vaikeudet automatisoida uusia taitoja (Kormos & Smith 2012; Moilanen 2002). Nämä vaikeudet toki kietoutuvat yhteen: motoristen taitojen heikkous saattaa heijastua käsin kirjoittamisen ongelmiin ja tarkkaavuuden vaikeudet hankaloittavat ajanhallintaa ja työn järjestämistä. Jos muistiinpanojen tekeminen ei onnistu ja keskittyminen on hankalaa, oppija kuormittuu ja oppimistulokset kärsivät. Toisaalta esimerkiksi ongelmat työmuistissa johtavat siihen,

että esimerkiksi vieraan kielen sanaston oppiminen on työläämpää ja sanavarasto saattaa siitä syystä olla kapeutunut.

Dyslektikot ovat kaikki yksilöitä ja lukivaikeus ilmenee eri asteisena ja eri tavoin eri oppijoilla. Siksi he tarvitsevat yksilöllistä oppimisen tukea (oli kyseessä sitten yleinen, tehostettu tai erityinen tuki), joka kehittää kunkin oppijan vahvuuksia ja lieventää ongelmien vaikutusta koulutyöhön. (Siiskonen ym. 2001.) Oleellista lukivaikeuden tukemisessa on ongelman varhainen havaitseminen, jotta oppijaa voidaan tukea heti alusta alkaen, vaikka lukivaikeudet todennäköisesti vaikuttavat läpi elämän (Kormos & Smith 2012; Lodej 2016). Yleensä lukivaikeutta aletaan epäillä toisen ja kolmannen luokan taitekohdassa, kun oppilaan pitäisi jo pystyä lukemaan koulukielellään sujuvasti (Husu 2007). Alakoulussa yleensä kaikki oppilaat testataan muun muassa koulun alkaessa ja tarvittaessa myöhemminkin. Toisinaan kuitenkin oppilas voi edetä opinnoissaan hyvinkin pitkälle, ennen kuin hänen lukivaikeutensa tunnistetaan. Useissa kouluissa on kuitenkin käytäntönä testata kaikki oppilaat esimerkiksi myös yläkoulun tai lukion alussa lukivaikeuksien varalta. Voikin olla, että lukivaikeudet tunnistetaan vasta lukiovaiheessa, ja siihen asti oppimisvaikeuksia on selitetty esimerkiksi keskittymisen ongelmilla tai lukivaikeus ei ole vaikuttanut oppimistuloksiin (Haapasalo 2007; Lodej 2016).

Kehityksellinen kielihäiriö on toinen kieleen liittyvä oppimisen vaikeus, jota saattaa joskus olla vaikea erottaa lukivaikeudesta. Kehitykselliseen kielihäiriöön liittyy vaikeuksia ymmärtää ja tuottaa ensikieltä ja vierasta kieltä, ja luki- ja oikeinkirjoitusvaikeudet saattavat olla samantyyppisiä kuin lukivaikeudessa. Oppijoilla, joilla on kehityksellinen kielihäiriö, saattaa kuitenkin olla ongelmia myös äidinkielen ja vieraiden kielten lauserakenteiden ja kieliopin kanssa, toisin kuin dyslektikoilla (Kormos & Smith 2012; Marttinen ym. 2001).

Harvinaisempi kielen oppimisen ongelma on *dyspraksia*, joka ilmenee mm. hienomotoriikan ongelmina, ja siten saattaa kielen oppimisessa heijastua vaikeuksina kirjoittaa käsin (Kormos & Smith 2012). Vaikka usein ajatellaan, että oppijat hyötyvät monikanavaisesta tiedon saannista, dyspraksialle on tyypillistä vaikeus yhdistellä eri kanavista tulevaa tietoa. Dyspraksian on havaittu aiheuttavan myös haasteita keskittymiskyvylle, mikä tietenkin vaikeuttaa oppimista. Dyspraksian tunnusmerkit voivat olla hyvin samanlaiset kuin keskittymisen vaikeuksista arkikielessä ehkä tunnetuimmassa vaikeudessa, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriössä (ADHD) (Kormos & Smith 2012), jota käsittelemme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.2 ADHD ja autismin kirjo

ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) on oireyhtymä, johon liittyy tarkkaamattomuutta, yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta. Sen arvioidaan esiintyvän 4–7 prosentilla lapsista ja nuorista (Huttunen & Socada 2019). Toisinaan ADHD:sta erotellaan myös pelkkä tarkkaavaisuuden häiriö ilman ylivilkkautta (ADD) (Bluschke ym.

2018). ADHD-oireet näkyvät lapsilla jo yleensä ennen kuuden vuoden ikää ja ovat suhteellisen pitkäkestoisia ja pysyviä (Cabaroğlu & Tohma 2021). ADHD-oppilaalla on usein vaikeuksia keskittyä koulutehtäviin, kuunnella toisen puhetta tai seurata ohjeita. Oppilas saattaa tällöin myös vältellä keskittymistä vaativia tehtäviä. ADHD saattaa näkyä luokassa muun muassa voimakkaana kiemurteluna ja käsien ja jalkojen korostuneena heilutteluna. Pienten lasten on usein vaikea hillitä itseään ja he saattavatkin nousta spontaanisti tuoiltaan liikkumaan luokassa. Lisäksi oppilaan voi olla haasteellista odottaa vuoroaan, ja hän saattaa huudella vastauksia impulsiivisesti tai keskeyttää muiden puheenvuoron. (Huttunen & Socada 2019.)

ADHD:n on todettu vaikuttavan negatiivisesti yksilön sosiaalisiin suhteisiin ja koulumenestykseen. Ilman tarvittavia tukitoimia ADHD-oireet saattavat estää oppilasta suoriutumasta kykyjään vastaavalla tavalla. Aikuisena ADHD aiheuttaa usein masennusta ja vaikeuksia työelämässä (Cabaroğlu & Tohma 2021). On myös tärkeää mainita ADHD:n positiivisista puolista. Toisinaan henkilö, jolla on ADHD, keskittyy erityisen hyvin itseään kiinnostaviin aiheisiin. Lisäksi ADHD saattaa ilmetä toimeilaisuutena tai sen ajatellaan lisäävän luovuutta (Huttunen & Socada 2019). Vaikka ADHD ei aina vaikutakaan negatiivisesti kieltenoppimiseen (esim. Sparks ym. 2008), on sen joidenkin oppilaiden kohdalla todettu haittaavan vieraiden kielten oppimista (esim. Kałdonek-Crnjaković 2018; Paling 2020). Oppilailla, joilla on ADHD, on todettu olevan vaikeuksia vieraiden kielten oppimisessa muun muassa oikeinkirjoituksessa (Sparks ym. 2008), lukemisessa, luetun ymmärtämisessä sekä suullisen informaation käsittelyssä (Cain & Bignell 2014). Keskittymisvaikeudet voivat tuoda haastetta myös pitkien kuullunymmärtämistehtävien kanssa (Kałdonek-Crnjaković 2018).

Toinen usein julkisessakin keskustelussa vastaantuleva toimintaan liittyvä oirekirjo on *autismin kirjon* eri asteet. Autismin kirjolla viitataan eriasteisiin kehityshäiriöihin, jotka ovat synnynnäisiä ja usein myös perinnöllisiä. Aspergerin syndrooma on yksi autismin kirjon häiriöistä, ja se näkyy eritoten sosiaalisissa tilanteissa, sillä Aspergerin syndroomalle on tyypillistä hahmottaa maailma eri tavalla kuin muut, ja siten vuorovaikutustilanteiden ymmärtäminen ja hahmottaminen on vaikeaa. Ei-kielellisten viestien tulkinta on hankalaa henkilölle, jolla on Aspergerin syndrooma, samoin keskustelu ja yleensä ihmisten välistä vuorovaikutusta ohjaavien kirjoittamattomien normien noudattaminen (Kormos & Smith 2012). Vieraiden kielten oppimiseen autismi voi tuottaa haasteita muun muassa heikkojen sosiaalisten taitojen vuoksi. Tämä hankaloittaa vieraiden kielten tunneilla muun muassa parikeskusteluja tai ryhmätöiden tekemistä (Wire 2005). Tämän lisäksi auditiivisen prosessoinnin vaikeudet ovat yleisiä autismissa, jolloin oppilaalla voi olla vaikeuksia saada selvää auditiivisesta informaatiosta pienenkään taustamelun vuoksi (Caldwell-Harris 2022). Autismiin kuuluu usein myös tietynlainen joustavuuden puute ja oppilaalla voi olla vaikeuksia käsitellä yllättäviä tilanteita ja muutoksia. Tämä ymmärrettävästi tuo haastetta myös kieltenopetukseen, jossa toimintatavat saattavat usein vaihdella (Wire 2005). Toisinaan autismi voi kuitenkin myös palvella vieraiden kielten oppimista, sillä usein autistisella

oppilaalla on erityisiä kiinnostuksen kohteita, joihin hän haluaa perehtyä syvällisesti. Vieraan kielen oppiminen voi joillekin olla tällainen kiinnostuksen kohde (Wire 2005).

2.3 Hyvät kielenoppijat

Moninaisista kielenoppijoista tai opetuksen eriyttämisestä puhuttaessa keskitytään usein niihin, joilla on oppimisessa haasteita. On kuitenkin hyvä muistaa, että eriyttää voi myös ylöspäin: ne, joille vieraan kielen oppiminen on helppoa, kaipaavat erilaisia haasteita ja myös yksilöllistä otetta opettamiseen kehittyäkseen oppijoina ja kielenkäyttäjinä. Hyviä kielenoppijoita on tutkittu eri näkökulmista, ja nämä tutkimukset auttavat ymmärtämään, miten vierasta kieltä kannattaisi opiskella ja opettaa, jotta saavutetaan mahdollisimman hyviä oppimistuloksia (Griffiths 2008). Oppijoiden yksilöllisyys ja huomion kiinnittäminen oppimiseen opettamisen sijaan ovat tämän tutkimushaaran keskiössä (Rubin 2008). Oppimiselle oleellisia seikkoja, joihin opetuksella voidaan vaikuttaa, ovat muun muassa motivaatio, tavat oppia ja kognitiiviset kyvyt. Näitä tukemalla, ja huomioimalla yksilölliset erot vaikkapa oppimisen tavoissa, autetaan myös niitä, joille kielten oppiminen on helppoa.

Hyviä vieraan kielen oppijoita näyttää yhdistävän yksi yhteinen tekijä: hyvä itse-sääätelyn ja oman toiminnan ohjauksen kyky (Rubin 2008), mikä näkyy myös kyvyssä sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja käyttää kussakin tilanteessa tehokkaimpia mahdollisia keinoja uuden oppimiseen. Jos opetus tarjoaa ja esittelee erilaisia kielenoppimisen ja kielenkäytön väyliä, hyvin kieltä osaavillekin kehittyä laajempi keinovalikoima erilaisiin oppimisen tilanteisiin.

3 Vieraan kielen opetuksen eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen on eräs keskeisimmistä keinoista vastata oppilaiden erilaisuuteen vieraiden kielten opetuksessa, ja se on yksi inklusiivisen kasvatuksen keskeisimmistä elementeistä (esim. Laari ym. 2021). Inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa oikeanlaisen tuen mahdollistamana kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokassa riippumatta heidän ominaisuuksistaan (Kauppinen ym. 2022). Eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, joka pitää sisällään kaikki käytännön opetusstrategiat ja keinot, joiden avulla opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisyyden koulussa. Näin ajatellen eriyttämisessä voidaan nähdä olevan yhtymäkohtia muun muassa *Universal Design for Learning* -viitekehykseen (Roiha & Polso 2020), joka määrittää opetuksen lähestymistavaksi, jossa pyritään suunnittelemaan oppiminen ja oppimisympäristö kaikille saavutettavaksi jo lähtökohtaisesti. Siinä korostuu muun muassa asioiden esittäminen monipuolisesti sekä erilaisten työskentelytapojen mahdollistaminen (Longfellow 2019).

Eriyttäminen on sekä yksilö- että ryhmätason ilmiö, jolloin yksilöllisten tukitoimien ohella sillä tarkoitetaan kaikkia oppilaita koskevia käytänteitä, joilla pyritään huomioimaan luokan moninaisuus. Eriyttäminen pohjautuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta, jonka mukaan oppija on aktiivinen tiedon käsittelijä, ja oppijan aktiivisuus ja ennakkotiedot korostuvat oppimisprosessissa (Subban 2006). Lisäksi sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimisessa painottuu oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus (Kauppila 2007). Eriyttämistä voidaan hahmottaa myös Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke -käsitteen avulla. Käsitteellä tarkoitetaan oppilaan sen hetkisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä (Subban 2006). Oppilas ei pysty omatoimisesti ratkaisemaan lähikehityksensä vyöhykkeellä olevia tehtäviä vaan tarvitsee niissä tukea ja ohjausta. Eriyttämisessä ajatuksena on tarjota kaikille oppilaille haasteita, jotka ovat heidän yksilöllisellä lähikehityksen vyöhykkeellään.

Niin opettajat kuin tutkijatkin ymmärtävät eriyttämisen hyvin eri tavoin, mikä heijastuu sen toteuttamiseen (esim. Graham ym. 2021). Useimmiten eriyttämisellä tarkoitetaan yksinomaan taitotasojen huomioimista (esim. Roy ym. 2013; Saloviita 2018) tai yksittäisiä luokkahuonekäytäntöjä (esim. Benjamin 2002), tai sen ajatellaan olevan pelkästään reaktiivista toimintaa (esim. Hall 2002). Laajemman käsityksen mukaan eriyttäminen on kokonaisvaltainen opetuksen lähestymistapa, jossa sekä proaktiivisesti että reaktiivisesti huomioidaan opetusryhmien ja yksittäisten oppilaiden erilaisuus (Roiha & Polso 2020; Tomlinson 2014).

Eriyttäminen on kiinteä osa suomalaista koulujärjestelmää, koulutuksen makrotasoa. Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Se perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttämisellä ehkäistään myös tuen tarpeen syntymistä. (OPH 2014: 30.) Vieraiden kielten yhteydessä mainitaan sekä alas- että ylöspäin eriyttäminen. Oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan siten, että heille annetaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselleen. Opetusjärjestelyissä huomioidaan myös muita nopeammin etenevien tai kieltä jo osaavien edistyminen. (OPH 2014: 348.) Näin ollen eriyttämisen tulisi olla vahvasti läsnä myös vieraiden kielten opetuksessa. Se on keskeinen tukikeino myös kolmiportaisen tuen jokaisella tasolla (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Eriyttämisen avulla voidaan ennaltaehkäistä eri oppiaineissa ilmeneviä vaikeuksia.

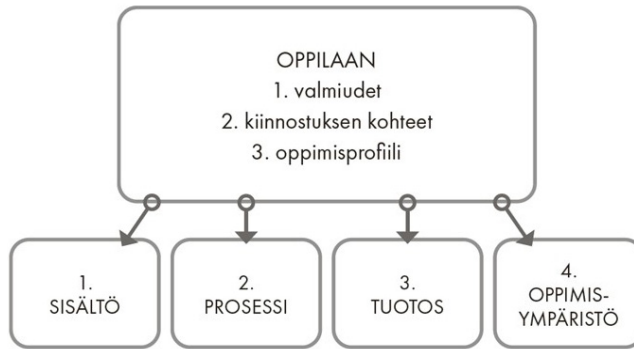
Lukiokoulutuksessa eriyttämiselle ei ole annettu aivan samanlaista painoarvoa, mutta Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019a: 31) mainitaan oppimista tukevana keinoina esimerkiksi opetuksen eriyttäminen, tukiopetus ja muut pedagogiset ratkaisut. Lisäksi ohjauksen yhteydessä todetaan, että siinä pitää ottaa huomioon jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat: tarpeet, tavoitteet, harrastukset, kiinnostusten kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät. Tätä voidaan tehostaa eri asiantuntijoiden yhteistyöllä. (OPH 2019a: 27.)

Suomessa eriyttämistä ei ole tutkittu kovinkaan paljon (ks. poikkeuksena mm. Laari ym. 2021; Laine & Tirri 2016; Roiha 2014; Saloviita 2018). Suomalaisilla kieltenopettajilla ja kieltenopettajaopiskelijoilla on todettu olevan jokseenkin rajalliset käsitykset eriyttämisestä ja sen toteuttamisesta (Roiha 2014, 2023; Roiha ym. 2023). Kotimaisten tutkimusten mukaan aineenopettajat eriyttävät opetustaan vähemmän verrattuna luokan- ja erityisopettajiin (Saloviita 2018). Lisäksi opettajat kokevat ylöspäin eriyttämisen haasteellisena (Laine & Tirri 2016). Laarin ym. (2021) tutkimus puolestaan paljastaa, että opettajat eriyttävät useimmiten opetusmenetelmiä, oppimisympäristöä ja arviointia.

Kansainväliset empiiriset tutkimukset tukevat eriyttämisen käyttämistä pedagogisena lähestymistapana. Deunkin ym. (2018) katsaus osoittaa, että eriyttäminen on hyödyllistä erityisesti silloin, kun sitä toteutettiin laajasti. Myös tieto- ja viestintätekniikan käyttö eriyttämisessä on osoittautunut hyödylliseksi oppimisen kannalta. Grahamin ym. (2021) katsauksen mukaan eriytetty opetus on oppilaille hyödyllisempää kuin eriyttämätön opetus. Puzion ym. (2020) katsauksessa todetaan, että eriyttäminen on onnistunut opetusmenetelmä lukutaidon opettamisessa alakoulun tasolla. Smale-Jacobsen ym. (2019) katsauksessa todetaan, että eriyttämisellä oli pieniä tai kohtalaisia myönteisiä vaikutuksia yläkoulun oppilaiden akateemiseen suoritukseen (mm. matemaattiset ja kielelliset taidot sekä historian tietämys). Mitä tulee englannin kielen opetukseen, Suwastinin ym. (2021) katsauksen mukaan eriyttäminen on myönteinen lähestymistapa oppimistulosten, lisääntyneen sitoutumisen ja motivaation, parantuneen itsetuntemuksen ja yhteistyötaitojen osalta.

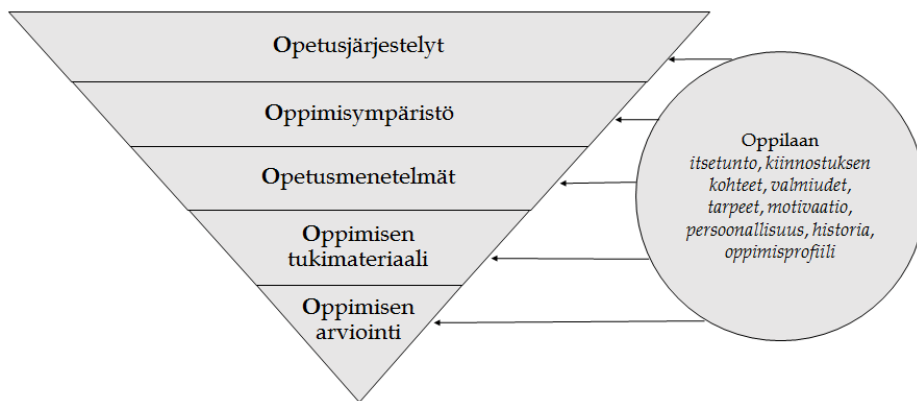
3.1 Viiden O:n malli vieraiden kielten opetuksen eriyttämiseen

Eriyttämisen toteuttamiseen on luotu lukuisia malleja useissa eri koulukonteksteissa (ks. Roiha & Polso 2020). Monet malleista painottavat eriyttämisen syklisyyttä sekä vahvaa oppilastuntemusta. Tunnetuin eriyttämismalli lienee Tomlinsonin (2014) malli, jossa eriyttäminen jaetaan sisällön, prosessin, tuotosten ja oppimisympäristön eriyttämiseen. Näiden pohjana on oppilaan valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiili. (ks. Kuvio 1). Sisällöllä Tomlinson (2014) viittaa siihen, mitä oppilaiden odotetaan oppivan sekä materiaaliin, jota hyödynnetään oppimisessa. Prosessi puolestaan tarkoittaa menetelmiä ja aktiviteetteja, joiden avulla oppilaat saadaan ymmärtämään opetettuja asioita. Tuotoksilla oppilaat osoittavat sen, mitä ovat oppineet. Oppimisympäristöllä Tomlinson (2014) tarkoittaa lähinnä psykososiaalista oppimisympäristöä ja ilmapiiriä luokkahuoneessa. Muita tunnettuja eriyttämismalleja ovat muun muassa Thousandin ym. (2007), Prastin ym. (2015) sekä Rockin ym. (2008) mallit (ks. tarkemmin Roiha & Polso 2020).



KUVIO 1. Tomlinsonin (2014) eriyttämismalli (Roiha & Polso 2023).

Roiha ja Polso (2023) ovat laatineet suomalaiseseen koulujärjestelmään soveltuvan Viiden O:n eriyttämismallin (ks. myös Roiha & Polso 2021), joka pohjautuu osittain Tomlinsonin (2014) malliin. Mallissa on samoja elementtejä, mutta siinä erotetaan Tomlinsonin (2014) neljä ulottuvuutta konkreettisemmiksi viideksi eriyttämisen osa-alueeksi (ks. Kuvio 2). Lisäksi malli pohjaa enemmän suomalaiseen koulukontekstiin. Viiden O:n mallissa eriyttämistä tarkastellaan opetusjärjestelyissä, oppimisympäristössä, opetusmenetelmissä, oppimisen tukimateriaalissa sekä oppimisen arvioinnissa. Mallissa ajatuksena on, että eriyttämistä tulisi toteuttaa laajasti ja sen tulisi olla koko koulu yhteisön vastuulla.



KUVIO 2. Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2023).

Viiden O:n mallissa eriyttäminen pohjaa hyvälle oppilaantuntemukselle, sillä eriyttäminen pohjautuu aina oppilaiden yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten oppimisprofiiliin,

itsetuntoon, kiinnostuksen kohteisiin, valmiuksiin, tarpeisiin, motivaatioon, persoonallisuuteen sekä historiaan. Eriyttämistarpeita onkin hyvä selvittää systemaattisesti ja monipuolisesti. Opettaja voi hyödyntää tässä oppilaan mahdollisia tukiasiakirjoja, muiden opettajien kokemuksia tai teettää oppilailla erilaisia lähtötasotestejä tai itsearviointeja. Lisäksi on hyvä kuunnella myös itse oppilasta ja antaa hänen kertoa omista oppimistavoistaan ja mahdollisista oppimisen haasteista. Kuten yllä on mainittu, ihanteellinen eriyttäminen on sekä reaktiivista että proaktiivista. Näin ollen tiettyjen oppilaiden kohdalla on hyvä ennakoida eriyttämisen tarve ajoissa, jottei oppilas ajaudu opiskelussaan tilanteeseen, jossa oppiminen estyy tai vaikeutuu oikeanlaisten tukitoimien puuttumisen vuoksi. Kielten aineenopettajille tilanteen tekee osittain haasteelliseksi se, että he opettavat yleensä useita ryhmiä ja näkevät yksittäisiä oppilaita vain muutaman tunnin viikossa. Juuri tämän vuoksi kielten opettajien ja koulun muun henkilökunnan välinen yhteistyö on erittäin tärkeää. Seuraavaksi tarkastelemme vieraiden kielten opetuksen eriyttämistä mallin eri osa-alueilla.

3.1.1 Opetusjärjestelyt ja moninaiset oppijat

Viiden O:n mallin ensimmäinen osa-alue on opetusjärjestelyt, joilla tarkoitetaan laajoja eriyttämiskäytäntöjä, joita voidaan toteuttaa sekä omissa luokassa että usean luokan kesken. Tällaisia järjestelyjä on useita, mutta tässä artikkelissa kuvaamme lyhyesti vain niistä muutamaa eli joustavaa ryhmittelyä, samanaikaisopetusta ja luovuustunti-järjestelyä.

Joustava ryhmittely on opetusjärjestely, jossa oppilaat ryhmitellään tilapäisesti tiettyjen kriteerien, kuten oppimisvalmiuksien, oppimistyylien, sosiaalisten suhteiden tai kiinnostuksen kohteiden perusteella. Joustava ryhmittely ei suinkaan tarkoita yksinomaan taitotasoihin perustuvia pysyviä ryhmiä (ns. tasoryhmät). Sen sijaan joustavassa ryhmittelyssä ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan usein. Lisäksi on tärkeää, että ryhmittelyn lisäksi opetus räätälöidään sopivaksi kullekin ryhmälle. Oikein toteutettuna joustava ryhmittely on toimiva eriyttämiskäytäntö (esim. Castle ym. 2005; Dubé ym. 2013; Rytivaara 2011).

Vieraan kielen tunneilla joustava ryhmittely on luonteva menetelmä muun muassa suullisen kielitaidon harjoittelussa. Luokan sisäisenä järjestelynä oppilaat voidaan ryhmitellä esimerkiksi kolmeen ryhmään vaikkapa heidän kiinnostuksen kohteidensa tai taitotasonsa perusteella. Ryhmät voivat käydä keskustelua haluamistaan aiheista heille sopivalla tasolla. Joskus ryhmittelyperusteena voi olla myös oppilaiden suosima työskentelytyyli. Yksi ryhmä voi koostua oppilaista, jotka opiskelevat kieltä mieluiten oppikirjan avulla, toinen ryhmä voi hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa ja kolmas ryhmä voi tutustua aiheeseen vaikkapa draaman avulla. Opettaja voi myös antaa kahdelle ryhmälle hieman mekaanisemman itsenäisesti suoritettavan tehtävän ja keskittyä ohjaamaan intensiivisesti kolmatta ryhmää. Oppilaita voi ryhmyyttää vastavasti laajemminkin koulussa joko rinnakkaisluokkien kesken tai yli luokka-asterajojen.

Toinen keskeinen eriyttävä opetusjärjestely on *samanaikaisopetus*, jolla tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan opettamista samaan aikaan samassa tilassa. Samanaikaisopetusta voidaan käytännössä toteuttaa monella tavalla (esim. tuettu opettaminen, rinnakkainen opettaminen, täydentävä opettaminen tai tiiminä opettaminen, ks. Thousand ym. 2006). Samanaikaisopettajuuden on todettu olevan tehokas eriyttämiskeino (esim. Ahtiainen ym. 2011; Murawski & Swanson 2001; Sirkko ym. 2020).

Kieltenopettaja voi toteuttaa samanaikaisopetusta muun muassa erityisopettajan, toisen kielenopettajan tai luokanopettajan kanssa (ks. esim. Mård-Miettinen ym. 2021). Toki on syytä huomata, että samanaikaisopetus vaatii resursseja, eikä se useinkaan ole yksittäisen opettajan päätettävissä. Eriyttämisen näkökulmasta yhteisopettajuus antaa opettajalle mahdollisuuden keskittyä enemmän yksittäisiin oppilaisiin, mikä auttaa opettajaa tuntemaan oppilaat paremmin ja siten ohjaamaan tulevaa eriyttämistä. Oppilaat hyötyvät myös molempien opettajien asiantuntemuksesta, ja opetus voi olla monipuolisempaa, vaikka ryhmäkoko näin ollen kasvaisi. Esimerkiksi paremmin kielen hallitseva opettaja voi alustaa tunnin tehtävän, kun taas vaikkapa musiikillisesti suuntautunut opettaja voi käydä aihetta läpi musiikin avulla.

Luovuustunti (englanniksi *Genius hour*) on opetusjärjestely, jossa oppilaille annetaan aikaa ja mahdollisuus työskennellä ohjatusti omien kiinnostusten kohteidensa parissa yhden tunnin viikossa (ks. Roiha & Polso 2019). Luovuustunnilla oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä. Järjestelyssä korostuu työskentelyn pitkäjänteisyys. Oppilaiden olisi hyvä valita laaja-alaisia aiheita, jotka edellyttävät tutkivaa otetta, ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua. Erityisesti järjestely sopii peruskoulun vieraiden kielten tunneille ja sen avulla on helppo vastata muun muassa opetussuunnitelman Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen -tavoitekokonaisuuden tavoitteisiin. Esimerkiksi tähän tavoitekokonaisuuteen liittyviä sisältöjä on luonteva käsitellä laaja-alaisesti ja tutkivan oppimisen keinoin.

Luovuustunti opetusjärjestelynä eriyttää jo itsessään ja siinä voidaan hyödyntää esimerkiksi kielisalkkutyöskentelyä (OPH 2014), joka tarjoaa hyvän ympäristön eriyttävään ja yksilölliseen opiskeluun. Eurooppalaisessa kielisalkussa oppijat pohtivat kielenoppimistaan ja kulttuurienvälisiä kokemuksiaan kielenoppimiskertomuksessa, kielipassissa sekä työkansiossa, josta työstetään koulutuksen nivelvaiheessa näytetään. Omien töiden tekeminen itselle sopivalla tasolla ja oman kielitaidon kehittymisen seuraaminen antaa onnistumisen kokemuksia myös hitaammin edistyneille oppilaille, joiden minäkuva itsestään kielenoppijana on huono. Onnistumisen kokemukset koetaankin motivaatiota lisäävänä seikkana. Nopeammin edistyneille se puolestaan tarjoaa mahdollisuuden haastaa omaa kielitaitoaan abstraktimman ajattelun tasolla. Työskentelyn aikana opettaja oppii paljon myös oppilaistaan, muun muassa heidän kiinnostuksen kohteistaan ja työskentelytavoistaan, mikä on arvokasta tietoa myös myöhempää eriyttämistä ajatellen. Luovuustunti voidaan järjestää myös eri luokilla samanaikaisesti, jolloin tunneilla on mahdollista hyödyntää laajemmin edellä esiteltyä joustavaa ryhmittelyä.

3.1.2 Oppimisympäristö moninaisia oppilaita tukemassa

Viiden O:n mallin toinen osa-alue eli oppimisympäristö jaotellaan usein fyysiseen ja psykososiaaliseen oppimisympäristöön. Molempia on tärkeä huomioida opetuksessa, sillä niillä voi olla iso vaikutus oppimiseen (Brooks 2011; Yeager & Walton 2011). Oppilaan, jolla on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, kannalta luokahuoneessa on hyvä kiinnittää huomiota ärsykkeiden määrään, etteivät ne häiritse oppilaan keskittymistä. Luokissa oleva havaintomateriaali kannattaakin valita huolellisesti, ja luokan tavaroilla on hyvä olla tietyt, nimetyt paikat.

Oppilaiden moninaisuutta tukevat parhaiten oppimisympäristöt, joissa on paikkoja monenlaiselle työskentelylle, esimerkiksi kirjoittamiselle, lukemiselle, yksilötyöskentelylle ja ryhmätyöskentelylle. Kielten luokissa voi esimerkiksi mahdollisuuksien mukaan olla tila, jossa oppilaat voivat hyödyntää vieraskielisiä kirjoja, lehtiä tai luku- ja kirjoitusmateriaalia, ja jossa oppilaat voivat keskustella ryhmässä tai työskennellä rauhassa itsenäisesti. Eriyttämistä hyvin palvelevat luokkatilat ovat helposti muunneltavissa ja mukautettavissa erilaisiin oppimistilanteisiin. Koska perusteellinen eriyttäminen on koko koulun yhteinen asia, koulun eri luokat voidaan varustaa eri tavoin. Esimerkiksi yhdessä luokassa voi olla ryhmätyöskentelyä edistävä ympäristö, kun taas toisessa luokassa voi olla paljon tietoteknisiä laitteita. Näin opettajat voivat harjoittaa joustavaa ryhmittelyä ja hyödyntää eri luokkatiloja tehokkaammin. Kun luokan fyysinen oppimisympäristö tukee moninaisia oppijoita, on opettajan helpompi eriyttää yksittäisen oppilaan oppimisympäristöä. Oppilailla voi esimerkiksi olla pulpeteillaan tukisanelistoja tai muuta tukimateriaalia tai heidät voi sijoittaa luokassa heidän oppimistaan parhaiten edistävään paikkaan.

Psykososiaalinen oppimisympäristö korostuu vieraiden kielten tunneilla, sillä monet suomalaiset oppilaat kokevat kielijännitystä erityisesti puhumisen suhteen (Kangasvieri 2022; Pihko 2009). Myönteisen ilmapiirin luominen kielten tunneille on ensiarvoisen tärkeää. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja joustava ryhmittely tukevat luokan ilmapiiriä ja oppilaiden sosiaalisia suhteita. Vaikka muut luokan oppilaat työskentelisivät ryhmissä, voi joidenkin oppilaiden antaa työskennellä yksin tai vaikkapa pareittain. Ylipäänsä psykososiaalisessa oppimisympäristössä korostuu sellaisen luokahuonekulttuurin luominen, jossa erilaisuus ja erilaiset toimintatavat normalisoidaan. Opettajalla on tässä asiassa iso rooli. Jos oppilaiden koulupolun alusta lähtien (kielten)opetuksessa hyväksytään erilaiset työskentelytavat ja käytänteet, hyväksytään myös se, ettei kaikkien oppilaiden tarvitse työskennellä samojen tehtävien parissa tai samalla tavalla.

3.1.3 Opetusmenetelmät, kielitaidon eri osa-alueet ja moninaiset oppijat

Viiden O:n mallin kolmantena osa-alueena on opetusmenetelmät. Moninaisuuden huomioivassa kieltenopetuksessa korostuvat tietyt opetuksen piirteet. Ne eivät ole haitaksi kenellekään, mutta ovat sen sijaan tärkeitä tiettyjen oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Erityisesti oppilaat, joilla on lukivaikeus ja keskittymisen haasteita, hyö-

tyvät tietynlaisista rutiineista ja opetuksen selkeydestä. Toimivan eriyttävän (kielten) opetuksen ominaisuuksia ovat opetuksen selkeä rakenne, järjestelmällisyys ja pysyvyys. Pysyvyydellä tarkoitetaan muun muassa sitä, että tunnit aloitetaan ja lopetetaan aina samalla tavoin, jotta oppilas oppii myös ennakoimaan tilanteita ja säätelemään omaa toimintaansa tunnin aikana. Opiskelutaitojen opettaminen on tärkeää ja tähän ohjaa myös opetussuunnitelman tavoitekokonaisuus Kielenopiskelutaidot (OPH 2014). Opettajan on hyvä rohkaista oppilaita tekemään ja kokeilemaan itse, jolloin oppilas huomaa, mikä on hänelle toimivin tapa oppia. Oppilaan toiminnanohjauksen tukena voi olla esimerkiksi muistilappu, johon on lyhyesti kirjattu toimintaohjeet. Ohjeiden anto kannattaa pitää lyhyenä ja ohjeet kannattaa pilkkoa pienempiin osiin. Tehtävien tekemiseen käytettävä aika on hyvä kertoa oppilaille ja ennakoida ajan loppumista esimerkiksi sanomalla, että aikaa on vielä kaksi minuuttia.

Erilaiset havainnolliset selitykset ja esimerkit auttavat oppilasta. Samoin lyhyet ja selkeät ohjeistukset eri aistikanavien kautta tukevat kaikkien oppilaiden oppimista. Oppilaille pitää myös antaa aikaa ajatella, sillä aivot tarvitsevat riittävästi aikaa prosessoida asioita. Oppilaille on myös hyvä muistuttaa, että kaikkea ei tarvitse oppia ja ymmärtää heti. (Moilanen 2002.) Tässä apuna on yksilöllisen etenemisen salliminen, joka voi ilmetä esimerkiksi kotitehtävien eriyttämisenä. Kotitehtäviä ja oppimateriaaleja voidaan eriyttää sekä ylös- että alaspäin. Oppilalle voidaan esimerkiksi antaa sama kotitehtävä pitemmäksi aikaa, ei lainkaan kotitehtäviä tai antaa hänen itse valita kotitehtävänsä. Oppimateriaalin eriyttämisessä voidaan käyttää eri vuosiluokkien materiaalia tai oppilalle laadittua yksilöllistä materiaalia. Myös kirjan tehtäviä voidaan eriyttää. Samaa tehtävää voidaan eriyttää esimerkiksi siten, että oppilas, jolla on haasteita, voi tehdä vain osan tehtävistä, tai hän voi vastata kysymyksiin yhdellä sanalla tai suomeksi. Oppilas, joka kaipaa suurempia haasteita voi puolestaan tehdä kaikki tehtävät tai vastata kysymyksiin laajemmin kohdekielellä. Lisäksi oppilaan voi tilanteesta riippuen antaa vastata suullisesti kirjallisen vastauksen sijaan (esim. Roiha & Polso 2023; Qvarnström 2013).

Kielten opetuksessa voidaan myös hyödyntää matematiikan opetuksesta lähtöisin olevaa yksilöllisen oppimisen mallia, joka toimii sekä ylös- että alaspäin eriyttämisessä. Mallissa oppijalla on mahdollisuus valita opettajan laatimasta tehtäväläistä itselleen sopivia asioita, jotka on määrää oppia, esimerkiksi jokin tietty sanajoukko ja kielioppiasia sekä niiden käyttötilanteet. Tässä mallissa oppija etenee omassa tahdissaan, ja hän voi itse määrittää tavoitteet oman osaamisensa ja resurssiensa mukaisesti. Koska oppijan itselleen asettamat tavoitteet ovat joustavia, niitä voi muuttaa, jos oppiminen sujuu ennakoitua paremmin tai huonommin (ks. Köngäs & Noras 2015.) Työskentely muistuttaa myös toista eriyttävän opetuksen menetelmää nimeltä urakatyöskentely (Roiha & Polso 2023). Siinä oppilaille annetaan lista tehtävistä, jotka heidän tulee suorittaa tietyssä ajassa. Työskentelymuotoa voi toteuttaa joko yksittäisen oppitunnin, koulupäivän, viikon tai jopa pidemmän jakson ajan. Tähän malliin kielisalkkutyöskentely soveltuu erittäin hyvin.

Vieraan kielen oppiminen rasittaa työmuistia erityisesti silloin, kun aletaan opiskella uutta kieltä, olipa opiskelun aloitusikä mikä hyvänsä. Samalla oman äidinkielen rakenteiden ymmärtämisessäkin saattaa olla vielä puutteita. Siksi on tärkeää, että tehtävänannot, kielioppiselitykset ja harjoitukset ovat kieleltään selkeitä. Kielioppitermeistä kannattaa luopua, varsinkin pienten kielenoppijoiden kohdalla. (Moilanen 2015.) Tehtävänantojen yhteyteen on hyvä kirjoittaa tukisanoja tai piirtää tukikuva esimerkiksi taululle. Se muistuttaa oppilasta siitä, missä ollaan menossa. (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023.)

Runsas vieraalle kielelle altistuminen, sekä puhutulle että kirjoitetulle kielelle, on tärkeää kaiken ikäisille oppijoille. Eritasoiset luku- ja kuuntelutehtävät ja kuullunymmärtämistehtävät totuttavat oppijoita kieleen. Erityisen tärkeää on suullisen kielitaidon harjoittelu, jossa voidaan hyödyntää edellä mainittua joustavaa ryhmittelyä. Tehtävien suullistaminen, kuten esimerkiksi sisältökysymykset tekstistä, erilaiset keskustelut, reagointaharjoitukset ja sanaselitykset toimivat suullisen kielitaidon harjoittelussa. (Moilanen 2015.) Kielijännitys ei varsinaisesti ole oppimisvaikeus, mutta se saattaa estää oppimasta kieltä. Varsinkin hyvin nuorten ja heikommin kieltä osaavien oppijoiden kohdalla voidaan kielijännitystä helpottaa esimerkiksi sormi- tai käsinukkejen avulla. Tällöin oppijat voivat piiloutua nukun tai roolin taakse, mikä saattaa helpottaa jännitystä. Myös sanojen ääntäminen tai tekstien lukeminen sorinalukuna (oppilaat lukevat kukin yhtä aikaa ääneen itsekseen) saattaa helpottaa oppilasta, jolla on haasteita lukea tekstiä muiden kuullen. Opettajan kannattaa myös tarjota tukisanalistoja, valmiita mallilauseita tai keskustelumalleja erilaisten puheharjoitusten tueksi. (Roiha & Polso 2023.) Taulukossa 1 esittelemme lisää keinoja eriyttää puheen tuottamista.

TAULUKKO 1. Puheen tuottamisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023; Ullakonoja & Dufva 2016).

• tee erilaisia äänenavaus- ja äänenkäyttöharjoituksia (esim. lyhyet äännesarjat, liikkeen ja äänteiden yhdistäminen)
• ohjaa oppilasta toistamaan, kokeilemaan, maiskuttelemaan ja hakemaan oikeaa äännettä
• opeta hyödyntämään peiliä puhumisen harjoittelussa
• anna mahdollisuus lyhyisiin keskusteluihin ja yhdenkin sanan vastauksiin
• salli suomenkieliset vastaukset puheharjoituksissa
• mahdollista yksittäiskeskustelut opettajan kanssa tai oman puheen nauhoittaminen
• luo mahdollisuuksia oppilaan itsearviointille
• anna positiivista palautetta kaikesta yrittämisestä

Oppilaalle, jolla on lukemisen vaikeus, auditiivisen tiedon käsittely ja tulkinta tuottavat usein vaikeuksia. Kuulo ei pysy kuullun mukana ja siksi osa tiedosta jää käsittelemättä, viestit menevät helposti sekaisin, päällekkäin tai ne puuroutuvat. Näin ollen viestejä tulkitaan virheellisesti. Moilanen (2002) vertaakin oivallisesti tilannetta huonosti toimivaan postin jakelukeskukseen, jossa on liian vähän työntekijöitä, ja joka on tehottomasti organisoitu sekä pahasti ruuhkautunut. Kaikkea kuultua ei ehditä ottaa vastaan, käsitellä tai ohjata eteenpäin. Opettajan on hyvä herätellä ja aktivoida oppilaat vastaanottamaan vieraskielistä auditiivista informaatiota juttelemalla tunnin aluksi niitä näitä kohdekielillä. Lisäksi oppilaan tutustuttaminen ennakoivasti oppitunnin aiheeseen kotitehtävän tai tukiopetuksen avulla voi auttaa häntä seuraamaan tunnilla ja ymmärtämään opettajan puhetta. Omaa opetuspuhetta voi monipuolistaa ja tukea kuvilla, eleillä ja ilmeillä. Toisto on myös tärkeää. Taulukossa 2 on koottuna lisää keinoja kuullun ymmärtämisen eriyttämiseen.

TAULUKKO 2. Kuullun ymmärtämisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023).

• ennakoi ja sanallista tehtäviä ja toivottua toimintaa
• älä puhu samaan aikaan, kun oppilaat kirjoittavat tai lukevat
• tarjoa oppilaalle tukisanalistoja tai puhuttu teksti myös kirjallisessa muodossa
• anna oppilaan kuunnella kuuntelutehtävän äänitettä useaan kertaan ja pilko tehtävät pienempiin osiin
• käytä erilaisia tehtävätyyppejä rinnakkain
• anna oppilaalle mahdollisuus "liikkuu" esim. piirtelemällä tai palloa tai penaalia hypistelemällä, tai anna hänen pitää silmät kiinni kuunnellessa
• luo oppilaalle häiriötön tila, salli esim. korvatulppien käyttö tai musiikin kuuntelu
• myös äänimaisen rakentaminen luetulle kertomukselle voi auttaa oppilasta

Luetun ymmärtämisen eriyttämisessä voidaan käyttää samoja keinoja kuin suullisen kielitaidon ja kuuntelemisen harjoittelussa. Lukustrategioiden opettaminen on tärkeää, samoin perussanaston toistaminen. Oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus tutustua ennakoita oppitunnin tekstiin tai aiheeseen tukiopetuksen tai kotitehtävän avulla. Hänelle voidaan laatia sisältökysymyksiä tekstistä. Kaikkien ei tarvitse lukea samoja tekstejä, vaan opettaja voi hyödyntää tässä edellä mainittua yksilöllisen oppimisen mallia. Oppilaiden omien tekstien hyödyntäminen kielisalkkutyöskentelyssä toimii hyvin sekä alas- että ylöspäin eriyttämisessä. Oppilaille voi tarjota myös niin sanottuja helppoja bussitekstejä, joita he voivat omatoimisesti lukea esimerkiksi koulumatkalla

(Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023). Muita keinoja luetun ymmärtämisen eriyttämiseen on koottuna taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Luetun ymmärtämisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023).

<ul style="list-style-type: none"> • lukemisen hahmottamista tukevia tekijöitä: selvä tekstinasettelu ja kirjasinmalli (ei kurssiivia), oikea paperin taustaväri (jokin muu kuin valkoinen), värillinen lukukalvo, paperiin voidaan leikata lukuaukko/lukuikkuna, filmaaminen, kuvan muodostaminen tapahtumista
<ul style="list-style-type: none"> • käytä lyhennettyjä tekstejä, lyhennä tekstien lauseita ja muokkaa tekstin ulkoasua niin, että siinä on selkeät kappalejaot, väliotsikkoja ja tukikuvia
<ul style="list-style-type: none"> • lue tekstejä ääneen
<ul style="list-style-type: none"> • korvaa vaikeat sanat synonyymeillä

Kirjoittamisen eriyttämisessä voidaan käyttää erilaisia eriyttäviä tehtävätyyppejä kuten projekteja ja sarjakuvia. Yksittäisillä sanoilla vastaaminen kokonaisten lauseiden sijaan auttaa oppilaita, joilla on kirjoittamisen haasteita. Oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen innostaa kirjoittamaan. Kaikki kirjoitetut tekstit ovat tärkeitä, ja oppilaille pitää tarjota mahdollisuus näyttää omia kirjoituksiaan ja olla ylpeitä omasta työstään. Myös kirjoittamisen eriyttämisessä positiivinen palaute kaikesta yrittämisestä on tärkeää. Yksittäisiin kirjoitusvirheisiin ei kannata kiinnittää huomiota, jos oppilaalla on haasteita kirjoittamisessa. Kielisalkkutyöskentely on oivallinen keino myös kirjoittamisen eriyttämisessä. Lisää esimerkkejä kirjoittamisen eriyttämisestä on taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kirjoittamisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023).

<ul style="list-style-type: none"> • käytä tietokonetta oikeinkirjoituksen apuna
<ul style="list-style-type: none"> • hyödynnä alempia luokka-asteiden kirjoitustehtäviä ja materiaalia
<ul style="list-style-type: none"> • hyödynnä luovaa kirjoittamista
<ul style="list-style-type: none"> • ota huumori mukaan kirjoittamiseen: esimerkiksi oma vitsikirja
<ul style="list-style-type: none"> • satujen modernisointi
<ul style="list-style-type: none"> • erilaiset muistisäännöt toimivat tukena
<ul style="list-style-type: none"> • sanojen valokuvausta voidaan hyödyntää sanahahmon mieleenpainamisessa

Kuten kaikessa oppimisessa, myös moninaisten oppijoiden tukemisessa kumulatiivisuus ja haasteiden kasvaminen taitojen kasvun myötä ovat avain oppimiseen. Moniaistioppiminen on menetelmä, josta hyötyvät usein sekä erityistä tukea kaipaavat että ne oppijat, joille oppiminen on helppoa (Nijakowska 2010). Oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, eritoten dyslektikot hyötyvät moniaistioppimisesta (Nijakowska 2010). Toisaalta myös niiden oppijoiden, joille oppiminen on helppoa, oppiminen tehostuu, mitä useampaa aistikanavaa käyttäen he oppivat. Samalla kielestä tulevat tutuksi sekä suullinen että kirjoitettu muoto. Keskittymisen ongelmat saattavat puolestaan aiheuttaa sen, että moniaistioppiminen ei näille oppilaille ole paras mahdollinen oppimisen muoto, sillä keskittyminen saattaa harhailla, jos tietoa tulee useasta lähteestä.

3.1.4 Oppimisen tukimateriaali moninaisten oppijoiden apuna

Oppimisen tukimateriaali muodostaa neljännen osa-alueen Viiden O:n mallissa. Kielenopetukseen on tarjolla paljon erilaista materiaalia, jonka avulla voidaan tukea oppimista ja koulunkäyntiä laajemmin. Eriyttäminen ei välttämättä vaadi koululta erillisiä lisähankintoja, vaan olemassa olevaa materiaalia voi käyttää eriyttävällä tavalla. Vieraiden kielten luokahuoneissa olisi hyvä olla runsaasti kohdekielistä materiaalia, joka herättää oppilaiden kiinnostuksen kieltä kohtaan, kuten kohdekielisiä pelejä, aikakauslehtiä ja kirjoja.

Yksittäisen oppilaan oppimista voidaan tukea erilaisilla välineillä oppilaan tarpeiden mukaan. Tieto- ja viestintäteknikka tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia eriyttämiseen ja sen käyttö eriyttämisessä on todettu hyödylliseksi oppimisen kannalta (Deunk ym. 2018). Jotkut oppilaat voivat käyttää tietokoneita ja kuulokkeita kuunnellakseen tekstejä useaan kertaan toisten jatkaessa seuraavaan tehtävään. Joillekin oppilaille voidaan antaa tekstien äänitallenteet ennen oppituntia, jotta he voivat tutustua teksteihin jo etukäteen. Oppilaat, joita ahdistaa puhua luokan edessä, voivat nauhoittaa puheensa kotona esimerkiksi puhelimella ja antaa opettajan kuunnella se koulussa. Myös oppilaat, joilla on haastetta kirjoittamisessa, voivat käyttää digitaalisia laitteita tallentamaan omaa puhettaan kirjoittamisen sijaan. Useimmissa tietokoneen kirjoitusohjelmissä on oikeinkirjoituksen tarkistustoiminto, joka ohjaa oppilaiden kirjallista tuottamista. Verkossa on myös saatavilla runsaasti harjoituksia, joita voidaan käyttää eriyttämiseen eri oppilaille. Videotallenteet ovat erinomainen väline myös julkisten esiintymisten ja esitysten harjoittelussa edistyneempien kielenoppijoiden kanssa.

Myös aktiivisuuden ja tarkkavaisuuden haasteita voidaan tukea monin eri keinoin. Oppilas voi hyötyä muun muassa kuulosuojaimista, korvatulpista tai musiikin kuuntelusta, jotta ylimääräiset auditiiviset ärsykkeet minimoidaan. Visuaalisia ärsykeitä voi minimoida vaikkapa pitämällä huppua tai lippalakkia, sermien avulla tai yksinkertaisesti kääntämällä oma työskentelypaikka kohti luokan seinää. Monella oppilaalla on haastetta toiminnan ohjauksessa eli oman toimintansa suunnittelussa, aloittamisessa, suorittamisessa ja arvioinnissa. Toiminnanohjauksen haasteet esiintyvät

usein yhdessä ADHD:n kanssa (Bolden & Fillauer 2020). Tällöin oppilas voi hyötyä siitä, että hänelle annetaan selkeät tavoitteet ja ohjeet työskentelylle. Nämä voidaan antaa sekä kirjallisessa että visuaalisessa muodossa. Lisäksi oppilaan työskentelyä voi jaksottaa esimerkiksi tiimalasin tai muun ajastimen avulla. Joidenkin oppilaiden kanssa voi hyödyntää myös värikoodeja ja esimerkiksi merkitä erivärisillä lapuilla, mistä löytyy oppikirjan sanastosivu, kielioppisivu tai kotitehtävät.

Erilaista tukimateriaalia on laajasti saatavilla. Usein pienetkin asiat, kuten hernepussin antaminen oppilaalle tunnin ajaksi tai piirtämisen salliminen, voivat olla hyvinkin merkityksellisiä ja auttaa oppilasta keskittymään tunnilla paremmin (ks. esim. Rohrberger 2011). Ylipäätään on tärkeää luoda kielten tunneilla alusta lähtien kulttuuri, jossa erilaiset ratkaisut ja tukimateriaali normalisoidaan. Mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse, sitä enemmän opettaja voi osallistaa hänet mukaan päätöksentekoon ja yhdessä oppilaan kanssa miettiä, mitkä tukikeinot palvelisivat tätä. Usein oppilaat kokevat positiivisena sen, että heitä kuunnellaan ja he saavat aidosti vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä. Oppilaiden kanssa voi myös rohkeasti kokeilla erilaisen tukimateriaalin käyttöä ja yhdessä arvioida sen toimivuutta.

3.1.5 Oppimisen arviointi ja moninaiset oppijat

Arviointi on Viiden O:n mallin viimeinen osa-alue. Eriyttäminen on vahvasti läsnä arvioinnissa jo opetussuunnitelmien tasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi ”luo perustaa opetuksen eriyttämiselle ja auttaa oppilaiden mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamisessa” (OPH 2014: 47) ja ”lievätkin oppimisvaikeudet ja oppilaiden mahdollisesti puutteellinen opetuskielen/ suomen kielen/ruotsin kielen taito tulee ottaa huomioon arviointi- ja näyttötöilanteita suunniteltaessa ja toteutettaessa.” (OPH 2014: 48). Lukion opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2019a: 46) mukaan puolestaan ”oppimisen tuen tarpeet, kuten sairaudesta tai vammasta johtuvat haasteet, lukemisen tai kirjoittamisen erityisvaikeus, maahanmuuttajien kielelliset vaikeudet sekä muut syyt, jotka vaikeuttavat osaamisen osoittamista, tulee ottaa arvioinnissa huomioon siten, että opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoihin tapoihin osoittaa osaamisensa.” Esimerkiksi dyslektikkoja arvioitaessa voi hyödyntää enemmän suullisia näyttöjä. Lisäksi jotkut oppilaat voivat tarvita enemmän aikaa osaamisensa näyttämiseen, ja he voivat jatkaa arvioitavaa suoritusta seuraavalla tunnilla.

Oppimisen arviointi jaotellaan usein ennakoivaan arviointiin (diagnostinen arviointi), oppimista tukevaan arviointiin (formatiivinen arviointi) ja osaamisen arviointiin (summatiivinen arviointi) (ks. tarkemmin Huhta ym. tässä teemanumerossa). Erityisesti ennakoiva arviointi ja oppimista tukeva arviointi ovat keskeisiä eriyttämisen kannalta ja tarjoavat opettajalle arvokasta tietoa oppilaan oppimisesta ja tarvittavista tukikeinoista (Guskey & McTighe 2016; McMillan ym. 2013).

Vieraiden kielten opetuksessa voidaan käyttää useita arviointimenetelmiä kaikissa edellä mainituissa arviointimuodoissa. Usein opettajat turvautuvat edelleen

yksin tehtävään kirjalliseen kokeeseen jakson lopussa, etenkin lukiossa (Atjonen ym. 2019). Kielen oppimisen arviointia olisi kuitenkin hyvä laajentaa myös niin sanottuihin vaihtoehtoisin arviointimenetelmiin. Tällaisia voi olla esimerkiksi oppimispäiväkirjat, pedagogiset keskustelut, projektit, haastattelut, video- ja audiotallenteet, itse- ja vertaisarviointit, portfoliot, draama ja roolileikit, pelit, näytelmät tai vaikkapa posterit. Jo aiemmin mainittu Eurooppalainen kielisalkku on hyvä eriyttävän arvioinnin työkalu ja se mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) kielenopetuksen arvioinnin välineenä. Jokainen oppilas voi työstää kielisalkkua yksilöllisten kykyjensä mukaan, mikä on linjassa eriyttävän arvioinnin kanssa. Lukiossa kaikille pakollinen kieliprofili on hyvä, yksilöllinen arvioinnin apuväline (OPH 2019a).

Summatiiviset kokeetkin ovat kuitenkin toisinaan paikallaan. Toki on huomattava, että myös kokeita voi, ja on syytäkin, toteuttaa eriytetysti. Joidenkin oppilaiden kohdalla voi olla perusteltua rajata kokeeseen tulevaa sisältöä ja laatia kokeet sen mukaisesti. Muita tapoja ottaa oppilaiden yksilöllisyys huomioon on laatia yksilöllisiä kokeita, joiden tehtävät ovat sopivalla tasolla jokaiselle oppilaalle (ns. lähikehityksen vyöhyke). Kokeen voi suorittaa myös suullisesti, pari- tai ryhmäkokeena, kotikokeena tai niin sanottuna avoimena kokeena, jossa materiaali on oppilaan käytössä koetilanteessa (ks. myös Roiha ym. 2023). Oppilaan voi antaa myös tehdä niin sanotun lunttilapun itselleen, jota hän saa pitää esillä kokeen aikana (ks. myös Pollari 2015). Kokeen palautus on oiva oppimista ohjaava tilanne. Edelleen on hyvä huomata, että kokeen palautustakin voi eriyttää. Joidenkin oppilaiden kanssa voi käydä kokeen läpi yksilöllisesti vaikkapa tukiopetuksessa. Oppilaan tehtävänä voi sen jälkeen olla tehdä tekemättä jääneet tehtävät loppuun materiaalin avulla ja opettajan tukemana.

Ylipäätään kielten oppimisen arvioinnissa korostuu positiivisen palautteen avulla tukeminen, yrittämisen huomioiminen, kannustus ja motivointi. Esimerkiksi lukivaikeuden kanssa voi auttaa, että lukemista kellotetaan ja lukija saa verrata kehitystään aikaisempaan aikaan. Tämä voi motivoida häntä kielenopiskelussa eteenpäin. Arvioinnissa korostuu myös itsearviointi; oppilasta on tärkeää auttaa huomaamaan, missä hän on onnistunut ja miten hän on kehittynyt kielen oppimisessaan. Eriyttämisen periaate pätee myös itsearviointiin, eikä sitä tarvitse tehdä samalla tavalla kaikkien oppilaiden kanssa. Jotkut oppilaat ovat taitavia refleктоimaan omaa oppimistaan ja tietoisia oppimisstrategioistaan eivätkä tarvitse siinä tukea. Toiset oppilaat puolestaan tarvitsevat tässä enemmän tukea ja hyötyvät konkreettisemmista itsearviointiohjeista.

On tärkeää pitää mielessä, että kaikkia oppilaita ei tarvitse arvioida samalla tavalla tai edes samaan aikaan. Jotkut oppilaat voivat hyötyä formatiivisesta pedagogisesta keskustelusta kurssin tai moduulin puolivälissä, kun taas toisten kohdalla opettaja voi luottaa siihen, että he edistyvät oppimisessaan odotetusti. Vastaavasti vaikka suurin osa luokasta voi osoittaa oppimisensa kirjallisella kokeella, joillekin oppilaille voidaan antaa mahdollisuus tehdä se vaihtoehtoisella tavalla, kuten videon tai posterin avulla. Asiassa voidaan jälleen palata eriyttävään koulukulttuuriin ja sen rakentamiseen. Jos luokassa luodaan alusta lähtien kulttuuri, jossa erilaiset ratkaisut ja toimintatavat

normalisoidaan, on oppilaiden helpompi suhtautua positiivisesti myös eriyttäviin arviointikäytänteisiin niin itsensä kuin luokkakaverienkin osalta.

4 Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme keskittyneet moninaiisiin oppijoihin ja niihin keinoihin, joita vieraiden kielten opettaja voi käyttää oppitunnilla ja joihin hän voi ohjata oppijoita myös koulun ulkopuolella. Kielen oppimiseen on tarjolla tilanteita erilaisissa arkipäivän ympäristöissä ja kielenkäyttötilanteissa, mutta oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileva oppija ei välttämättä kykene ärsykkeiden virrasta tunnistamaan tai hyödyntämään näitä tilaisuuksia. Siksi oppitunnilla tapahtuva eriyttäminen ja oppimisen mahdollistaminen kaikille on ensiarvoisen tärkeää. Digitaaliset oppimisympäristöt eivät välttämättä ole aina paras keino kaikkien oppimisvaikeuksisten oppijoiden tukemiseen, sillä nekin usein tarjoavat paljon ärsykejä, jotka saattavat hämmentää joitakin oppijoita. Toisaalta ne oppijat, joille kielten oppiminen on helppoa, saattavat saada tarvitsemaansa lisähaastetta digitaalisista, monipuolisista oppimisympäristöistä tai muun luokkahuoneen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen tukemisesta.

Oleellista eriyttämisessä on oppijoiden tunteminen. Isoissa, vaihtuvissa ryhmissä tämä saattaa olla haastavaa, mutta koulun henkilökunnan yhteistyö auttaa myös kielenopettajaa. Lisäksi kielenopettaja voi uuden kurssin aluksi esimerkiksi teettää oppilailla ”näin opin kieltä” piirros- tai kirjoitustehtävän, joka auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaiden omia kokemuksia (ks. myös alaluku 3 Opetuksen eriyttäminen).

Opettajan ei tarvitse olla oppimisvaikeuksien asiantuntija, eikä opettajan tehtävä ole tehdä diagnooseja. Inklusiivisen ajattelun mukaisesti kaikilla opettajilla tulee kuitenkin olla jonkinlaiset valmiudet kohdata ja tukea monenlaisia oppijoita kieltenopetuksessa. Opettajan arkea myös helpottaa, kun hän ymmärtää, mistä erilaiset oppimisvaikeudet saattavat johtua, miten ne näkyvät oppimisessa ja oppilaan toiminnassa, ja miten opetusta voi muokata ja oppilasta tukea oppimisessa. Tätä mikrotason toimintaa määrittävät ja toisaalta auttavat koulun ja opetussuunnitelmien eli meso- ja makrotasojen ohjeistukset, linjaukset ja niiden tarjoamat mahdollisuudet. Tämän artikkelin yhtenä tavoitteena on tuoda esille keinoja, joilla opettaja voi omaa opetustaan muokata ja joiden avulla hän voi löytää tapoja eriyttää omaa opetustaan moninaisia oppijoita tukevalla tavalla. Samalla kun tietoisuus oppimisvaikeuksien kirjosta on kasvanut, on myös kasvanut tietoisuus keinoista, joilla niihin voi vaikuttaa. Inklusiivisen opetuksen periaate tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja työssään toteuttaa eriyttämistä. Eriyttäminen ja erilaisten menetelmien kokeileminen hyödyttävät usein myös heitä, joilla oppimisvaikeuksia ei ole: vaikkapa selkeät tehtäväohjeet tai monipuoliset menetelmät ovat kaikkien etu ja helpottavat myös opettajan työtä.

Jos Suomi jatkossakin edistää inklusiivista kasvatusta, kuten se on sitoutunut tekemään (Poikola ym. 2022), tulevaisuuden kielten luokat ovat yhä heterogeenisem-

piä oppilaiden profiilien suhteen. Lisäksi eri kielitaustaisten oppilaiden määrän kasvu Suomen kouluissa asettaa omat haasteensa opettajille. Eriyttäminen tulee lisääntyneen näin ollen entisestään tulevaisuudessa. Etenkin eri kielten rinnakkainen ja limittäinen käyttö ja monikielisyyspedagogiikka eriyttämisen keinoina korostuvat luokissa, joissa on kielitaustaltaan moninaisia oppilaita (Honko & Mustonen 2018). Työssä oleville kieltenopettajille olisikin tärkeää tarjota täydennyskoulutusta eriyttämisestä, jotta siitä tulisi luontaisempi osa heidän opetustaan. Myös opettajankoulutuksessa olisi hyvä käsitellä eriyttämistä laajasti tulevien kieltenopettajien kanssa.

Moninaisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen ja kokonaisvaltainen eriyttäminen vaativat tietynlaista ajattelunmuutosta perinteiseen koulukulttuuriin. Peruskoulun lähtökohta on taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen. Se ei tarkoita kaikkien oppijoiden puristamista samaan muottiin, vaan sen hyväksymistä, että oppijat ovat yksilöitä yksilöllisine kykyineen ja tarpeineen. Koulutuksen tavoite on tukea jokaista omaan parhaaseensa. Eriytävässä kieltenopetuksessa kaikkien oppilaiden ei tarvitse tehdä samoja asioita, samalla tavalla ja samaan aikaan. Pitää myös hyväksyä se, että vaikka opetussuunnitelmat määrittävät oppimisen yleiset tavoitteet, koko oppilasryhmälle samat tavoitteet eivät useinkaan ole realistisia. Tämän lisäksi niille oppilaille, joille opetussuunnitelman kielenopetuksen tavoitteet ovat liian haastavia, tulee erityisen tuen tavoitteet yksilöllistää ja laatia oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

On myös hyvä huomata, että eriyttäminen ei välttämättä aina tarkoita isoja ja raskaita muutoksia omaan opetukseen, sillä myös pienet asiat ovat tärkeitä ja joillekin oppilaille hyvinkin ratkaisevia. Lisäksi kaikki keinot eivät toimi kaikissa konteksteissa ja kaikkien oppilaiden kanssa. Ottamalla eriyttämisen kiinteäksi osaksi opetusfilosofiaansa, jokainen kieltenopettaja lähestyy kaikkea opetustaan oppilaiden yksilöllisyys huomioiden ja valitsee kuhunkin tilanteeseen sopivat eriyttämiskeinot joustavasti ja yhteistyössä oppilaiden sekä heidän huoltajiensa ja opettajakollegojen kanssa.

Kirjallisuus

- Ahtiainen, R., M. Beirad, J. Hautamäki, T. Hilasvuori & H. Thuneberg 2011. *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Atjonen, P., H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen 2019. *Että tietää missä on menossa: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus.
- Benjamin, A. 2002. *Differentiated instruction: a guide for middle and high school teachers*. London: Routledge.
- Bluschke, A., J. Schuster, V. Roessner & C. Beste 2018. Neurophysiological mechanisms of interval timing dissociate inattentive and combined ADHD subtypes. *Sci Rep* 8, 2033. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20484-0>
- Bolden, J. & J. P. Fillauer 2020. "Tomorrow is the busiest day of the week": executive functions mediate the relation between procrastination and attention problems. *Journal of American College Health*, 68 (8), 854–863.
- Brooks, D. C. 2011. Space matters: the impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42 (5), 719–726.
- Cabaroğlu, N. & M. Tohma 2021. English language teacher educators' knowledge and classroom practices of ADHD. Teoksessa D. Luis Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) *International perspectives on diversity in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 283–300.
- Cain, K. & S. Bignell 2014. Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 108–124.
- Caldwell-Harris, C. L. 2022. Passionate about languages, but listening and speaking: ¡Ay, Caramba! Autistic adults discuss foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication. DOI: 10.1080/01434632.2022.2029869
- Castle, R., C. Baker Deniz & M. Tortora 2005. Flexible grouping and students' learning in a high needs school. *Education and Urban Society*, 37 (2), 139–150.
- Deunk, M. I., A. E. Smale-Jacobse, H. de Boer, S. Doolard & R. J. Bosker 2018. Effective differentiation practices: a systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.
- Dubé, F., C. Dorval & L. Bessette 2013. Flexible grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10, 1–12.
- Fantilli, R. D. & D. E. McDougall 2009. A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814–825.
- Graham, L., K. de Bruin, C. Lässig & I. Spandagou 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9 (1), 161–198.
- Griffiths, C. 2008. (toim.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guskey, T. R. & J. McTighe 2016. Pre-assessment: promises and cautions. *Educational Leadership*, 73 (7), 38–43.
- Haapasalo, S. 2007. Kielellisten vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi nuoruusiässä. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: PS-kustannus, 49–73.

- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia; Nro 17. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 77–103.
- Hall, T. 2002. *Differentiated instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hildén, R., M. Lintuvuori, K. Hahl, R. Ketonen, T. Samulin, E. Lindgren & R. Hotulainen 2019. *Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus ja Kasvatustieteen osasto.
- Honko, M. & S. Mustonen 2018. Kieliä rinnakkain: koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla>
- Husu, M. 2007. Lukivaikeuksien testausta ja tukea koulussa. *Virittäjä*, 2, 249–252.
- Huttunen, M. & L. Socada 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Lääkärikirja Duodecim*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>. [Luettu 27.4.2022.]
- Kaldonek-Crnjaković, A. 2018. The cognitive effects of ADHD on learning an additional language. *Govor*, 35 (2), 215–227.
- Kangasvieri, T. 2022. *"Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään" Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta*. Jyväskylä: JYU Dissertations Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>
- Kauppila, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppinen, M., A. Martin, J. Moate, A. Naukarinen, U.-M. Valleala & T. Vehkakoski 2022. *Inklusion, inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisen pedagogiikan määritelmät. Täydennyskoulutusmateriaali*. Kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kormos, J. & A. M. Smith 2012. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kuntoutussäätiö 2017. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/> [Luettu 15.3.2022].
- Köngäs, M. & T. Noras 2015. Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 72–82. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf#page=63 [Luettu 4.4.2022].
- Laari, A., S. Lakkala & S. Uusiautti 2021. 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 598–611.
- Laine, S. & K. Tirri 2016. How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27 (2), 149–164.
- Lodej, M. 2016. *Dyslexia in first and foreign language learning: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Longfellow, L. 2019. Universal design for learning (UDL) and differentiation. Inclusive Education Planning. <https://inclusiveeducationplanning.com.au/uncategorized/universal-design-for-learning-udl-and-differentiation/> [Luettu 25.1.2023]
- Mansfield, C., S. Beltman & A. Price 2014. 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20 (5), 547–567.
- Marttinen, M., T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: PS-kustannus, 19–32.

- McMillan, J. H., J. C. Venable & D. Varier 2013. Studies of the effect of formative assessment on student achievement: So much more is needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(2). <https://doi.org/10.7275/tmwm-7792>
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Vammala: Tammi.
- Moilanen, K. 2015. Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. Teoksessa: A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 63–71 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf#page=63 [Luettu 4.4.2022]
- Murawski, W. W. & H. L. Swanson 2001. A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258–268.
- Märd-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6: Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nijakowska, J. 2010. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- OPH 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019a. *Lukion opetussuunnitelmat perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paling, R. M. 2020. An empirical study to determine whether ADHD disorder affects the process of language learning. *Journal of Psychology and Neuroscience*, 2 (1), 1–7.
- Pihko, M.-K. 2009. "Pahinta on omin sanoin sanominen": kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus*, 40 (1), 60–68.
- Pitkänen, K., M. Dufva, L. Harju, T. Latva & L. Taittonen 2001. *Vieraat kielet*. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: PS-kustannus, 81–96.
- Poikola, M., S. Hakalehto & E. Kärnä 2022. Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus*, 51 (2), 191–224.
- Pollari, P. 2015. Can a cheat sheet in an EFL test engage and empower students? *AFinLAN vuosikirja–AFinLA Yearbook*, 73, 208–225.
- Prast, E. J., E. Van de Weijer-Bergsma, E. H. Kroesbergen & J. E. H. Van Luit 2015. Readiness based differentiation in primary school mathematics: expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3 (2), 90–116.
- Puzio, K., G. T. Colby & D. Algeo-Nichols 2020. Differentiated literacy instruction: boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90 (4), 459–498.
- Qvarnström, M. 2013. Lukivaikeus. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 129 (2), 176–181.
- Rock, M. L., M. Gregg, E. Ellis & R. A. Gable 2008. REACH: a framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (2), 31–47.
- Rohrberger A. 2011. *The efficacy of fidget toys in a school setting for children with attention difficulties and hyperactivity*. Ithaca College Theses, 330, 3–18.
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18.
- Roiha, A. 2023. Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289–306.
- Roiha, A., J. Nieminen & K. Mäntylä 2023. Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hildén & A. Huhta (toim.) *Kieltenoppimista tukeva arviointi. AFinLA-e teemanumero*, 97–123.

- Roiha, A. & J. Polso 2019. Kohti eriyttävää opetusta. *Luokanopettaja* 1 (19), 16–18.
- Roiha, A. & J. Polso 2020. Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *NMI Bulletin*, 30 (4), 93–102.
- Roiha, A. & J. Polso 2021. The 5-Dimensional model: a Finnish approach to differentiation. Teoksessa D. L. Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) *International perspectives on diversity in English language teaching*. London: Palgrave Macmillan, 211–227.
- Roiha, A. & J. Polso 2023. *Onnistu eriyttämässä. Toimivan opetuksen opas* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2013. Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186–1204.
- Rubin, J. 2008. Reflections. Teoksessa C. Griffiths (toim.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 10–13.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal*, 10 (1), 118–128.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Siiskonen, T., M. Aro & L. Holopainen 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: PS-kustannus, 58–80.
- Sirkko, R., M. Takala & H. Muukkonen 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14 (1), 26–43.
- Smale-Jacobse, A. E., A. Meijer, M. Helms-Lorenz & R. Maulana 2019. Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366.
- Sparks, R., N. Humbach & J. Javorsky 2008. Individual and longitudinal differences among high- and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 29–43.
- Subban, P. 2006. Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935–947.
- Suwastini, N. K. A., N. K. A. Rinawati, I. G. A. S. R. Jayantini & G. R. Dantes 2021. Differentiated instruction across EFL classrooms: a conceptual review. *TELL-US Journal*, 7 (1), 14–41.
- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45 (3), 239–248.
- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2007. *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press.
- Tilastokeskus. 2021. *Oppimisen tuki* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus.
<http://www.stat.fi/til/erop/> [Luettu: 27.4.2022]
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. 2. painos. Alexandria: ASCD.
- Ullakonoja, R. & H. Dufva 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 26 (2), 4–18.
<https://bulletin.nmi.fi/?s=Toisen+ja+vieraan+kielen+ääntämisen+oppimisen+haasteet>
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. (Toim.) M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Wire, V. 2005. Autistic spectrum disorders and learning foreign languages. Support for Learning, 20 (3), 123–128.
- Yeager, D. S. & G. M. Walton 2011. Social-psychological interventions in education: they're not magic. *Review of Educational Research*, 81 (2), 267–301.

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 80–103.

Sanna Mustonen, Sirkku Kronholm & Minna Suni

Jyväskylän yliopisto

Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut

Nostot

- Maahanmuuttotaustaisten, monikielisten oppijoiden osuus kasvaa kaikilla koulutusasteilla.
- On tärkeää tunnistaa erilaisten kieli- ja koulutustaustojen merkitys ja potentiaali kielenoppimisen kannalta.
- Monikielisyyden on tärkeä osa maahanmuuttotaustaisten henkilöiden arkea, vuorovaikutusta ja identiteettejä.
- Kielikoulutus ja kielitietoinen opetus edistävät tasa-arvoisia mahdollisuuksia rakentaa taitoja ja tulevaisuutta.



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

Abstract

While student diversity is increasing, it is crucial for teachers to be aware of how to recognize the importance and potential of the language background and existing skills that their students bring with them. This article presents some research findings and data excerpts on how these are reflected in the learners' opportunities for participation in interaction and various activities in learning communities. The theoretical framework consists of ecological and usage-based approaches that have served as a basis for pedagogies that center multilingual repertoires, language awareness and social interaction at the core of language learning. The perspective adopted in the article is primarily that of individual learners who are learning Finnish as their second language. Some future prospects in the field of language education are also discussed with regard to the increasing student diversity and the need for ensuring equitable language learning opportunities for all.

Keywords: multilingualism, language repertoire, Finnish as a second language

Asiasanat: monikielisyys, kielirepertoari, suomi toisena kielenä

1 Maahanmuuttotaustaiset oppijat – kielipedagogiikan lähtökohtia

Maahanmuuttotaustaiset kielenoppijat eivät muodosta yhtenäistä ryhmää: jokaisen tausta ja tilanne sekä kielenoppimisen mahdollisuudet ovat yksilöllisiä ja sellaisina ainutlaatuisia. Oppimisprosessien moninaisuuteen vaikuttavat paitsi yksilöön ja tämän ominaisuuksiin ja valmiuksiin myös hänen ympäristöönsä liittyvät tekijät: Millaisen pääsyn ja osallisuuden oppija saa erilaisiin lähiyhteisöihin ja kielenkäyttötilanteisiin? Miten yhteiskunnalliset instituutiot, kuten koulutusjärjestelmä, tukevat osallisuutta? Vielä laajemmin ajateltuna merkitystä on myös sillä, millaiset ideologiat ja arvot lävis-tävät yhteiskunnalliset rakenteet ja koulutuksen käytänteet ja miten ne vaikuttavat yksilöiden välisiin kohtaamisiin.

Tässä artikkelissa keskitytään yksilötasoon mutta peilaten sitä suhteessa yhteisö- jen ja yhteiskunnan tasoihin (mikro-, meso- ja makrotasot, Douglas Fir Group 2016). Maahanmuuttotaustaisten lasten, nuorten ja aikuisten kielenoppimista tarkastellaan viimeaikaisen tutkimuksen valossa ensisijaisesti suomen kielen kannalta ja painottaen sekä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen että arjen vuorovaikutustilanteiden mer- kitystä. Oppijoiden monikielisyys sekä yksilölliset valmiudet ja tarpeet ovat kuitenkin yhtä lailla läsnä myös vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen sekä oman äidin- kielen opinnoissa, ja niiden tunnistamista ja kielitietoista otetta tarvitaan kaikessa pedagogisessa toiminnassa eri koulutusasteilla.

Sekä opettajien että tutkijoiden on usein käytännössä vaikea ratkaista, miten viitata ulkomailta Suomeen muuttaneisiin henkilöihin ja heidän lapsiinsa. Riittävän yleistä ja informatiivista sekä samalla sosiaalisesti hyväksyttävää ja käyttökelpoista tapaa ei ole helppo löytää, koska käsitteisiin liittyy tahtomattakin erilaisia mielikuvia tai painotuksia ja eri ihmiset myös tulkitsevat niitä eri tavoin. Tässä artikkelissa myötäillään Opetushallituksen viime aikoina vakiinnuttamaa tapaa käyttää käsitettä *maahanmuuttotaustainen* (ks. OPH 2022). Näin viitataan yksilöiden maahanmuuttotaustaan sen sijaan, että tukeuduttaisiin esimerkiksi maahanmuuttaja-kategorisointiin, jonka ei yleensä katsota kattavan Suomessa syntyneitä ja jonka voidaan kokea implikoivan muuttajuuden olevan ikään kuin pysyvä piirre. Maahanmuuttotaustaisuuteen viittaamalla huomiota ohjataan tietoisesti siihen, että maahan muuttamisessa on kyse yksilön elämänhistorialliseen taustaan kuuluvasta siirtymästä, joka ei kaikessa määrittele hänen nykyisyyttään eikä tulevaisuuttaan. Osalla näitä muuttokokemuksia on toki ollut useitakin.

Maahanmuuttotaustaisiin oppijoihin viitataan tässä artikkelissa myös monikielisinä henkilöinä sen korostamiseksi, että heillä on yleensä käytössään useampia kuin yksi kieli – ei esimerkiksi vain oma äidinkieltensä tai vain suomi (ks. esim. Suni & Latomaa 2012). Käsitteen valinta korostaa myös osaamista. On kuitenkin huomattava, että nykyisissä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa lähdetään siitä, että jokainen on itse asiassa monikielinen sekä äidinkieltensä eri rekistereiden hallinnan myötä että esimerkiksi koulussa opiskelemiensa kielten orastavankin osaamisen myötä (OPH 2014, 2019). Monikielisyys ei siis tarkoita välttämättä useiden kielten hallintaa erittäin korkealla taitotasolla (ks. myös Palviainen ym. tässä teemanumerossa).

Teoreettisesti artikkeli kiinnittyy erityisesti ekologisiiin ja käyttöpohjaisiin kielenoppimisen malleihin, jotka puolestaan ovat osaltaan pohjana sellaisille monikielisyttä korostaville pedagogisille suuntauksille, joissa oppijan aiemman kielirepertoarin, -taidon ja -tietoisuuden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli oppimisessa nähdään keskeiseksi. Yksilöt käyttävät monikielisiä resurssiaan oppimisen vipuvoimana, vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä identiteetin kehittymisen tukena (Wei 2018). Artikkelin rakentuu seuraavasti: Ensin tarkastellaan maahanmuuttotaustaisten oppijoiden moninaisia taustoja ja kielellisiä resurssia, sitten kolmannessa luvussa kielenoppimisympäristöjen ja osallisuuden merkitystä oppimiselle. Neljännen luvun keskiössä on oppijan ja ympäristön vuorovaikutus ekologisessa ja käyttöpohjaisessa viitekehyksessä tarkastellen. Viidennessä luvussa kuvataan monikielistä käännettä kielipedagogiikassa. Lopuksi siirretään katse tulevaan ja pohditaan, millaisia muutoksia monikielistyvä koulu tarkoittaa kielipedagogiikan kannalta. Yksilöiden monikielisiä resurssia sekä oppimisen mahdollistavia vuorovaikutustilanteita havainnollistetaan eri luvuissa aineistoesimerkein, jotka on kerätty viimeaikaisissa maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen polkuihin, osallisuuteen ja monikielisyteen keskittyvissä tutkimushankkeissa ja käännetty tarvittaessa suomeksi. Hankkeet mainitaan kunkin aineistoesimerkin kohdalla.

2 Oppijoiden yksilöllisyys ja moninaisuus

Maahanmuuttotaustaisten, monikielisten henkilöiden oppimisprosesseja ja -kokemuksia voi opettajana pyrkiä hahmottamaan monin tavoin. On hyödyllistä keskustella näistä teemoista heidän kanssaan ja pyrkiä havainnoimaan kielen käyttöä ja oppimista niin eri tilanteissa kuin myös pitkäjänteisemmin. Alan tutkimuksiin perehtymällä voi puolestaan jäsentää kokonaiskuvaa siitä, millaiset eri tekijät vaikuttavat oppimisen polkuihin.

Yksilötasolla jo maahanmuuton taustat ovat moninaiset. Perhesuhteet ovat yleinen maahanmuuton peruste, ja moni asettuu Suomeen myös opintojen tai työmahdollisuuksien tuomana joko yksin tai perheineen. Erilaiset kriisit pakottavat väestöä liikkeelle kautta maailman, ja pakolaiset, turvapaikanhakijat ja tilapäistä suojelua tarvitsevat lähtevät moniin muihin nähden haastavammista lähtökohdista ottamaan haltuun uuden asuinympäristönsä kielellisiä käytänteitä, koska arjen perustarpeet on samalla saatava kuntoon ja arki rakennettua uudelleen ehkä aivan uudenaikaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuton taustalla olevat tekijät heijastuvat näin myös voimavaroihin opiskella ja mahdollisuuksiin luoda sosiaalisia verkostoja (Kaukko ym. 2022).

Tutkimukset osoittavat, että kielenoppimisen yksilöllisyyttä selittää merkittäväällä tavalla myös oppijan (maahanmuutto)ikä, sillä eri-ikäisillä on erilaiset valmiudet, strategiat ja herkkyys oppia kieliä (Abrahamsson & Hyltenstam 2008). Lisäksi kielenoppimisen polkuun sekä tarjolla olevaan tai tarvittavaan tukeen vaikuttaa yksilön koulutustausta. Koulua ei ehkä ole aiemmin käyty, koulupolku on voinut olla rikkonainen ja oppimisen taidotkin vaihtelevat (ks. Mustonen & Puranen 2021). Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa ei välttämättä ole ollut mahdollista saavuttaa, ja niin koulukulttuuri kuin erilaiset digitaaliset ja informaaliset oppimisympäristötkin voivat olla vieraita. Toisaalta monikieliset resurssit, aiempi koulunkäynti- ja muu opintohistoria, suuntautuminen kielten opiskeluun tai kyky ja tottumus oppia kieliä vuorovaikutuksessa voivat olla hyvin vahvoja.

Kaikenikäisten maahan muuttaneiden kielitaustat vaihtelevat niin ikään huomattavasti, ja kielitausta vaikuttaa uusien kielten oppimisen lähtökohtiin ja kulkuun (ks. Kaivapalu 2005). Oppijoiden aiemmin kerryttämällä kielellisillä resursseilla on vaikutusta uusien kielten oppimiseen. Niiden lingvistinen etäisyys opittaviin kieliin nähden on yksi oppimisen kulkuun vaikuttava tekijä. On esimerkiksi olennaisesti sujuvampaa lähteä ottamaan suomea haltuun viron (Kaivapalu 2005; Ahola 2020) kuin vietnamin (Sun 2008) pohjalta, ja koulun vieraiden kielten opiskelussa oma äidinkieli voi tarjota lingvistisesti paljon läheisemmän ja mielekkäämmän verrokin eri ilmiöiden tarkasteluun kuin suomi (ks. Honko & Mustonen 2018). Lingvistisen etäisyyden tai läheisyyden lisäksi oppimiseen vaikuttaa kulttuurinen etäisyys: ymmärtämistä tukee esimerkiksi se, jos vuorovaikutustilanteiden jäsentyminen on tuttua tai käsittejärjestelmässä ja merkityksissä on ennakoitavuutta (Mustonen 2015; Mustonen & Honko 2018). Opetuksessa on kuitenkin tärkeä muistaa, että piiloagendana ei ole sulauttaa tulijoita suomalaiseen tai länsimaalaiseen elämäntapaan ja vuorovaikutustapoihin

vaan integroitumisen tulisi olla monensuuntaista (ks. Klarenbeek 2019; Milani ym. 2021). Myös vastaanottava yhteisö – opettaja mukaan lukien – on oppijan roolissa yhteiskunnan monikielistyessä, joten kyse on kaikkien osapuolten kieli- ja kulttuuri-tietoisuuden vahvistamisesta.

Eri yksilöillä on erilaiset kielelliset repertoaarit eli erilainen valikoima kieliä ja kielimuotoja, joita he voivat käyttää resursseina ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kun koko väestön kielelliset repertoaarit ikään kuin lasketaan yhteen, kyseessä on yhteiskunnan koko kielivaranto (Pyykkö 2017). Suomessa puhutaan paljon kielivarannon kapenemisesta, jolla viitataan eurooppalaisten valtakielten opiskelun vähenemiseen ja niiden hallinnan heikkenemiseen. Maahanmuutto on kuitenkin samaan aikaan vahvistanut Suomen kielivarantoa todella merkittävästi (Latomaa 2012, ks. myös Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa).

Kielikoulutuksen tehtävä on paitsi monipuolistaa kunkin yksilön kielitaitoa ja koko väestön kielivarantoa myös varmistaa maahanmuuton kartuttaman kielivarannon ylläpito. Tätä ylläpitoa edistää koulumaailmassa osaltaan oman äidinkielen opetus, joka on perusopetusta täydentävää opetusta, jota eri kunnissa tosin tarjotaan vaihtelevasti (ks. Kyckling ym. 2019; OPH 2014, 2019; Venäläinen ym. 2022; myös Palviainen ym. ja Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Sen saatavuus ja nivoutuminen muuhun pedagogiseen toimintaan on tärkeää varmistaa (Straszer & Wedin 2020). Samalla sekä toisen kotimaisen että vieraiden kielten opetuksessa on tunnistettava se, ettei pedagogisia ratkaisuja ja opetusmateriaaleja voi enää rakentaa sen oletuksen varaan, että kielenopiskelun pohjana ja opittavan kielen vertailukohtana olisi kaikilla suomi tai ruotsi, vaan moninaistuvat kielitaustat on otettava pedagogisissa ratkaisuissa huomioon (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021).

3 Oppimisympäristöt, osallisuus ja monikielisyys

Merkityksellistä kielenoppimisen kannalta on myös se, että lapsi, nuori ja aikuinen pääsevät osallisiksi osin keskenään hyvinkin erilaisiin oppimisympäristöihin (Mustonen 2015). On erilaista oppia uuden asuinmaan valtakieltä leikin lomassa ja koulussa vertaisryhmän tuella kuin työikäisille suunnatulla intensiivikurssilla tai vaikkapa verkossa itsenäisesti opiskellen. S2-alan tutkimuksissa kouluikäisten suomen kielen hallinnan kehitystä on myös analysoitu ja verrattu aikuisten vastaavaan. Ikätyypillisten oppimisympäristöjen erilaisuuden on todettu heijastuvan esimerkiksi siihen, miten eri kielenpiirteiden käyttö sujuvoituu ja täsmentyy; nuoret ovat usein puhekielisempiä ja ilmaisuissaan idiomaattisempia kuin aikuiset (Seilonen 2013; Kajander 2013; Mustonen 2015).

Koulutuksella pyritään tietoisesti rakentamaan otollisia oppimisympäristöjä. Oikeus perusopetukseen ei lapsilla ja nuorilla riipu siitä, onko hän syntynyt Suomessa vai tullut maahan tilapäisen suojelun tarpeen, turvapaikan hakemisen, pakolais-

statuksen, perheenyhdistämisen, vanhempien työnhaun tai muun syyn perusteella. Tällaiset yksilön taustaan perustuvat kategorisoinnit eivät näin ollen vaikuta heidän opetusjärjestelyihinsä. Aikuisilla etenkin työllisyysasema ja opiskelijastatus sen sijaan vaikuttavat asiaan: työttömillä työnhakijoilla suomen kielen opiskelu tapahtuu ensisijaisesti osana kotoutumissuunnitelmaa ja opiskelijan oleskeluluvan saaneilla osana tutkintokoulutusta. Muut hakeutuvat esimerkiksi vapaan sivistystyön, kolmannen sektorin kurssitarjonnan tai työnantajan tarjoaman kielikoulutuksen piiriin tai kehittävät kielitaitoaan lähinnä omaehtoisesti arjen tilanteissa, yksityisopetuksessa tai itsenäisesti vaikkapa verkossa opiskellen. On tavallista, että samoilla aikuisten kielikursseilla opiskelee monista taustoista tulevia ja hyvinkin eri tavoin itseään asemoivia henkilöitä. Kielikoulutukseen liittyvä tieteellinen tutkimus on Suomessa maahanmuuton kontekstissa vireää (ks. esim. Ahlholm ym. 2023; Piippo ym. 2021; Seppälä 2022; Mustonen ym. 2020). Sekä tutkimusten että aihepiiriä koskevien selvitysten ja arviointiraporttien (esim. Kyckling ym. 2019; Owl Group 2022; Saarinen ym. 2016; Venäläinen ym. 2022) valossa eri ikä- ja kohderyhmien kielikoulutuksen saatavuudessa ja toteutuksessa riittää yhä paljon kehitettävää.

Lasten ja nuorten etenemiseen koulupolulla voivat heijastua ylisukupolvisesti perheen sosioekonominen asema sekä se, millaista tukea suomen kielen oppimiselle on tarjolla (ks. Malin & Kilpi-Jakonen 2019). Myös esimerkiksi etninen ja uskonnollinen tausta ja oppijan sukupuoli voivat vaikuttaa siihen, miten tulijat otetaan kouluissa ja muissa yhteisöissä vastaan: Euroopasta tulleisiin pakolaisiin suhtaudutaan yhteiskunnassa herkästi toisin kuin Euroopan ulkopuolelta tulleisiin, mikä kertoo arvoista ja ideologioista (Kurki 2019). Jokainen oppija tulee luokkaan oman historiansa, tarinansa ja identiteettinsä kanssa (Norton 2015), ja opettajan onkin tärkeä hahmottaa, että kunkin osallisuuteen uusissa yhteisöissä ja sen myötä kielen oppimiseen vaikuttavat niin yksilölliset tekijät kuin laajemmat yhteiskunnalliset ideologiat ja rakenteetkin (ks. Douglas Fir Group 2016).

Oppimisympäristöillä on vaikutusta paitsi suomen kielen kehittymiseen myös monikielisten taitojen ylläpitoon ja vahvistamiseen. Monikielisyys on tyypillisesti kiinteä osa maahanmuuttotaustaisten henkilöiden arkea, vuorovaikutusta ja identiteettejä. Monet ovat jo lähtömaassaan eläneet monikielisissä yhteisöissä ja tottuneet osallistumaan ja toimimaan eri tilanteissa eri kielillä. Useiden kielten rinnakkainen ja limittäinen käyttö (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa) on heille siten ennestään luonteva ja ehkä tutumpi toimintatapa kuin niin sanotulle kantaväestölle, joka osin vasta totuttelee monikielistyvän yhteiskunnan käytänteisiin. Omaa monikielistä arkeaan ja asiakaskuntaansa kuvaa alla olevissa haastattelukatkelmissa Suomeen yksin alaikäisenä turvapaikanhakijana muuttanut Eylo, joka pyörittää ammattiopintojensa ohessa menestyvää parturi-kampaamoalan yritystä.

Lähinnä **suomea ja persiaa**. On myös afgaaneja. Kurdit kirjoittavat pääasiassa **kur-diksi**. Muut kirjoittavat enimmäkseen **suomeksi tai englanniksi**. Englanniksi, minulla

on kanadalainen asiakas, ja asiakas Englannista, he ovat täällä opiskelijoina, ranskalainen, he puhuvat vain englantia. Kun he tulevat, he puhuvat englantia. -- Minulla on paljon asiakkaita, he ovat arabeja, he eivät osaa suomea tai kurdia, joten puhumme **arabiaa** --

Kieli ja siihen liittyvät jutut ovat tärkeitä. Tarkoitan sitä, että kaikille, jotka haluavat asua jossain muualla, ne ovat tosi tärkeitä, tarkoitan sitä, että olen oppinut persiaa, mietipä sitä, Iranissa asuu kahdeksankymmentä miljoonaa ihmistä, voin puhua kahdeksallekymmenelle miljoonalle ihmiselle. Kurdistanissa on viisi miljoonaa ihmistä, näistä viidestä miljoonasta voin puhua kahdelle miljoonalle, muut kolme miljoonaa puhuvat Kormanjin kurdia, ne ovat erilaisia, en ymmärrä sitä lainkaan. Olen oppinut suomea, viidelle miljoonalle. Englantia, **voin puhua koko maailmalle**. Kielet ovat tosi tärkeitä, tarkoitan, minulla on monia afgaaniasiakkaita, jotka sanovat "on toinen parturi, joka leikkaa halvemmalla tai on lähempänä, mutta hän ei ymmärrä meidän kieltämme, Pyydän tiettyä tyyliä, hän leikkaa eri tyylillä, hän ei ymmärrä minun kieltäni. **Se on auttanut minua paljon, kieli siis. Jos haluaa elää paremmin, on opittava enemmän kieliä.**

Käännös Eylon ensikieli > englanti: Amin Rasti Behbahani; englanti > suomi: kirjoittajat. (Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen (Building blocks), 2019–2023, Jyväskylän yliopisto.)

Eylolle kielenoppiminen on paremman elämän edellytys, ja monikielisyys avaa hänelle mahdollisuuden "puhua koko maailmalle". Hänen näkökulmansa havainnollistaa, kuinka yksilö rakentaa kielellistä osaamistaan osana sosiaalista ympäristöään ja yksilöllisten tavoitteidensa, voimavarojensa ja tarpeidensa mukaisesti. Eylon kielenoppiminen näyttäytyy muualla aineistossa erilaisten tilanteisten käytänteiden haltuunottamisena. Hänen kuvaustensa valossa kielellinen arki sisältää muun muassa suomenkielistä kirjantapoa ja muuta hallinnollista työtä sekä tässäkin mainittua suomen-, persian-, kurdin-, englannin- ja arabiankielistä markkinointia ja asiakaspalvelua. Olisikin kapeuttavaa nähdä Eylon kaltainen opiskelija vain "suomen kielen oppijana" eikä monikielisenä yksilönä, jonka osaamilla kielillä on käyttöä, arvoa ja merkitystä hänen ammattialallaan. Suomi on hänelle ilmeisen tärkeä mutta ei ainoa merkityksellinen osallisuuden ja toiminnan kieli.

Suomen kielen hallinnalla on kaiken kaikkiaan havaittu olevan suuri vaikkakaan ei aina samanlainen merkitys eri taustoista tulevien oppijoiden osallisuudessa ja integroitumisessa. Esimerkiksi Tammelin-Laine (2015) on analysoinut luku- ja kirjoitustaidon alkeita suomeksi opiskelevien, aiemmin koulua käymättömien pakolaisnaisten oppimisprosessia ja Ruuska (2020) jatkumon toista ääripäätä eli sellaisia eri alojen ammattilaisia, jotka ovat aikuisiällä saavuttaneet niin korkeatasoisen suomen kielen taidon, että heitä arjessa joskus pidetään suomea äidinkielenään puhuvina. Kaikki Tammelin-Laineen osallistujat tulivat kehittyvistä maista ja olivat Suomessa olleet kotiäiteinä tai muutoin palkkatyön ulkopuolella, kun taas Ruuskan osallistujat olivat korkeakoulutuksen ja monipuolisen kielitaidon jo lähtömaassaan muualla Euroopassa

hankkineita, työssä käyviä ja hyvin verkostoituneita henkilöitä. Heidän osallisuutensa paikallisyhteisöissä rakentuu siis hyvin erilaisen suomen kielen taidon varassa. Intke-Hernandéz (2020) on puolestaan havainnut, ettei maan valtakielen osaaminen välttämättä olekaan osallisuuden edellytys vaan pikemminkin sen seuraus. Kieltä ei siis opita ensin, jotta voitaisiin osallistua yhteisön toimintaan, vaan kieltä opitaan osallisuuden vahvistumisen myötä eli toimimalla yhdessä muiden kanssa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa (ks. Mustonen 2015). Myös englannin kielen on todettu olevan integroitumisessa ainakin alussa ensisijaista ja toimivaa niillä, jotka sitä osaavat (Ikkonen 2020). Ulkopuolelle jäämisen kokemusten ja rikkonaisen koulupolun on puolestaan havaittu tuottavan esimerkiksi yksin alaikäisinä turvapaikanhakijoina Suomeen tulleille nuorille miehille moninaisia oppimisen esteitä ja hidasteita. Niistäkin huolimatta he etenevät koulutusjärjestelmän kautta sitkeästi kohti työelämää. Jotkut päätyvät jo nuorena myös menestyviksi yrittäjiksi – kuten edellä esillä ollut Eylo – ja tekevät sen useilla kielillä rinnakkain toimien. (Mustonen 2021; Mustonen & Puranen 2021.)

4 Oppijan ja ympäristön vuorovaikutus: ekologisuus ja käyttöpohjaisuus

Kielenoppimisen tutkimuksessa painottuivat pitkään suuntaukset, joissa oppiminen nähtiin yksilön ponnisteluna opittavan kielen rakenteiden parissa ja kielitaito tavallaan näiden rakenteiden tuntemuksen soveltamisena puhumiseen, kirjoittamiseen sekä tekstin ja puheen ymmärtämiseen (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Nykyään painottuu holistisempi ajattelu: samoin kuin ensikieli kehkeytyy tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen lähipiirin kanssa, myös toisen kielen ajatellaan kehkeytyvän käytössä eli pitkälti kieliympäristön ehdoilla ja sen toimintaan osallistuen (ks. esim. Atkinson 2011).

Tällaista näkemystä, jossa kielenoppimisen lähtökohtana korostuu juuri toimijan ja ympäristön välinen suhde, kutsutaan ekologisiksi näkökulmaksi. Kieliympäristön roolia ja (kielelliseen) toimintaan osallistumista korostavan kieliekologisen lähestymistavan toi toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimukseen van Lier (1996, 2000, 2004). Ekologisen näkökulman mukaan kielenoppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, kun oppija havaitsee ja ottaa haltuunsa ympäristössä esiintyviä kielellisiä ilmauksia. Oppijan omaa aktiivisuutta pidetään oppimisen kannalta keskeisenä: oppimista tapahtuu, kun oppija tarttuu kieliympäristössä tarjolla oleviin oppimisen mahdollisuuksiin.

Oppijan aktiivista toimintaa kieliympäristössä kuvaa ekologisessa viitekehyksessä *affordanssin* eli tarjouman käsite (*affordance*, ks. van Lier 2004). Kun kielenoppija havaitsee jotain itseään kiinnostavaa ja tarpeellista opittavaa, siitä tulee tarjoumaa. Tarjouman käsitteellä viitataan nimenomaan toimijan ja ympäristön väliseen suhteeseen; mikä tahansa ympäristön elementti ei toimi tarjoumana, jos kielenoppija ei havaitse sitä

eikä käytä sitä hyväkseen toiminnassaan ja oppimisessaan. Kukin oppija luo omanlaisensa suhteen samankin ympäristön kielellisiin resursseihin, koska jokainen havainnoi ympäristöään ja käyttää sen tarjoamia resursseja omien tavoitteidensa suuntaamana ja omien taitojensa puitteissa. Jo tämä pitkälti selittää oppimispolkujen yksilöllisyyden ja myös sen, miksi oppitunneillakaan ei välttämättä opita juuri sitä, mitä opettajan tavoitteena on opettaa, vaan sitä, mihin kukin oppija on kulloinkin valmis ja mihin hänen huomionsa ja kiinnostuksensa kohdistuu (ks. Suni & Tammelin-Laine 2020).

Ekologinen näkökulma on monilta osin yhteneväinen myös kognitiivisemmin painottuneiden käyttöpohjaisten (*usage-based*) kielenoppimisen mallien kanssa, joissa jokaisen kielenkäyttötilanteen nähdään vaikuttavan oppijan kielen kehitykseen (ks. esim. Eskildsen 2009; Schmid 2020). Oppijan ilmaiskeinot monipuolistuvat ja jäsentyvät, kun hän käyttää ilmauksia reseptiivisesti tai produktiivisesti erilaisissa tilanteissa (Barlow & Kemmer 2000; Tyler 2010). Käyttöpohjaisten mallien mukaan kieli siis kehkeytyy alhaalta ylös (*bottom-up*). Se tarkoittaa, että yksittäisten ilmausten, kuten *Suomessa on paljon järviä* tai *keskustassa on vähän ihmisiä*, pohjalta syntyy muotti – tässä tapauksessa [Y:ssä on X:iä] – jota oppija pystyy hyödyntämään kohdatessaan uusia ilmauksia ja ilmaistessaan itse merkityksiä (ks. Lesonen ym. 2020). Käyttöpohjaisten mallien mukaan nämä muotit syntyvät nimenomaan kielenkäytön ja osallistumisen kautta. Jotta muotti [Y:ssä on X:iä] voisi syntyä, täytyy oppijan kohdata valtava määrä ilmauksia, jotka ovat muotin mukaisia. Ympäristön kielellä onkin suuri merkitys siinä, millainen ilmausten kokoelma jokaiselle oppijalle muodostuu. Oppimisen näkökulmasta on olennaista, että kieltä käytetään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, sillä näin kehittyy ymmärrys siitä, miten muotteja voi varioida ja miten merkityksiä ilmaistaan eri tilanteissa. Käytön myötä kehittyy tilanteinen kielitaito eli käsitys esimerkiksi siitä, millaiseen kontekstiin sopivia seuraavat ilmaukset ovat: *Arkiruuissa 6 kavalaa suolapommia* (lööppi) tai *siellä oli sikapaljon porukkaa* (kuulumisten vaihto kaverin kanssa). Myös opetuksella on roolinsa käyttöpohjaisessa kielenoppimisessa: yhtäältä opetustilanteet voivat tarjota monipuolisia mahdollisuuksia kielenkäyttöön, toisaalta opetuksen avulla voidaan auttaa oppijaa havaitsemaan kielen piirteitä. Näin esimerkiksi muottien kehkeytymistä voidaan mahdollisesti nopeuttaa.

Seuraava esimerkki konkretisoi, kuinka tietynlaisiin kielenkäyttötilanteisiin eli tässä tapauksessa jalkapallopeleihin osallistuminen on mahdollistanut tilanteisen kielitaidon haltuunoton. Teksti on nuoren yläkoululaisen kirjoittama tarina itselleen merkityksellisestä kokemuksesta.

Olen Dan ja on koulun jalkapallo joukueessa eilen meilla oli [kaupungin nimi] yläkoulujen mestaruspelit ja mme voitimme kaikki pelit ja mun kaverit sanoivat että mme voitimme minun ansiosta koska meillä olli peli [koulun nimi] vastaa, nii siitä tuli tassa peli sitten mejän piti veda pilkuja sitten mä torjusin yhden pilkuu ja mme pääsimme finaali.

Finaalissa peläsimme [koulun nimi] vastaan ja peli päätty 2-1 – eli voito menii [koulun nimi]koululle!!

Kiitos

(Topling – Toisen kielen oppimisen polut, 2010–2013, Jyväskylän yliopisto.)

Esimerkissä Dan käyttää jalkapalloon liittyviä konventionaalisia ilmauksia luontevasti (esim. *vetää pilkkuja, voitto meni X:lle*). Ne on opittu osallistumisen ja käytön myötä.

Tämä kielenkäytön välttämättömyys kielenoppimiselle on kuvattu myös esimerkiksi Douglas Fir Groupin (2016) mallissa, jossa kuvion keskellä ovat yksilöt, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilön kielitaito pääsee kehittymään toistuvien vuorovaikutustilanteiden myötä. Toistuvien kielenkäyttötilanteiden roolia yksilön kielen kehityksessä kuvaa mallissaan myös Schmid (2020): kun oppija käyttää ilmausta useissa kielenkäyttötilanteissa, ilmaisutavasta muodostuu hänen mieleensä juurtunut (*entrenched*) malli. Mitä useammin oppija käyttää tiettyä ilmausta, sitä vahvemmin malli juurtuu ja sitä helpommin se on aktivoitavissa tulevaisuudessakin. Toistuvan käytön myötä ilmauksista ei tule ainoastaan juurtuneita malleja yksittäisen kielenkäyttäjän mielessä, vaan myös yhteisön tasolla frekventit ilmaukset muuttuvat vähitellen konventionaaliksi kielenkäyttöyksiköiksi. Jokainen kielenkäyttäjä – myös kielenoppija – on osa tätä dynaamista systeemiä, jonka keskiössä kielenkäyttötilanteet saavat aikaan muutoksia yksilöiden ja yhteisöjen kielessä. (Schmid 2020.)

Tilanteinen kielenoppiminen perustuu yksilön (kognition) näkökulmasta sellaisiin yleisiin kognitiivisiin taitoihin ja prosesseihin kuin yhteyksien muistamiseen, samankaltaisuuksien havaitsemiseen ja yleistysten tekemiseen (ks. Langacker 2013). Näissä on yksilöllistä vaihtelua, kuten siinäkin, miten helposti kieliä oppii (*language learning aptitude*). Viimemainittuun on perinteisesti yhdistetty taito tunnistaa ja muistaa äännejonoja, taito tehdä ja muistaa yhteyksiä ilmaisun kirjoitetun tai puhutun muodon ja merkityksen välillä, taito tunnistaa kieliopillisia rakenteita sekä taito muodostaa toistuviin ilmauksiin perustuvia säännönmukaisuuksia (Carroll 1965).

Kognitiivisiin prosesseihin kytkeytyvät myös tunteet. Ne voivat sekä tukea että haitata kognitiivista prosessointia. Ahdistuneena, jännittyneenä tai pelokkaana oppiminen on haastavampaa kuin levollisena, innostuneena ja sopivasti virittyneenä (ks. esim. Scotson 2018; Skinnari ym. tässä teemanumerossa). Yksilön toimijuus, tunnekokemus ja kognitio kehittyvät aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppijan toimijuus viittaa tämän kykyyn toimia eri tilanteissa ja ympäristöissä, ja se vaatii aloitteellisuutta, sitoutumista ja oman toiminnan seurausten hahmottamista (van Lier 2004, 2008). Juuri toimijuuden myötä myös kielen kognitiivinen prosessointi mahdollistuu, jos oppimisympäristö on turvallinen eli jos siinä on lupa kokeilla ja käyttää kaikkia kielellisiä resursseja kommunikaation tukena ja jos se sallii omiin mielenkiinnon kohteisiin keskittymisen, moninaisissa tilanteissa kielellä toimimisen ja rikkaan vuorovaikutuksen.

5 Monikielinen käänne kielipedagogiikassa

Ekologisesta ja käyttöpohjaisesta näkökulmasta katsottuna yksilöillä on keskenään samankaltaisia kognitiivisia prosesseja, mutta heidän oppimisensa etenee silti eri tavoin riippuen siitä, kuinka he ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimispolut ovat erilaisia jo siksi, että eri yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet päästä yhteisön jäseneksi. Sosiaalisten verkostojen pienuus saattaa tarkoittaa myös niukkoja ympäristön tarjoamia resursseja, vähäisiä kielenkäyttötarpeita, heikkoa motivaatiota ja ohuita tunnesiteitä. Nämä kaikki heijastuvat haluun kiinnittyä yhteisöön ja valmiuteen investoida uuden kielen oppimiseen. Maahanmuuttotaustaisen oppijan kielenkäyttöympäristöt voivat olla keskenään hyvin erilaisia siinä missä kenen tahansa muunkin oppijan: kaikilla ei esimerkiksi kulttuurisen tai uskonnollisen taustansa myötä ole samanlaista median kautta tulevaa kontaktia englannin kieleen, kaikki eivät käytä sosiaalista mediaa suomeksi tai vieraila kielillä, eivätkä kaikki ylipäätään vietä vapaa-aikaa samalla tavalla kuin oletettu enemmistö.

Kuten edellä jo todettiin, myös yksilöiden aiempien koulutuspolkujen erilaisuus vaikuttaa osaltaan siihen, miten opiskeluun orientoidutaan ja millaisia oppimisvalmiuksia kullakin on. Samalla on aivan mahdollista, etteivät suomalainen koulutusjärjestelmä ja sen pedagogiset käytänteet aina tunnista monikielisten oppijoiden strategisia taitoja, kuten taitoa hyödyntää jo vähäistäkin kielitaitoa ja kaikkia merkityksiä välittäviä keinoja vuorovaikutuksessa. Voi hyvin olla, että ilman muodollista kouluopetusta jäänyt oppija on koko elämänsä ajan oppinut kieliä hyvin sujuvasti vuorovaikutukseen osallistumalla. Vaikka luokkaympäristössä tapahtuva formaali kielenoppiminen olisi oppijalle vierasta, hänen monikieliset resurssinsa voivat siis olla rikkaat, kuten myös kyky oppia ja käyttää kieliä joustavasti eri tilanteissa oman tulevaisuutensa rakentamiseksi. Jos pedagogiikassa kiinnitetään huomiota vain suomen tai jonkin muun kielen oppimiseen ja se nähdään lähinnä yksilöllisenä kirjallisista tehtävistä suoriutumisenä, oppijan koko potentiaali ei voi tulla esiin. Jos oppimistehtävät edellyttäisivät monikielistä vuorovaikutusta merkityksellisten sisältöjen parissa, resurssit olisivat hyödynnettävissä.

Kielentutkimuksessa ja kielenoppimisen tutkimuksessa tapahtuneen monikielisen käänteeseen (esim. May 2016) myötä kielipedagogiikassa ollaankin luopumassa yksikielisyttä lähtökohtana pitävästä ajattelusta, ja myös informaalit ympäristöt huomioidaan entistä laajemmin oppimisen resurssina. *Translanguaging* tai limittäiskieleily (ks. Lehtonen 2015; Lehtonen ym. tässä teemanumerossa) kuvaa käsitteenä paitsi monikielistä vuorovaikutusta myös sellaisten oppimisympäristöjen luomista, jotka mahdollistavat oppijoiden kaikkien kielellisten ja muiden merkityksiä välittävien, multimodaalisten resurssien käytön vuorovaikutuksessa ja oppimisessa (Wei 2018). Tällainen kieli- ja oppimiskäsitys on linjassa ekologisen ajattelun ja kognitiivisemminkin painottuneiden käyttöpohjaisten mallien kanssa: oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka valikoi joustavasti ja strategisesti ympäristöstään kielellisiä ja muita

merkityksiä välittäviä resursseja vuorovaikutuksellisten tavoitteidensa saavuttamiseksi. Kielipedagogiikan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opettajan tehtävänä on luoda sellaisia tiloja, joissa kukin oppija saa käyttää koko potentiaaliaan ja kaikkia saatavilla olevia resursseja tarkoituksenmukaisesti (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Tämä tukee paitsi sisältöjen ja taitojen syvempää oppimista myös vahvan monikielisen identiteetin rakentumista (esim. García & Kley 2016; Wei 2018).

Tutkimusperustaisessa kielikoulutuksessa kielet pyritään ylipäänsä näkemään toisiinsa linkittyvänä kokonaisuutena ja samalla oppijan identiteetin kannalta merkityksellisenä asiana sen sijaan, että pidettäisiin tiukasti kiinni oppiainerajoista ja lähestyttäisiin kielenopetusta ikään kuin vain kieli kerrallaan. Sen enempää arjessa, identiteetissä kuin kognition tasollakaan kielet eivät nimittäin sijoitu erillisiin loke-roihin, vaan ne limittyvät toistensa kanssa ja heijastuvat muiden kielten oppimiseen sekä niiden käyttöaloihin ja -tapoihin (Wei 2018). Nykykäsitysten mukaan kyky oppia kieliä kehittyi nimenomaan erilaisten kielenoppimiskokemusten ja opetuksen myötä (esim. Thompson 2013; Singleton 2017).

Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että oppimistilanteissa kielellistä toimintaa ei rajata vain suomen (tai ruotsin, englannin jne.) kieleen, vaan oppijoita tuetaan olemaan vuorovaikutuksessa, neuvottelemaan merkityksistä, hakemaan tietoa ja rakentamaan sosiaalisia suhteita kaikilla osaamillaan kielillä. Mikäli oppija saa käyttää koko kielellistä potentiaaliaan vuorovaikutustilanteissa, hän todennäköisemmin rohkaistuu ja motivoituu myös oppimisen kohteena olevan kielen haltuunottoon. Tällainen pedagoginen toimintatapa on vahvistumassa erityisesti varhaiskasvatuksessa (Honko & Mustonen 2020), perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (Ahlholm ym. 2023) ja perusopetuksessa (ks. esim. Lehtonen 2021).

Eri kielten joustava käyttö kaikessa oppimisessa – myös suomen kielen oppimisessa – voidaan nähdä oppimista tukevana kaikissa koulutusmuodoissa, kuten perusopetuksessa, kotoutumiskoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja korkea-asteella. Monella aikuisella on valmiiksi vahvaa asiantuntemusta omasta ammattialastaan tai tieteenalastaan jo omalla kielellään, ja käsitteiden ja käytänteiden työstäminen tätä aiempaa osaamista vasten edistää myös niiden oppimista suomeksi. Samoin esimerkiksi tiedonhakuun tai argumentointiin harjaantuminen eri kielillä rinnakkain voi olla monella tapaa oppimista edistävää (Pirhonen & Kuitunen 2022).

Vieraiden kielen opetuksessa on aina pyritty maksimoimaan kohdekielen käyttö, mutta myös ensikieltä on käytetty oppimisen tukena (Turnbull & Arnett 2002). Pedagogiikassa on esimerkiksi kääntämistehtävissä hyödynnetty oppijoiden aiempia kielellisiä resursseja. Taustaoletuksena on tosin tällöin ollut, että kaikilla on ryhmässä sama ensikieli. Myös oppimateriaalit ovat nojautuneet tähän homogeenisuuden ajatukseen. Oppijoiden erilaiset kielitaustat pitäisi kuitenkin ottaa huomioon myös vieraiden kielten opetuksessa, ja kunkin oppijan pitäisi voida luontevasti käyttää koko kielirepertoariaan uuden kielen oppimisen tukena (ks. myös Palviainen ym. tässä teemanumerossa).

Oppijoiden monikielisten resurssien hyödyntäminen ei toki sulje pois ajatusta siitä, että välillä kiinnitetään huomio tiettyyn kieleen ja keskitytään muotoilemaan ilmaisuja tai ymmärtämään merkityksiä (vain) sillä kielellä. Oppija tarvitsee rikkaan oppimisympäristön, jossa on tarjoutuvia uusien kielellisten käytänteiden oppimiselle. Kiinnittymistä opiskeluun eli sekä kykyä että halua nähdä myös vaivaa oppimisen eteen, kuten myös yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta ryhmässä tukee kuitenkin se, ettei oppijan tarvitse piilottaa mitään osaa identiteetistään tai taidoistaan (Mustonen & Puranen 2021).

Monikielisiä vuorovaikutuskäytänteitä tutkitaan yhä enemmän koulutuksen kontekstissa. Ahlholm (2015) on seurannut perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvan venäjää äidinkielenään puhuvan lapsen vuorovaikutusta vertaisryhmässä sekä erityisesti englannin käyttöä osana sitä ja Lehtimaja (2012) tapaa, jolla yläkouluikäiset monikieliset nuoret osallistuvat vuorovaikutukseen luokkatilanteissa. Tulokset osoittavat, että erilaiset kielelliset resurssit ovat luokkaympäristössä vahvasti läsnä niin osallistumisen kuin oppimisenkin välineinä. Omalla kielellä käsitellyt teemat tuodaan välillä suomeksi yhteiseenkin keskusteluun, ja myös englannilla on oma paikkansa yhteisymmärryksen ja ryhmäidentiteetin rakentamisessa. Mustonen ym. (2020) taas ovat havainneet, että maahanmuuttotilanteissa ammatillisen koulutuksen opiskelijat tukeutuvat usein välittäjään (*broker*): suomenkielisen opetuksen aikana he käyttävät taustalla keskenään omia kieliään ja välittävät sillä toisilleen sisältöjä tukien näin toistensa oppimista. Tämä voi olla eduksi sekä ryhmään kiinnittymisen että oppimisen näkökulmasta mutta myös eristää samaa kieltä puhuvat muusta ryhmästä. Jos opettaja ei ota kokonaisvastuuta eriyttämisestä ja aktiviteettien ohjaamisesta, välittäjän roolia kantavan oppijan oma keskittyminen ja edistyminen voi vaikeutua. Yläkouluikäisten asemoitumista suhteessa eri kieliinsä ja näiden kielten limittäistä käyttöä on puolestaan tutkinut Lehtonen (2015). Hän on nostanut esiin esimerkiksi eri kielten omistajuuteen, tyylilliseen samastumiseen ja niin sanottuun ”huonoon suomeen” liittyvillä stereotyyppioilla leikkittelyyn liittyviä sosiolingvistisiä ilmiöitä. Nuoret muun muassa ottavat käyttöön eri maahanmuuttajayhteisöjen kielistä lainattuja ilmauksia tai jäljittelevät vanhempiensa ikäisille maahanmuuttajille tyypillistä tapaa puhua suomea esittäen näin ikään kuin osaamattomampaa kuin ovat. Näissä tutkimuksissa risteävät siis monipuolisesti eri vuorovaikutusroolit sekä eri kielet ja erilaiset ryhmäprosessit ja -ilmiöt.

Vuorovaikutuksessa, jossa on lupa hyödyntää monikielisiä resursseja, opitaan tehokkaasti myös oppimisen erityisenä kohteena olevaa kieltä. Esimerkiksi S2-oppijan käyttämä monikielinen ilmaus *koska mä haluan insurance* voidaan nähdä sanaston vajavuuden sijaan osoituksena siitä, että oppijalle on kehittynyt *mä haluan* -muotti, jonka lopussa ilmaistaan haluamisen kohde (Lesonen ym. 2020). Sitä ei pidä lähestyä osaamattomuuden merkinä vaan näyttönä siitä, että tietty ilmausmalli jo hallitaan ja sen variointiin on nyt valmiudet. Tällaisen monikielisen ilmauksen käyttö avaa tilaisuuksia oppimiselle vuorovaikutuksessa, sillä keskustelussa tarjoutuu todennäköisesti myös suomenkielinen vastine *insurance*-sanalle. Kielellisten resurssien lisäksi

myös muiden merkityksiä välittävien, multimodaalisten keinojen (mm. kuvat, ilmeet, eleet) käyttö tukee vuorovaikutusta sekä kielen oppimista (ks. esim. Meyer ym. 2015).

Seuraava vapaa-ajan vuorovaikutuksesta peräisin oleva esimerkki (ks. Aalto ym. 2019) havainnollistaa, kuinka keskustelun osapuolten kaikkien kielellisten ja multimodaalisten resurssien hyödyntäminen auttaa yhteisymmärryksen saavuttamisessa ja voi opittavan kielen ilmauksen löytyessä myös edistää tämän kielen kehittymistä. Muutaman lyhyen WhatsApp-kesustelun aikana Reza ottaa haltuun mustikanpoimintaan kytkeytyviä ilmauksia, joita suomea ensikielenään puhuva tuttava käyttää viesteissään.

Moi
Monta sulla on **se tool** että tarvitse mustikoilla
Tarkoitatko **poimureita**? (kuva poimurista)
Poimuri
Meillä on **2 poimuria**
Joo
--
Okei kiitos tästä **piomurista**
Seuraavana päivänä:
Mä kävin jo mutta ei o vielä yksi sanko **full**
Ja pitäkö olla **cleaned**?
Joo, **puhdistettu (cleaned)** 😊 Mennään vaan! Sopiiko klo 15 jälkeen? Sitten on sanko **täysi(full)**.
Onko sulla **väline**, jolla on helppo **puhdistaa**?
Ei ole **väline Puhdistaa** on tosi vaikeampi
-- Ei ole vielä **täysi** Heti kun meni **täydeksi** kerron

(Kohtaamisista dialogiin -hanke, 2017, Jyväskylän yliopisto; ks. myös Aalto ym. 2019.)

Rezalla on ilmaisutarve, ja kommunikoidakseen asiansa hän käyttää englanninkielisiä avainsanoja osana suomenkielisiä ilmauksia, jos ei muista niitä suomeksi: *tool että tarvitse mustikoilla*. Keskustelukumppani tarjoaa tähän oikea-aikaista tukea sekä suomenkielillä vastineilla että kuvilla (*tarkoitatko poimureita - kuva poimurista - poimuri*). Pian Reza jo varioikin ilmausta itsenäisesti: *kiitos tästä piomurista*. Seuraavana päivänä merkitysneuvotteluja käydään vastaavalla tavalla (esim. *full* → *täysi*, *meni täydeksi*; *cleaned* → *puhdistettu*, *puhdistaa*). Tilanteisen kielitaidon haltuunottaminen merkitsee lingvistisen systeemin ja tilanteisten ilmausten oppimisen lisäksi myös kulttuurisen ymmärryksen syventymistä. Reza neuvottelee, miten tilanteessa kannattaa toimia: mustikkasanko myydään puhdistettuna ja täytenä.

Yhtä luontevasti kuin Reza ja muut monikieliset oppijat hyödyntävät erilaisia kielellisiä ja multimodaalisia merkityksiä välittäviä keinoja spontaanissa vuorovaikutuksessa, he pystyvät hyödyntämään niitä myös formaaleissa oppimisympäristöissä, jos sille vain luodaan turvallinen tila. Jotta jokainen voisi olla tasa-arvoisessa asemassa

ja jokaisen kielelliset resurssit pääsisivät arvostettuina käyttöön, on tunnistettava vallitsevia asenteita ja ideologioita ja oltava valmiina neuvottelemaan niistä yhdessä (ks. Milani ym. 2021). Samalla tavoin on tunnistettava niitä valtarakenteita, jotka yksilötasolla mahdollistavat tai rajoittavat eri taustoista tulleiden oppijoiden osallistumista kielenkäyttötilanteisiin ja siten myös kielen oppimiseen. Monikielisyydelle avointen oppimisympäristöjen luominen on myös identiteetin kannalta tärkeää.

Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta on myös olennaista varoa arvioimasta ja arvottamasta oppijoiden kielitaitoa heidän taustojensa perusteella, sillä tällainen voi osaltaan vaikuttaa koulupolulle kiinnittymiseen ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin (ks. myös Ikkänen ym. tässä teemanumerossa). Tämäkin vaatii opettajalta itsekriittisyyttä, sillä oletukset yksilöiden kielitaidosta ja akateemisista kyvyistä saattavat kietoutua tiedostamattomiinkin ennakkoluuloihin esimerkiksi etnisyyttä tai uskontoa kohtaan. Eriarvoistavia rakenteita myös uusinnetaan koulutuksessa herkästi (Ennsner-Kananen ym. tässä teemanumerossa), ja usein tämä tapahtuu verhotusti kielitaitoon vedoten (ks. esim. Mustonen 2021). Suomessa esimerkiksi ohjataan maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita korkeakoulutukseen harvemmin kuin muissa Pohjoismaissa, ja lukion asemesta opiskelijoita saatetaan rohkaista ennemmin ammatilliseen koulutukseen ja käytännön työhön (ks. esim. Kurki 2019). Seuraava aineistoesimerkki (ks. myös Mustonen & Strömmer 2022) havainnollistaa, kuinka Irakista Suomeen muuttanutta nuorta, jolla oli taustallaan melko katkonainen koulutuspolku, kohdeltiin eräessä ohjaustilanteessa.

Kun kävin sosiaalitoimistossa, minulle kerrottiin, että suomen kielen kurssi alkaisi pian, mutta sen opiskelijat olivat valmistuneet muista Euroopan maista enkä ehkä olisi tarpeeksi taitava osallistuakseni sille kurssille. Vaadin kuitenkin päästä samalle kurssille. Opiskelijat olivat yliopistosta valmistuneita ja opettajat opettivat eri tavalla ja keskittyivät paljon enemmän kielioppiin. Jos minä henkilökohtaisesti haluan oppia kieltä, keskityn ensin sen kielioppiin. Muilla suomen kielen kursseilla pääpaino on puhumisessa, kun taas tällä kurssilla pääpaino oli kirjoitetun kielen kieliopissa. Se oli kiva kurssi.

Käännös Eylon ensikieli > englanti: Amin Rasti Behbahani; englanti > suomi: kirjoittajat. (Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen (Building blocks), 2019–2023, Jyväskylän yliopisto.)

Tätä nuorta siis verrattiin eurooppalaisiin opiskelijoihin ja sen varassa oletettiin, ettei hän voisi opiskella kieltä lingvistiksi orientoituneella kurssilla. Opiskelija kuitenkin taisteli itselleen paikan kurssilta ja menestyi hyvin. Yksilön kykyjä ei pidä määrittellä varsinkaan etnisen taustan, mutta ei myöskään koulutustaustan perusteella, vaikka onkin eettistä ymmärtää, että taustoilla on vaikutusta oppimisen kulkuun.

6 Tulevaisuuden näkymiä

Maahanmuuttotaustaisten, monikielisten oppijoiden osuus tulee edelleen kasvaamaan kaikilla koulutusasteilla ja kaikissa koulutusmuodoissa varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Käytännössä jokainen kielenopettaja tulee työurallaan opettamaan eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia, nuoria tai aikuisia. Niinpä jokaisen tulee myös osata työssään huomioida monikielisyys ja tiedostaa se, että suomi ei ole kaikkien oppilaiden tai opiskelijoiden äidinkieli eikä yhteinen kieli (ks. Suuriniemi ym. 2021).

Vieraita kieliäkään ei voi opettaa vain suomen kielen kautta, kuten tapana yleisesti on ollut (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021). Yhtä yhteistä tukikieltä ja vertailukohtaa ei välttämättä enää ole, vaan kunkin oma äidinkieli ja muut osatut kielet toimivat uuden opittavan kielen prosessoinnin pohjana. S2-opetusta puolestaan on kaikissa ikäryhmissä totuttu tekemään alkeista lähtien opittavalla kielellä eli suomeksi, mikä vieraissa kielissä on koettu toimivaksi vasta melko korkealla taitotasolla. Kuitenkin monikielinen käänne on ohjannut kyseenalaistamaan myös S2-opetuksen yksikielisyttä; tarkoituksenmukaiselta on alkanut näyttää yksilön erilaisten kielellisten resurssien limittäiseen käyttöön rohkaiseminen myös toisen kielen oppimisessa.

Osaltaan nämä toimintatavat mahdollistaa myös opettajan tehtävänkuvan vähittäinen muutos: opettajan ei tarvitse enää olla kiistatta tiedollinen auktoriteetti kaikessa vaan hänen roolinaan on paljolti ohjata uuden opittavan tunnistamiseen ja toimivien strategioiden ja resurssien hyödyntämiseen oppimisessa (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Kunkin oma kieli on tällainen resurssi, eikä opettajan tarvitse itse osata sitä voidakseen tukea sen käyttöä opinnoissa. Daria tai ukrainaa osaamaton opettaja voi siis aivan hyvin kannustaa keskusteluun ja tiedonhakuun näillä kielillä, tuoda luokkaan musiikkia, tarinoita tai muita taidelähtöisiä aktiviteetteja eri kielitaustat huomioiden ja ohjata oppijoita aktiivisesti pohtimaan suomen-, ruotsin- tai englanninkielisten ilmausten vastineita omalla kielellään.

Opettajilta itseltään vaaditaan valveutuneisuutta oppilaiden ja opiskelijoiden kielellisten oikeuksien edistämässä ja tasavertaisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa, jotta kaikkien osallisuus mahdollistuu. Eri kielten opettajat ovat jo tiedollisen asiantuntemuksensa varassa olennaisia kielipoliittisia ja kielikoulutuspoliittisia toimijoita ainakin omissa oppilaitoksissaan, kunnissaan ja muissa lähiorganisaatioissaan. He ovat samalla myös kokemusasiantuntijoita, jotka omakohtaisesti tietävät, mikä paikka eri kielillä on tai voi olla yksilön arjessa, osallisuudessa ja identiteetissä. Siksi heidän pitäisi pystyä monia muita herkemmin tunnistamaan myös maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kielelliset tarpeet ja puolustamaan niitä sekä kielikoulutuksen saatavuuden, opetusjärjestelyjen että arvioinnin osalta.

Esimerkiksi lasten ja nuorten oikeutta oppia, kehittää ja hyödyntää omia äidinkieliään myös kouluympäristössä ja kaikissa oppiaineissa ja vastaavasti aikuisten mahdollisuutta tukeutua koko kielelliseen repertoaariinsa esimerkiksi alakohtaisen kielen oppimisen tukena on tarpeen pitää aktiivisesti silmällä ja puolustaa. Samoin

perheet tarvitsevat oppimäärien valintaan (suomi toisena kielenä ja kirjallisuus / suomen kieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli) eri opintojen vaiheissa kielenopettajilta asiantuntevaa, räätälöityä ohjausta. Yksilölliset lähtökohdat ja niitä parhaiten palvelevat koulutusjärjestelyt on näin ollen tärkeää tuntea ja varmistaa ohjaustilanteissa, ettei myöhempiä koulutus- ja työmahdollisuuksia rajata epähuomiossa pois oppijan ulottuvilta. (Harju-Autti 2022; Repo 2023.)

Nykyään moni vieraan kielen opettaja on myös tilanteessa, jossa osa ryhmän oppilaista tai opiskelijoista hallitsee opiskeltavaa kieltä ainakin joltakin osin paremmin kuin opettaja itse. Esimerkiksi venäjä tai ranska voi olla joko äidinkieli tai aiempi koulusivistyskieli osalle näitä kieliä koulussa opiskelevista, ja niinpä muun muassa heidän ääntämisensä, sujuvuutensa ja ikätasoisten kielenkäyttötapojen hallintansa saattaa olla vahvempaa kuin sitä vieraana kielenä kyseisen kieliyhteisön ulkopuolella opiskelleen opettajansa. Usein he myös puhuvat eri varieteettia kuin opettajansa, mikä totuttaa koko ryhmää ymmärtämään ja hyväksymään muitakin kuin oppimateriaalien ja opettajan välittämiä kielimuotoja. Työmarkkinoille tulee maahanmuuton myötä myös eri kielten äidinkieliä puhujia, joilla on opettajankoulutus. Aikuisten suomen kielen opettajina puolestaan toimii kasvava joukko henkilöitä, jotka eivät olekaan suomea äidinkielenään puhuvia vaan alan tutkintonsa ulkomaisissa yliopistoissa (esimerkiksi Venäjällä) suorittaneita. Vakiintuneiden asetelmien murtuminen voi näissä tilanteissa vaatia kokeneiltakin ammattilaisilta identiteettityötä, joka liittyy kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen (ks. Rampton 1990).

Kielivarannon vaaliminen ja vahvistaminen kuuluvat kielikoulutuksen tehtäviin. Maahanmuuttotaustaisten omien kielten osaamisen turvaaminen on tässä keskeistä. Palvelujen kysyntä ja tarjonta muillakin kielillä kuin kansalliskielillä ja englanniksi tulee todennäköisesti lisääntymään kansainvälisen liikkuvuuden edelleen voimistuessa, ja globaalit markkinat kaipaavat räätälöityä kielellistä osaamista. Lähes alalla kuin alalla on siis eduksi pystyä työskentelemään monikielisesti. (Pyykkö 2017.) Samalla myös monikielistä vuorovaikutusta edistävät teknologiset ratkaisut on tärkeää ottaa haltuun ja osaksi omaa opiskelu- ja ammattitaitoa; digitalisaatio lävistää jokseenkin kaikki ammattialat, ja digitaaliset oppimisympäristöt ovat vakiinnuttaneet paikkansa eri koulutusasteilla ja koulutusmuodoissa pysyvästi (Mertala 2022; Strömmer ym. tässä teemanumerossa).

Jo nyt kieliteknologiset työkalut ovat tiiviisti osa lastenkin oppimisympäristöjä. Etenkin käännöstyökaluja käytetään paljon niissä kielissä, joissa niitä on saatavilla (Aronen 2021), ja vaikka niiden toimivuus vaihtelee kieliparista toiseen, ne ovat osaltaan tehneet myös näkyväksi ja tuoneet luokkiin sellaisiakin kielellisiä resursseja, jotka ennen jäivät herkästi piiloon. Tämä osaltaan normalisoi eri kielten rinnakkaista näkyvyyttä ja käyttöä. Nykyisten ja tulevien teknologioiden ja tekoälyn mielekäs, toimiva ja vastuullinen käyttötapa on tärkeää tuntea siinä missä niiden rajoitteetkin (Mertala 2022; Hankala ym. 2023). Omaa aktiivista kielitaitoa ne eivät tule korvaamaan, vaikka tästä yleisesti huolta kannetaankin. Parhaimmillaan ne voivat rikastaa kielipedagogiikkaa,

sillä ne lisäävät yhteisymmärrystä ja vahvistavat kielitietoisuutta. Samalla ne voivat toki vähentää halua ponnistella kielen äärellä ja yritystä ymmärtää kunnolla, joten opettajan ohjaavaa otetta tarvitaan. Ihmisen kielellinen ja kognitiivinen toiminta ja yhteisymmärryksen rakentuminen vuorovaikutuksessa ovat silti viime kädessä niin kompleksisia ilmiöitä, ettei teknologia voi niitä kokonaan korvata.

Kaiken kaikkiaan digitaaliset oppimisympäristöt avaavat aiempaa laajemmat mahdollisuudet monikieliseen toimintaan ja erilaisten kielellisten resurssien vahvistamiseen (ks. Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Ne onkin tärkeää tunnistaa myös kielenkäyttöympäristöinä, joissa toimimiseen tarvitaan joustavaa monikielisyyttä ja monilukutaitoa: taitoa tulkita, arvioida ja tuottaa erilaisia multimodaalisia ja monimediaisia tekstejä sekä ymmärtää myös niiden kulttuurisia konteksteja ja arvostuksia (Cope & Kalantzis 2009). Sosiaalinen vuorovaikutus mobiililaitteilla on usein nuorille luontevaa ja useimmille Suomeen ulkomailta muuttaneille aikuisillekin tuttua (ks. esim. Bogdanoff ym. 2019), ja tätä vahvuutta kannattaa tietoisesti hyödyntää myös kielten opiskelussa. Toimivia esimerkkejä digitaalisista oppimisympäristöistä ovat erilaiset tandemopiskelumuodot (Grasz 2021), virtuaalivaihdot (Háhn 2021) sekä erilaiset sovellukset ja keskustelualueet, jotka tukevat verkostoitumista eri kielillä. Niiden hyödyntäminen myös oman äidinkielen opiskelussa todennäköisesti lisääntyy. Samalla on tärkeää tunnistaa sosiaalisen median kanavien merkitys omaehtoisessa verkostoitumisessa ja sen myötä kotoutumisessa, osallisuuden vahvistamisessa ja kielenkäyttömahdollisuuksien laajentamisessa. Koulussa ei silti välttämättä haluta tehdä samaa kuin vapaa-ajalla, joten tietokoneella ja mobiililaitteilla työskentely ei aina tuo toivottua lisäarvoa.

Yksi kielipedagogiikan osa-alue, jolla maahanmuuttotaustaisten oppijoiden lähtökohdat ja tarpeet tulisi erityisesti tunnistaa, on oppimateriaalien valinta ja tuotanto (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Materiaalien korostaisen länsimainen kuvasto, tekstilajit, viittaukset ja kielivariantit voivat näyttäytyä hyvin etäisinä ja riidellä opetuksen inklusiivisten tavoitteiden kanssa. Myös oppimateriaaleissa esitellyt vuorovaikutustilanteet voivat olla oppijoille vieraita. Esimerkiksi turistin näkökulma matkalla olemiseen, Suomeen tai englanninkielisiin maihin tai tutuiksi oletetut viittaukset populaarikulttuuriin voivat olla etäännyttäviä. Kielenopettajan onkin tärkeää hahmottaa oppijoidensa erilaisia elämänkulkuja ja -tapoja. Samalla on syytä huolehtia, ettei oppimateriaaleissa vahvisteta stereotyyppioita. Tasa-arvoisia mahdollisuuksia rakentaa taitoja ja tulevaisuutta edistää se, että erilaisille oppijoille tarjotaan samastuttavia hahmoja ja tarinoita ja ymmärretään representaatioiden voima siinä, millaisia tulevaisuuksia oppijat voivat kuvitella itselleen: ei ole yhdentekevää, millaisiin mielikuviin ja esimerkeihin todellisuutta kuten erilaisten ihmisryhmien roolia yhteisössä jäsennetään (esim. Jäske 2020; Jäske ym. 2022). Moninaisuuden huomiointi rakentaa kiinnittymisen mahdollistavia, samastuttavia tarttumapintoja, mikä on kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan ydintä (esim. Aalto ym. 2019; Lucas & Villegas 2013).

Kielenopetuksen kehittämisen pohjaksi tarvitaan jatkossakin tutkimusta sosiaalisten ja kognitiivisten prosessien yhteenkietoutumisesta, pitkittäisiä tapaus tutkimuksia monikielisestä kehityksestä sekä tietoa monikielisestä ja multimodaalisesta vuorovaikutuksesta. Samoin tarvitaan interventiotutkimuksia eri kieliä ja sisältöalueita integroivasta opetuksesta ja yhteisopettajuuden toteutuksesta. Olennaista on myös tunnistaa, millaiset risteävät taustatekijät vaikuttavat yksilöiden osallisuuden mahdollisuuksiin sekä kielitaitoon liitettyihin oletuksiin ja arvostuksiin koulutuspolulla. Ennen kaikkea tarvitaan kuitenkin tutkivaa otetta omaan arkiseen opetustyöhön ja valmiutta tukea monikielistä kehitystä sen eri muodoissa.

Kirjallisuus

- Aalto, E., S. Mustonen, M. Järvenoja & J. Saario 2019. *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Abrahamsson, N., & K. Hyltenstam 2008. The robustness of aptitude in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (4), 481–509. <https://doi.org/10.1017/S027226310808073X>
- 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., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2023. *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino.
- Ahola, S. 2020. Sujuvaa mutta viron kielen vaikutusta: Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä vironkielisten suomenoppijoiden suullisesta taidosta. *Virittäjä*, 124 (2), 217–242. <https://doi.org/10.23982/vir.79831>
- Aronen, H. 2021. Konekäännösten käyttö kielenopetuksessa edellyttää avointa keskustelua ja koulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/konekaannosten-kaytto-kielenopetuksessa-edellyttaa-avointa-keskustelua-ja-koulutusta>
- Atkinson, D. (toim.) 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Barlow, M. & Kemmer, S. 2000. Introduction: a usage-based conception of language. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (toim.) *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI, vii–xxviii.
- Bogdanoff, M., H. Vaarala & T. Tammelin-Laine 2019. Perustaidot haltuun – älypuhelin osana aikuisten lukutaito-oppijoiden monilukutaitoa. *Kielikukka* 39 (2), 2–9.
- Carroll, J. B. 1965. The prediction of success in foreign language training. Teoksessa R. Glaser (toim.) *Training, Research, and Education*. New York: Wiley, 87–136.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2009. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, S1, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Eskildsen, S. 2009. Constructing another language. Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30 (3), 335–357. <https://doi.org/10.1093/applin/arn037>
- García, O. & T. Kley 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- Grasz, S. 2021. *Mehrsprachige Praktiken beim Lernen im Tandem: eine empirische Untersuchung zu deutsch-finnischen Tandemgesprächen*. Acta Universitatis Ouluensis B: Humaniora 190. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526231235>
- Háhn, J. 2021. “I felt a bit nervous”: virtual exchange as an emotional journey. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 15 (1), 59–80. <https://doi.org/10.47862/apples.99891>
- Hankala, M., M. Kauppinen & S. Mustonen 2023. Tekoäly tuottaa ja tulkitsee tekstejä: mihin meitä enää tarvitaan? *Virke*, 59 (1), 20–22.
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus: yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. Tampere University Dissertations 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>

- Honko, M. & S. Mustonen 2018. Kielistä kielitietoisuuteen. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli! Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 18–31.
- Honko, M., & S. Mustonen 2020. Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitieteiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 439–454.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202011046522>
- Ikkänen, P. 2020. *The Role of Language in Integration: a Longitudinal Study of Migrant Parents' Trajectories*. JYU Dissertations 289. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus keliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321636>
- Jäske, A. 2020. *"Saanko tuntea itseäni suomalaiseksi?" Suomalaisen koulutusjärjestelmän valkonormatiivisuus mixed-race-identifioituvien näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/items/41249120-3fff-4489-8e04-63692327dc2f>
- Jäske, A., P. Niemi-Sampan & J. Waenthongkham 2022. *Mixed. Suomalaista elämää kulttuurien risteylässä*. Helsinki: Kosmos.
- Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2391-6>
- Kajander, M. 2013. *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5530-4>
- Kaukko, M., J. Alisaari, L. M. Heikkola & N. Haswell 2022. Migrant-background student experiences of facing and overcoming difficulties in Finnish comprehensive schools. *Education Sciences* 12, 450. <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Klarenbeek, L.M. 2019. Reconceptualizing integration as a two-way process. *Migration Studies*, 9 (3), 902–921. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz033>.
- Kurki, T. 2019. *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki Studies in Education 40. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/294719>
- Kyckling, E., H. Vaarala, J. Ennser-Kananen, T. Saarinen & L.-M. Suur-Askola, 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>.
- Langacker, R. 2013. *Essentials of cognitive grammar*. New York: Oxford University Press.
- Latomaa, S. 2012. Kielitilasto maahanmuuttajien osuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77 (5), 525–534. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201302081779>
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90.
<https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lesonen, S., R. Steinkrauss, M. Suni, & M. Verspoor 2020. Lexically specific vs. productive constructions in L2 Finnish. *Language and Cognition*, 12 (3), 526–563.
<http://doi.org/10.1017/langcog.2020.12>

- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- 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*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf, & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- 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>
- Malin, M. & E. Kilpi-Jakonen 2019. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, s. 103–117. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001293873>
- May, S. 2016. Introducing the “Multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge, s. 1–6.
- Mertala, P. 2022. Digitarinoita: mitä on koulutusteknologiapuhe ja miksi siihen tulee suhtautua epäillen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/digitarinoita-mita-on-koulutusteknologiapuhe-ja-miksi-siihen-tulee-suhtautua-epaillen>
- Meyer, O., D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck & T. Ting 2015. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning making. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 41–57.
- Milani, T, S. Bauer, M. Carlson, A. Spehar & K. von Brömssen. 2021. Citizenship as status, habitus and acts: language requirements and civic orientation in Sweden. *Citizenship Studies*, 25 (6), 756–772. <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968698>
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>
- Mustonen, S. & M. Honko 2018. Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko, & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* Helsinki: Finn Lectura, 118–141.
- Mustonen, S. 2021. ‘I’ll always have black hair’: challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 159–168. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2000093>
- Mustonen, S., & P. Puranen 2021. Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52 (1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- Mustonen, S., & M. Strömmer 2022. Becoming a multilingual health professional in vocational education: two adult migrants’ translanguaging trajectories. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Early online. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2116451>
- Mustonen, S., P. Puranen & M. Suni 2020. Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/maahanmuuttotaustaisten-opiskelijoiden-tasa-arvoisen-osallisuuden-tukeminen-ammattillisessa-koulutuksessa>

- Norton, B. 2015. *Identity and language learning. Extending the conversation*. 2. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- OPH 2022. *Maahanmuuttotataustaiset oppijat*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotataustaiset-oppijat> [luettu 20.5.2022]
- Owal Group 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- Piippo, I., M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinla-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Pirhonen, H. & H. Kuitunen H. 2022. Minkäläistä osaamista monikielinen korkeakoulupedagogiikka voi tuottaa? Esitelmä Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen syysseminariumissa, 27.–29.10.2022, Helsingin yliopisto.
- Pitkänen-Huhta, A., & K. Mäntylä 2021. Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 283–306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0020>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Rampton, B. 1990. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal* 44 (2), 97–101. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>
- Repo, E. 2023. *Together towards language-aware schools: perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Turun yliopiston julkaisuja - Annales Universitatis Turkuensis, Ser B: Humaniora, 611. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>
- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language identity and ideology: Becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. JYU Dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E-L. & Kyckling, E. 2016. *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4>
- Scotson, M. 2018. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset*. JYU Dissertations 694. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>
- Schmid, H-J. 2020. *The dynamics of the linguistic system. Usage, conventionalization, and entrenchment*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198814771.001.0001>
- Seilonen, M. 2013. *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5025-5>
- Seppälä, T. 2022. Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli*, 42 (1), 17–44. <https://doi.org/10.23997/pk.119692>
- Singleton, D. 2017. Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 89–103. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.5>
- Straszer, B. & Å. Wedin (toim.) 2020. *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Suni, M., & S. Latomaa 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools - the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta, & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstone: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Suni, M. & T. Tammelin-Laine 2020. Language and literacy in social context. Teoksessa M. Young-Scholten & J. Kreeft Peyton (toim.) *Teaching adult immigrants with limited formal education: theory, research, and practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 11–29.
- Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 44–69. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>
- Tammelin-Laine, T. 2015. *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Thompson, A. S. 2013. The interface of language aptitude and multilingualism: reconsidering the bilingual/multilingual dichotomy. *Modern Language Journal*, 97 (3), 685–701. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12034.x>
- Turnbull, M. & K. Arnett 2002. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218. <https://doi:10.1017/S0267190502000119>
- Tyler, A. 2010. Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 270–291. <https://doi:10.1017/S0267190510000140>
- 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*. Julkaisut 19: 2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Työtä on rahoittanut Suomen Akatemia (hanke 354870)

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 104–123.

Niina Lilja, Laura Eilola & Anna-Kaisa Jokipohja
Tampereen yliopisto

Arja Piirainen-Marsh
Jyväskylän yliopisto

Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutus- kompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä

Nostot

- Merkityksiä luodaan vuorovaikutuksessa multimodaalisesti.
- Kielen multimodaalisen luonteen huomioon ottaminen on tärkeää kielikoulutusta kehitettäessä.
- Kielikoulutuksessa opiskelijoiden on olennaista oppia havainnoimaan arkielämän kielenkäyttöä ja kielenkäyttöympäristöjä.
- Kielikoulutuksen tulee tukea kielenkäyttöä ja oppimista kieliluokan ulkopuolisissa ympäristöissä.



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

Abstract

There are more newcomers to Finland than ever before. One of the biggest challenges for language education is to develop pedagogical methods that facilitate adult learners' access to social encounters in Finnish and help them develop techniques for supporting their own language learning. This article brings together research that has investigated adult second language learners' language use and development in different everyday encounters. We approach language learning as social action that is manifested at the microlevel in details of interaction. The research we discuss highlights the multimodality of language and interaction and sheds light on the situated, social, and distributed nature of cognition.

Keywords: interactional competence, embodiment, space, resource

Asiasanat: vuorovaikutuskompetenssi, kehollisuus, tila, resurssi

1 Johdanto

Yksi 2000-luvun suurista globaaleista ilmiöistä on ihmisten lisääntynyt liikkuminen maasta toiseen. Moni työskentelee uransa jossakin vaiheessa toisessa maassa ja toisella kielialueella. Toiset muuttavat pysyvämmiin maasta toiseen eri syistä. Myös Suomessa elää tällä hetkellä enemmän muista maista muuttaneita henkilöitä kuin koskaan aikaisemmin, ja maahanmuuttajien määrän lisääntymisellä on suora yhteys tarpeeseen kehittää kielikoulutusta.

Maahanmuuton kielikysymyksistä puhutaan Suomessa paljon. Tässä keskustelussa tärkeä on muistaa se, että maahanmuuttajat ovat hyvin sekakoosteinen ryhmä ihmisiä, ja heidän syynsä muuttaa Suomeen ovat moninaiset. Hyvin suuri osa Suomeen muuttavista ihmisistä muuttaa tänne työn tai opiskelun takia. Osa muuttajista tulee perhesyistä: heillä on esimerkiksi suomalainen kumppani, minkä vuoksi Suomi valikoituu uudeksi kotimaaksi. Osa Suomeen muuttajista hakee täältä turvapaikkaa, ja pieni osa saapuu pakolaisstatuksella. Julkisessa keskustelussa on toistuvasti esillä myös työvoimavaje, minkä korjaamiseksi ulkomailta tuleva työvoima on tarpeen.

Uuden kotimaan kielen oppiminen on usein yksi ratkaiseva tekijä siinä, miten hyvin maahan muuttanut henkilö löytää paikkansa työmarkkinoilla ja miten hän pääsee osaksi harrastusryhmiä ja muuta yhteiskunnan toimintaa. Suomessa yhden lisäesteen suomen kielen oppimiseen aiheuttaa se, että lähes kaikki ovat valmiita käyttämään englantia. Englanti on yhä useammin työelämän kieli, ja arjen asiointitilanteet hoituvat erityisesti pääkaupunkiseudulla usein myös – tai jopa ainoastaan – englanniksi. Tutkimuksissa tehdyt havainnot osoittavat, että yksi keskeinen este arkielämän kielen oppimiselle on suomenkielisten kontaktien vähäisyys ja harvat mahdollisuudet osallistua suomenkielisiin vuorovaikutustilanteisiin (ks. esim. Lilja 2018; Lilja ym. 2022; Saukkonen 2020). Yksi kielikoulutuksen isoimmista haasteista onkin kehittää pedagogisia menetelmiä, joilla tuetaan kielenoppijoiden pääsyä osaksi suomenkielisiä

vuorovaikutustilanteita ja autetaan heitä kehittämään itsenäisiä menetelmiä kielen käyttämisen ja oppimisen tueksi erilaisissa vuorovaikutusympäristöissä.

Kokoamme tässä artikkelissamme yhteen tutkimusta, jossa on tarkasteltu aikuisten toisen kielen oppijoiden kielenoppimisen prosesseja ja mahdollisuuksia oppimisen tukemiseen erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Näkökulmamme on ensisijaisesti vuorovaikutuksen mikrotasolla. Käsitämme kielenoppimisen vuorovaikutustoiminnaksi ja analysoimme sitä multimodaalisesta näkökulmasta: merkityksiä luodaan verbaalisen puheen lisäksi myös muun muassa ilmeillä, eleillä, asennoilla, liikkeellä, tilankäytöllä ja materiaaleilla (ks. Wagner 2015; Piirainen-Marsh ym. 2022). Vuorovaikutustilanteissa tieto jakautuu vuorovaikutuksen osapuolten, ympäristön, objektien ja artefaktien välille ja syntyy niiden vuorovaikutuksessa (ns. 4E-teoria, ks. esim. Clark & Chalmers 1998; Eilola & Lilja 2021).

Vuorovaikutustoiminta tapahtuu aina tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa eli osana laajempaa makrokontekstia, kuten tämän kokoelman johdantoartikkelissa (Pitkänen-Huhta ym.) tuodaan esiin. Makrokonteksti luo puitteet esimerkiksi sille, millainen vuorovaikutus on mahdollista tai odotuksenmukaista. Oppimista vuorovaikutuksen mikrotasolla analysoivan tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on kuitenkin ymmärrys oppimisesta toimintana, joka ankkuroituu osallistujien sosiaaliseen vuorovaikutukseen eri tilanteissa (Lee 2010; Pekarek Doehler 2010; Lee & Hellermann 2014; Hellermann ym. 2019a). Tästä näkökulmasta kieli ja sen oppiminen ovat osa laajempia kulttuurisen toiminnan muotoja, rakenteita ja kehityskulkuja, joihin yksilö osallistuu kohtaamissaan tilanteissa. Tutkimuksen keskiössä ovat oppimisen hetket ja vuorovaikutuskäytänteet, joilla osallistujat rakentavat yhteistä ymmärrystä meneillään olevasta tilanteesta ja toimivat tilanteen sekä omien tavoitteidensa mukaisella tavalla. Tästä näkökulmasta kielen oppiminen on kiinteästi kytköksissä sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja kehittymiseen.

2 Vuorovaikutuskompetenssi

Oppimista vuorovaikutuksen mikrotasolla tarkastelevassa tutkimuksessa keskeinen on vuorovaikutuskompetenssin käsite (ks. esim. Hall ym. 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Skogmyr Marian & Balaman 2018). Käsite on ollut käytössä siitä lähtien, kun Claire Kramsch (1986) kiinnitti kriittistä huomiota yksioikoiseen ja rajoittuneeseen tapaan, jolla vuorovaikutus määriteltiin toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (ks. Hall 2018; Salaberry & Kunitz 2019). Vuorovaikutuskompetenssin käsitteen ytimessä ovat ne taidot ja kyvyt, joita osallistujat käyttävät osallistuessaan merkitykselliseen sosiaaliseen toimintaan. Käsitteellä tarkoitetaan vuorovaikutuksessa rakentuvaa ja kehittyvää kykyä käyttää kieltä ja toimia yhteistyössä muiden osallistujien kanssa eri tilanteissa. Vuorovaikutuskompetenssi ilmenee siinä, miten osallistujat rakentavat

sosiaalisen toimintansa niin, että vuorovaikutustilanteen muut osallistujat tunnistavat ja voivat hyväksyä sen. (Pekarek Doehler 2010, 2019.)

Vaikka toisen kielen oppija on usein taitava jo useammassa kielessä, vuorovaikutuskompetenssi ei suoraan siirry kielestä toiseen vaan tarvitaan ”kielitaidon uudelleenmäärittelyä”: on opittava tapa toimia kullakin kielellä ja kussakin sosiaalisessa ympäristössä tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Vuorovaikutuskompetenssi kehittyy kokemuksen kautta, ja se on hyvin tiiviissä yhteydessä kielenkäyttötilanteisiin (Hellermann 2018; Eilola 2023). Toisen kielen käyttäjä voi olla hyvin taitava esimerkiksi ammattiinsa liittyvissä vuorovaikutustilanteissa, joista hänellä on paljon kokemusta, mutta vähemmän osaava arkielämän tilanteissa, joihin hän ei ole osallistunut yhtä usein. Kun oppija liikkuu tilasta ja tilanteesta toiseen, hän kerää itselleen monipuolisempia taitoja ja laajempaa vuorovaikutuksellista reperтуаaria: eri tilanteissa toimitaan eri tavoin, ja toisissa tilanteissa esimerkiksi kysytään enemmän kuin neuvotaan.

Vuorovaikutuskompetenssin käsitettä on kritisoitu siitä, että se häivyttää eron vuorovaikutuksen yhteistoiminnallisen rakentamisen ja yksilön kielitaidon välillä. Hallin (2018, 2019) mukaan käsite ei anna riittävästi välineitä kuvata kielellisiä ja muita taitoja, joita oppijan on otettava haltuun kehittyäkseen täysivaltaiseksi kielen puhujaksi (ks. myös Hauser 2019). Toisaalta käsite on koettu toimivaksi juuri siksi, että se painottaa näkemystä kielitaidosta sosiaalisena toimintana ja korostaa sen tilanteista ja jaettua luonnetta (ks. esim. Skogmyr Marian & Balaman 2018).

3 Vuorovaikutuksessa oppiminen

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tapahtui 1990-luvulla sosiaalinen käänne (ks. esim. Firth & Wagner 1997, 2007; Atkinson 2010), jonka jälkeinen tutkimus on keskittynyt yhä enemmän kielen oppimisen prosesseihin ja käytänteisiin näkökulmista, jotka korostavat oppimisen sosiaalista ja yhteisöllistä puolta. Esimerkiksi sosiokulttuurinen viitekehys (Lantolf & Thorne 2007), sosiokognitiiviset näkökulmat (Atkinson 2010, 2019) sekä käyttöpohjaiset näkökulmat kielenoppimiseen (Eskildsen & Cadierno 2015) jakavat kaikki näkemyksen siitä, että sosiaalinen vuorovaikutus on perusedellytys kielen oppimiselle. Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti vuorovaikutuksen mikrotasoon ja siksi keskiössä on keskustelunanalyttinen tutkimus, joka tarkastelee sosiaalisen toiminnan vuorovaikutuksellista rakentumista kielellisten ja muiden semioottisten resurssien avulla (Schegloff 2007; Kasper & Wagner 2014). Keskustelunanalyttinen toisen kielen käyttöä ja oppimista tarkasteleva tutkimus on lisääntynyt 1990-luvun puolivälistä lähtien. Se on tuonut paljon empiirisiin aineistoihin perustuvaa tietoa vuorovaikutuksessa oppimisesta (ks. Eskildsen & Wagner 2013, 2015; Lilja 2014; Eskildsen & Theodorsdottir 2017) sekä syventänyt ymmärrystä siitä, miten aiemmin yksilön kognition näkökulmasta kuvatut oppimisen prosessit, kuten huomion ja tarkkaavaisuuden kohdistaminen, kielellisten

ilmiöiden huomaaminen (*noticing*) ja muistaminen rakentuvat vuorovaikutuksessa (Kasper 2009; Pekarek Doehler 2010; Greer 2019).

Viimeisen vuosikymmenen aikana tutkijat ovat suunnanneet katseensa yhä useammin arjen vuorovaikutustilanteisiin. *Language learning in the Wild* -nimitys on yleistynyt viittaamaan tutkimukseen, jossa tarkastellaan toisen kielen oppimista luokkahuoneen ulkopuolisissa konteksteissa. *In the Wild* -metafora on peräisin kognitiotieteilijä Edwin Hutchinsin klassikkoteoksesta *Cognition in the Wild* (1995). Teoksessaan Hutchins analysoi, millä tavoin Amerikan armeijan valtamerialuksen miehistö tekee yhteistyötä navigoidessaan alusta. Hutchinsin tarkastelu osoittaa, että navigointia ohjaa tilanteinen tieto, joka syntyy sekä miehistön keskinäisessä vuorovaikutuksessa että aluksen navigoinnissa tarvittavan välineistön käytön pohjalta. Tässä vuorovaikutuksessa kieli ei ole ainoa merkityksen rakentamisen resurssi, vaan esimerkiksi navigointiin liittyvillä esineillä, kuten kompassilla ja syvyysmittareilla, on yhteisessä tiedonmuodostuksessa ja vuorovaikutuksessa olennainen rooli. *In the Wild* -metafora viittaa tutkimuksessa siis ensisijaisesti inhimillisen kognition hajautettuun ja jaettuun luonteeseen ja korostaa vuorovaikutuksen tilanteisille tekijöille herkistymistä. Metaforana se on yhdenmukainen nykytutkimuksessa yleistyvän näkökulman kanssa, joka korostaa kognition kehollisuutta ja toiminnallisuutta (ns. 4E-teoria: *cognition as embodied, enacted, embedded, extended*; Clark & Chalmers 1998; Atkinson 2010, 2019; Eilola & Lilja 2021). Tästä näkökulmasta myös ihmisen toimintaa – kuten kielen oppimista – tarkastellaan ilmiönä, joka on kytköksissä ja kehittyy suhteessa ajalliseen, sosiaaliseen ja materiaaliseen kontekstiin (Hellermann 2018; Thorne ym. 2021).

Yksi jokapäiväinen esimerkki kognition hajauttamisesta ja laajentamisesta on älypuhelimien käyttö vuorovaikutuksen ja muistamisen tukena. Tämän artikkelin esimerkissä 1 aikuinen luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseva suomen kielen oppija Ali tarkistaa torilla tapahtuvassa asiointitilanteessa puhelimestaan kielellisen ilmauksen, jonka hän on tallentanut siihen puheentunnistusohjelman avulla aiemmin luokkahuoneessa. Toritilanne on osa pedagogista kokeilua, joka toteutettiin aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ryhmän kanssa. Kokeilun tavoitteena oli rohkaista ja auttaa opiskelijoita suomen kielen käyttämisessä luokkahuoneen ulkopuolella ja näin tukea heidän suomen kielen ja oppimaan oppimisen taitojensa kehittymistä (ks. Eilola & Lilja 2021; Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b). Kokeilussa videoitiin myös toritilannetta edeltänyt valmistautuminen sekä sitä seurannut yhteinen asiointitilanteiden analyysi luokkahuoneessa. Aineisto kuuluu aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden ryhmien kanssa kerättyyn laajempaan aineistoon (ks. Eilola 2023), joka on puolestaan kerätty osana *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -tutkimushanketta. Hankkeessa tarkasteltiin keskusteluanalyysin keinoin suomen kielen käyttöä ja oppimista erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa.

Esimerkissä 1 Ali ostaa torikojulla suklaajäätelöä ja esittää ostoksensa yhteydessä kysymyksen kojun aukioloajoista. Ennen esimerkkinäytteen alkamista Ali on selannut älypuhelinlaantaan samaan aikaan, kun jäätelökojun myyjä on pyörittänyt sivummalla

asti koju on iltaisin auki (r. 74). Lopuksi Ali vielä varmistaa ajankohdan, ja kumpikin osapuoli osoittaa hyväksyntää (r. 76–79).

Kysymys kojun aukioloajoista tapahtuu keskustelun etenemisen kannalta epäodotuksenmukaisella paikalla ja hyvin pian sen jälkeen, kun Ali on katsonut puhelintaan, mikä ohjaa tulkitsemaan tilanteen niin, että Ali valmistautuu kysymyksen esittämiseen puhelimensa avulla. Myös Ali itse kertoi myöhemmin katsoneensa tilanteessa puhelimestaan muistiinpanoja (Eilola & Lilja 2021). Kun opiskelijat jälkikäteen reflektoivat toritilanteita luokassa, Ali turvautui jälleen puhelimeensa aukioloaikojen kysymistä muistelllessaan ja analysoidessaan. Puhelin auttoi häntä käyttämään, muistelemaan ja reflektoimaan kielellistä ilmausta, johon hän oli kiinnittänyt huomionsa vuorovaikutuksessa (Kasper 2009; Pekarek Doehler 2010; Greer 2019) ja jonka hän oli tunnistanut itselleen tärkeäksi oppia. Näin puhelin toimi Alin käytössä kognitiivisena artefaktina (Norman 1991) eli esineenä, joka auttoi häntä laajentamaan kognitiotaan ja tuki hänen kielellistä toimintaansa vuorovaikutuksessa.

4 Kehollinen käänne ja vuorovaikutuksen ekologia

Uudenlainen kognitiokäsitys on yhteydessä keholliseen käännteeseen, joka on ollut käynnissä vuorovaikutuksen tutkimuksessa jo jonkin aikaa (Nevile 2015). Kehollisen käänteen myötä tutkimuksessa on herkistytty verbaalisen kielen yksityiskohtaisen analyysin lisäksi tarkastelemaan myös muita merkityksiä kantavia ja luovia resursseja, kuten kehollista toimintaa ja erilaisten materiaalien käyttöä vuorovaikutuksessa. Oppimistilanteet ja oppimiseen liittyvät vuorovaikutuskäytänteet voivat olla osin samankaltaisia ja osin erilaisia riippuen kulloisenkin tilanteen vuorovaikutuksellisesta ekologiasta. Ekologialla viitataan siihen, miten vuorovaikutuksen kulku ja käytänteet ovat sidoksissa esimerkiksi vuorovaikutustilaan sekä siinä merkityksellisiin materiaaliin, teknologisiin tai tekstuaalisiin objekteihin (ks. esim. Nevile ym. 2014). Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen voi saada erilaisia muotoja fyysisesti ja materiaalisesti erilaisissa vuorovaikutusympäristöissä.

Keskusteluanalyttinen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimus on kohdistunut hyvin monenlaisiin, materiaaliselta ekologiaaltaan erityyppisiin vuorovaikutusympäristöihin. Tämä tutkimus on lisännyt ymmärrystämme siitä, miten oppiminen toimintana erilaisissa ympäristöissä rakentuu. Lilja ja Tapaninen (2019, 2022) ovat esimerkiksi analysoineet kielen käyttöä ja oppimista rakennusalan ammatillisessa koulutuksessa. Rakennusalan opintoja luonnehtii materiaalisesti monipuolinen vuorovaikutusympäristö, mikä tukee ymmärtämistä myös tilanteissa, joissa keskustelukumppaneilla ei ole yhteistä kieltä. Ymmärtämistä voi näissä tilanteissa tukea esimerkiksi osoittamalla meneillään olevan työtehtävän kannalta olennaista työkalua tai näyttämällä konkreettisesti, miten työ tehdään. Toisaalta kielenainesten mieleen painaminen fyysisen työn lomassa voi olla hankalaa, ja usein muistamisen tueksi tarvitaan apuvälineitä,

kuten vaikkapa muistivihkoa, johon voi kirjoittaa ylös keskeisiä termejä. Muistivihon käyttö ”kognitiivisena artefaktina” on yksi kielenoppijoiden itsensä raportoima keino oppimisen tueksi (ks. Lilja & Tapaninen, 2022). Svennevig (2018) on puolestaan tutkinut vuorovaikutusta norjalaisella rakennustyömaalla. Hänen tutkimuksensa käsittelee sanahakujen mahdollistamia oppimisen hetkiä vuorovaikutuksessa, johon osallistui norjaa toisena kielenä puhuva työntekijä. Svennevig näyttää, miten osallistujien huomio kohdistuu kielen oppimiseen työn seuraavaa vaihetta käsittelevissä keskusteluissa. Näissä tilanteissa oppimisen kannalta olennaista on se, että kielitaidollisesti vahvempi keskustelukumppani on valmis auttamaan ja tukemaan kielen oppijaa.

Rakennustyömaa on materiaaliselta ekologiaaltaan erityislaatuinen ympäristö. Toisella tavalla erityislaatuisia ovat esimerkiksi sairaalaympäristö tai keittiöt. Kurhila ja Lehtimaja (2019) ovat analysoineet sairaanhoitajien työssä toistuvia kielenkäyttötilanteita sairaalassa. He osoittavat, että sairaanhoitajan työssä tarvittavaa kielitaitoa luonnehtii tilanteisuus ja että työssä tarvittava kielitaito kietoutuu yhteen ammatillisen asiantuntemuksen kanssa. Eurooppalaisessa *LanCook*-hankkeessa taas on tutkittu kielen oppimista kokkaamisen ohessa juuri tähän tarkoitukseen suunnitellussa digitaalisessa keittiössä. Hankkeessa hyödynnettiin tietoa ihmisen ja tietokoneen vuorovaikutuksesta ja sovellettiin tehtäväpohjaisen kielen oppimisen ja opetuksen mallia (*task-based language learning and teaching*). Kielikeittiön varusteluun kuului tablettikoneen pyörittämä tietokoneohjelma sekä ruoanvalmistusvälineet, joissa oli liikesensorit. Näiden kautta oppijat saivat opittavalla kielellä ohjeita, joiden avulla valmistettiin valittuja ruokia. Samalla opittiin ruoanlaittoon ja resepteihin liittyvää sanastoa autenttisissa tilanteissa. (Kurhila & Kotilainen 2020.) Jokipohja (2022) puolestaan on analysoinut pakolaistaustaisille maahanmuuttajille järjestettyjä kokkauskursseja. Hänen tutkimuksensa havainnollistaa, miten kokkauksen lomassa on mahdollista kysyä tilanteeseen liittyvästä sanastosta ja keskustella kielestä. Sanaston selittäminen toteutuu kehollisesti, sillä myös keittiö ympäristönä tukee osoittamista ja näyttämistä.

Vuorovaikutusympäristön ja siinä olennaisten esineiden merkitys toisen kielen käytölle ja oppimiselle näkyy myös esimerkissä 2. Esimerkki on peräisin aikuisille maahanmuuttajille järjestetyltä kokkauskurssilta (ks. myös Jokipohja 2022). Myös tämä aineisto on kerätty osana *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -hanketta. Koska kokkauskurssilla pääasiallinen toiminta on ruoan valmistus, osallistujien huomio ei lähtökohtaisesti ole vuorovaikutuksen kielessä. Toiminta kuitenkin mahdollistaa huomion kiinnittämisen kieleen muun toiminnan lomassa. Esimerkissä 2 kokkauskurssin ohjaaja ohjeistaa suomea toisena kielenään käyttävää Ahmedia tekemään keksitaikinaa. Ahmed sekoittaa sokeria ja voita sähkövatkaimella ja samalla ohjaaja kuvailee, miten sokeri ja voi tulisi sekoittaa vaahtomaiseksi (rivit 1 ja 2).

Esimerkki 2: Vaahto

+ = ohjaajan eleet

* = Ahmedin eleet

01 OHJ +siitä pitää saada sem+mosta
+nostaa oikean käden rinnan korkeudelle
+puristaa oikeaa kämmentä nyrkkiin->

02 >ninku< (.)+ vaah*#too, *(.)
-->+avaa nyrkin, avoin kämmen->

ahm *katsoo ohjaajaan, nyökkää
*katse taikinakulhoon->

#kuva 1

03 [vaahto (.) tiedätkö mitä on+
-->+

04 AHM [sama #*krema (.) krema (ker-)
*katse ohjaajaan->

#kuva 2

05 OHJ =+aaam
+sulkee ja avaa nyrkkiä->

06 (.)

07 AHM sama kre[ma

08 OHJ [foam #(.)*joo (.)+ joo (.)
-->+

ahm *katse taikinakulhoon
#kuva 3

09 vaahtoo (.) joo (4.0) voit laittaa
10 kovemmalle sitte ku se on semmosta





Ohjaaja elehtii oikealla kädellään samaan aikaan kielellisen kuvauksen kanssa ja puristaa kämmentään nyrkkiin ikään kuin siinä olisi jotakin pehmeää. Hän painottaa *vaahto*-sanän ensimmäistä tavua (rivi 2). Painotus, ele sekä *vaahto*-sanän asema ohjaajan vuoron viimeisenä sanana vaikuttavat kaikki siihen, että sana tulee hyvin esille ohjaajan vuorossa. Ahmed reagoi vuoroon jo *vaahto*-sanän aikana nyökkäämällä (r. 2). Tästä huolimatta ohjaaja jatkaa kysymällä, tietääkö Ahmed, mitä vaahto on (r. 3). Hän käsittelee kysymyksellään *vaahtoa* sanana, joka on mahdollisesti Ahmedille uusi. Ahmed katsoo ohjaajaan ja kysyy samanaikaisesti, onko vaahto sama asia kuin *krema*. *Krema* on helposti tunnistettavissa muiden kielten pohjalta sanaksi, joka viittaa kermaan. Tässä Ahmed siis tarkistuskysymyksellään pitää yllä yhteistä ymmärrystä ja luo lisäksi yhteyksiä jo tuntemansa sanaston ja tilanteessa esille tulevan uuden sanaston välille. Taikinan tekeminen ja toiminnassa tarvittavat välineet luovat tilanteessa luontevia mahdollisuuksia myös kielestä keskustelemiseen. Olennaista kuitenkin on, että kieleen keskittyminen tapahtuu muun toiminnan lomassa. (Ks. myös Jokipohja 2022.)

Olemme tässä antaneet esimerkkejä lähinnä tutkimuksesta, jossa kielen oppimiseen liittyviä hetkiä, kuten oppimista tukevaa kognitiivisten artefaktien käyttöä tai huomion kiinnittämistä, on analysoitu vuorovaikutuksen mikrotasolla. Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tutkittu myös poikittaisaineistojen

avulla sekä pitkittäisesti. Poikittaisaineistoista on vertailtu eri kielitaidon tasoilla olevien toisen kielen käyttäjien vuorovaikutuskäytänteitä ja siten saatu viitteitä tiettyjen mikrotason taitojen kehittymisestä (Pekarek Doehler & Pochon Berger 2011). Pitkittäisaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa huomiota on kiinnitetty yksittäisiin kielellisiin käytänteisiin (esim. jonkin ilmauksen käyttö tietyssä vuorovaikutustehtävässä), vuorovaikutuksen kokonaisrakenteen piirteisiin, kuten keskustelun avauksiin tai lopetuksiin, korjauskäytänteisiin, toimintajaksoihin ja kertomusten rakentumiseen (ks. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Esimerkiksi Pekarek Doehler (2019; ks. myös Pekarek Doehler & Berger 2018) näyttää, miten ranskaa toisena kielenä puhuvan au pairin taito tuottaa kertomuksia kehittyi vuorovaikutuksessa perheenjäsenten kanssa. Asuessaan perheessä kahden kuukauden ajan au pair oppi hyödyntämään kielellisiä ja muita resursseja vaihtelevammin ja muotoilemaan kertomuksensa kielellisesti niin, että se on vastaanottajan ymmärrettävissä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, miten kieliluokan ulkopuolella tapahtuva oppiminen eroaa formaalista oppimisesta ja edistää sellaisten taitojen kehittymistä, joita perinteinen kielenopetus ei tavoita.

Eilola (2023) on väitöskirjatutkimuksessaan analysoinut luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen käyttöä, vuorovaikutuskompetenssia ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa. Hänen analyysinsä osoittaa, että vaikka vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen voi näkyä siinä, miten kielen oppija oppii tuottamaan tietyn sosiaalisen toiminnon (esimerkiksi avunpyynnön) entistä sujuvammin, vuorovaikutuksen jatkaminen voi silti olla haastavaa, koska keskustelukumppaneiden reaktiot voivat olla yllättäviä. Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen ei siis tarkoita vain kykyä tuottaa tiettyjä kielellisiä muotoiluja entistä sujuvammin vaan kyse on kokonaisvaltaisemmasta taidosta osallistua vuorovaikutukseen.

5 Luokan ulkopuolella tapahtuvan kielenoppimisen pedagoginen kehittäminen

Luokan ulkopuolella tapahtuvan kielenoppimisen tueksi on kehitetty erilaisia pedagogisia malleja, jotka paitsi tukevat kohdekielen käyttöä ja oppimista myös pienentävät luokkahuoneen ja sen ulkopuolisen kielenkäyttötodellisuuden välisiä kuiluja ja rakentavat infrastruktuuria itsenäisen oppimisen tueksi (Wagner 2015). Pioneerina tässä työssä on toiminut islantilaisten ja tanskalaisten tutkijoiden yhteistyössä kehitetty *Icelandic Village*, jossa erilaisten palveluntarjoajien kanssa on etukäteen sovittu, että nämä sitoutuvat toimimaan islantia toisena kielenä käyttävien kielenoppijoiden kanssa ensisijaisesti islanniksi. Näin oppijalle luodaan turvallinen ympäristö harjoitella toista kieltä luokan ulkopuolella. (Wagner 2015.) Toisaalta kielenoppimisen kannalta merkittävää voi olla nimenomaan se, että oppija itse neuvottelee asiakaspalvelijan

kanssa kielisopimuksen ja ikään kuin rekrytoi hänet hetkelliseksi kielenopettajakseen (Theodórsdóttir 2011, 2018; Eskildsen & Theodórsdóttir 2017).

Pohjoismaisessa yhteistyössä on suunniteltu myös kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin (Kolb 1984; Knutson 2003) pohjautuva malli, jossa toisen kielen oppijat ovat ensin luokassa valmistautuneet arjen vuorovaikutustilanteisiin, videoineet tilanteisiin osallistumisen ja sitten analysoineet ja reflektoineet tilanteita luokkahuoneessa yhdessä muiden kanssa (Wagner 2015; Lilja ym. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a, 2019b, 2019c; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Eilola & Lilja 2021; Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b). Kaikki nämä kolme vaihetta nähdään merkityksellisinä ja monipuolisina kielenkäyttötilanteina. Niistä kunkin tueksi on suunniteltu rakenteita ja tehtäviä, jotka tukevat oppijoiden toimintaa, mutta ennen kaikkea antavat heille myös paljon valtaa ja ottavat heidät mukaan oppimisprosessin suunnitteluun ja arviointiin.

Valmistautumisvaiheessa apuna voi käyttää esimerkiksi pedagogista toimintaa jäsentävää, paperille tulostettua vuorovaikutusnavigaattoria. Vuorovaikutusnavigaattorin pohjalta voidaan tehdä erilaisia luokan ulkopuoliseen vuorovaikutustilanteeseen valmistavia tehtäviä. Voidaan esimerkiksi tutustua oppijan merkitykselliseksi kokeman tilanteen fyysiseen ja materiaaliseen ympäristöön ja havainnoida siellä näkyvää ja kuuluvaa kieltä. Voidaan myös tehdä kertaotosvideo, joka ohjaa suunnittelemaan tulevaa vuorovaikutustilannetta kokonaisuutena myös tilanteen fyysinen ympäristö huomioiden. (Lilja ym. 2019; Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b.) Valmistautuminen itsessään on monipuolinen kielenkäyttötilanne, jossa opitaan paitsi sanoja ja rakenteita myös neuvottelemaan toisten kanssa (ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019b). Kielen oppimisen sitominen osaksi arjen vuorovaikutustilanteita voi toimia myös apuna oppijoiden oman toimijuuden ohjaamisessa. Esimerkiksi prosessimaisen valmistautumisen kautta oppijat voivat harjoitella oman oppimisensa ohjaamista ja suunnata oppimisprosessiaan sellaisten kielenainesten ja taitojen opetteluun, jotka he kokevat merkityksellisiksi. Luokan ulkopuolisten tilanteiden tuonti mukaan luokkaan voi olla hyvä mahdollisuus omien kiinnostuksen kohteiden hyödyntämiseen. Tämän tyyppiset pedagogiset kokeilut ovatkin oiva paikka myös oppimaan oppimisen taitojen opettamiseen sekä kielenoppimistietoisuuden kasvattamiseen (ks. Lilja ym. 2022).

Vuorovaikutustilanteen reflektointi on avain siitä oppimiseen. Tässä kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin pohjautuvassa pedagogisessa mallissa reflektioon kuuluu tyypillisesti luokan ulkopuolisessa tilanteessa videoidun vuorovaikutustilanteen katsominen ja siitä keskustelu: asiointitilannetta muistellaan ja videota analysoidaan yhdessä muiden kanssa luokassa. Näin tapahtuneesta vuorovaikutustilanteesta tulee yhteistä luokassa käytettävää oppimateriaalia. Lisäksi videoita analysoimalla oppijat voivat kiinnittää huomiota vuorovaikutustilanteiden fyysiseen ja materiaaliseen ympäristöön sekä kehollisten resurssien merkitykseen niissä ja näin analysoida vuorovaikutustilanteita kokonaisvaltaisesti. (Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Lilja ym. 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Eilola & Tapaninen 2022a.)

Pohjoismaisen yhteistyön tuloksena on syntynyt myös kokonainen *Rally course* -niminen yliopisto-opiskelijoille suunnattu kurssi, jonka tavoitteena on edistää kielen oppijoiden yksilöllisiä kielen oppimisen ja yhteisöön kiinnittymisen polkuja. Rallikurssin nimi on metafora, joka kuvastaa autolla ajettavaa rallia: kielenoppimiseen kuuluu ralliauton ohjaamisen tavoin navigointia tuntemattomassa maastossa ja sopeutumista muuttuviin olosuhteisiin. Oleellista on myös, että ralliauton kuljettajan tavoin kielenoppija tarvitsee toimintansa tueksi ”apukuljettajaa” eli toisia ihmisiä. (Lilja ym. 2019.) Rallikurssiin kuuluu jo mainittujen tehtävien lisäksi valokuvapäiväkirja ja reittikartta, jotka tehdään aivan kurssin alussa ja jotka ohjaavat oppijaa tunnistamaan itselleen merkitykselliset toisella kielellä tapahtuvat kielenkäyttötilanteet yhden päivän aikana ja refleктоimaan tilanteiden monipuolisuutta (esimerkiksi ovatko ne kaikki asiointitilanteita vai onko joukossa myös keskustelujä ystävien kanssa tai harrastusten parissa). Näin oppijan on helpompi suunnata kielenoppimistaan sellaisiin tilanteisiin, joihin hän tarvitsee vielä harjoitusta, ja toisaalta hyödyntää jo olemassa olevia resursseja tehokkaammin. (Lilja ym. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019c.)

Thorne ym. (2021) käyttävät termiä *rewilding* viittaamaan pedagogiseen lähestymistapaan, jossa painotetaan kielen oppijoiden suunnitelmallista tukemista luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa on selkeä tavoite. Lähestymistapaa voidaan soveltaa myös kielenopetukseen. Haasteena on formaalin kielen opetuksen yhteensovittaminen luokkahuoneen ulkopuolisen sosiaalis-materiaalisen maailman kanssa. Vuorovaikutus sijoittuu aina materiaaliseen tilaan. Erilaisten ympäristöjen ja materiaalien resurssien rooli vuorovaikutuksessa tulisikin tunnistaa ja ottaa paremmin myös opetuksen käyttöön. Opetuksessa voidaan luoda mahdollisuuksia tilanteisesti vaihtelevan kielen oppimiseen ympäristöissä, jotka tarjoavat paljon oppimisessa hyödynnettävää materiaalia (Wagner 2015; Thorne ym. 2021). Ajatuksena on tuoda mukaan oppimiseen sitä kielellistä ja kokemuksellista runsautta, jota autenttisissa vuorovaikutustilanteissa esiintyy.

Hellermann ym. (2019b) ovat tutkineet englantia toisena kielenä käyttävien opiskelijoiden toimintaa pelikontekstissa, jossa hyödynnetään lisättyä todellisuutta (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Opiskelijoiden täytyy liikkua ryhmänä yliopiston kampuksella, jotta he voivat suorittaa pelin tehtävät. Tämä tutkimus näyttää, miten fyysisen ympäristön piirteet toimivat herätteinä vuorovaikutuksessa ja tarjoavat resursseja, joita osallistujat hyödyntävät kielellisessä toiminnassaan tehtäviä suorittaessaan: esimerkiksi kampuksen suihkulähteen visuaalinen ja auditiivinen havainnoitavuus – lähteen koko ja virtaavan veden ääni – sai yhden osallistujan huomaamaan sen. Myöhemmin suihkulähteestä tuli resurssi, joka auttoi pelissä etenemistä. Vuorovaikutusta sekä tehtävien suorittamista jäsentää siis se, miten pelin (älypuhelimien välityksellä) antamia ohjeita tulkitaan suhteessa fyysiseen ympäristöön. (Hellermann ym. 2019b.) Hellermann ja Thorne (2022; ks. myös Thorne ym. 2021) ovat tätä samaa aineistoa analysoimalla osoittaneet myös, miten pelin eri vaiheissa tuotettavat suulliset raportit edellyttävät osallistujilta toistuvaa multimodaalista neuvottelua, jossa he

pohtivat ratkaisuja pelin tehtäviin. Mitä lähempänä osallistujat fyysisesti olivat toisiaan, sitä tiiviimmässä yhteistyössä he tuottivat erilaisia kielellisiä ilmauksia peliin kuuluvassa keskustelussa. Merkitystä on myös sillä, että kullakin ryhmällä oli käytössään vain yksi älypuhelin: analysoitavaksi yksiköksi muotoutui ryhmä eikä yksilöt.

Arkielämän vuorovaikutus on aina osittain ennakoimatonta ja yllättävää, ja siksi se tarjoaa kielen oppijalle uudenlaista haastetta ja tilanteita, joissa oppija pääsee kehittämään kielitaitoaan monipuolisesti esimerkiksi opettelemalla reagoimaan yllättävissä tilanteissa. Thorne ym. (2021) esittävät *rewilding*-pedagogiikan peruseriaatteen ”ohjattua ennakoimattomuutta” – opettaja voi tarjota tosielämässä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden tueksi ohjausta ja raameja, joiden sisällä oppijalla on mahdollisuus harjoitella itselleen merkityksellisiä kielenkäyttötapoja (ks. myös Hellermann & Thorne 2022). Sopivasti haastava ympäristö mahdollistaa kielen oppijalle kokeilun ja vaihtelevien ilmaisujen käytön, mikä puolestaan kehittää kielitaitoa.

6 Tulevaisuuden näkymät

Kielen oppiminen muun toiminnan lomassa vaatii oppijalta aktiivista otetta ja kielellistä tietoisuutta. Oman oppimisen ohjaaminen ja aloitteellisuus ovat opeteltavia taitoja, jotka ovat avainasemassa siinä, onnistuuko oppija hyödyntämään luokahuoneen ulkopuolisia tilanteita kielenoppimiseen vai ei. Oppijan näkökulmasta keskeisiä taitoja arkielämän kielen oppimisessa ovat siis esimerkiksi ympäristön havainnointi, kysyminen, avun pyytäminen, muistiin tallentaminen sekä ymmärrys omasta kielitaidosta ja oppimisen prosessista. Kaiken tämän pohjana on luotto oman osaamisen kehittymiseen sekä rohkeus toimia ja olla aloitteellinen osapuoli – ilmaista olevansa halukas suomenkieliseen keskusteluun. Pedagogisesta näkökulmasta tämän luottamuksen tukeminen on tärkeää. Kielikoulutuksen tärkeänä tehtävänä nyt ja tulevaisuudessa on tukea oppijoita kielen oppimisen taidoissa. Tarvitaan siis pedagogisia keinoja ohjata opiskelijoita havainnoimaan arkielämän kielenkäyttöä ja kielenkäyttöympäristöjä ja antaa välineitä oma-aloitteiseen avun ja tuen pyytämiseen.

Vuorovaikutuksen mikrotasoon kohdistuva tutkimus tuo selvästi esille vuorovaikutuksen ja kielenkäytön multimodaalisuuden sekä inhimillisen kognition tilanteisen, jaetun ja hajautetun luonteen. Nämä näkökulmat kannustavat laajentamaan käsitystä kielestä ja kielenkäytöstä. Erityisen tärkeää on huomata se, että arkisissa vuorovaikutustilanteissa olemme vain harvoin läsnä ilman apua tai apuvälineitä: merkitykset syntyvät keskustelukumppanin kanssa neuvotellen ja tässä neuvottelussa merkityksiä luodaan sanojen lisäksi myös ilmeillä, eleillä, asennoilla ja liikkeellä – aina kulloiseenkin tilanteeseen sovittaen. Usein kannamme mukana myös puhelinta, joka toimii monessa tilanteessa kognitiomme jatkeena. Puhelimesta tarkastamme, mihin meidän pitikään mennä. Yhtä hyvin voimme tarkistaa puhelimesta, mikä olikaan se kielellinen muotoilu, jota tarvitsemme lääkärin vastaanotolla, jonne olemme seuraavaksi suun-

taamassa. Olisi pedagogisesti viisasta ohjata kielenoppijoita käyttämään hyväkseen erilaisia kielenkäyttöä tukevia välineitä ja keinoja. Kielen perustavanlaatuisen multimodaalisuuden ymmärtäminen on tärkeä teema kielikoulutuksen kehittämisessä.

Pedagogisen kehittämisen tueksi tarvitaan myös lisää tutkimusta siitä, miten kieltä kokonaisvaltaisesti opitaan erilaisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Tutkimus voi laajentaa ymmärrystämme siitä, miten erilaiset ympäristöt ja tilanteet vaikuttavat kielen oppimiseen sekä mikä on hajautetun kognition rooli oppimisessa. Sekä tutkimuksen että pedagogisen kehittämisen haasteena tulevaisuudessa on myös selvittää uusia tapoja tukea suunnitelmallisesti oppimista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kirjallisuus

- Atkinson, D. 2010. Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 31 (5), 599–622. <https://doi.org/10.1093/applin/amq009>.
- Atkinson, D. 2019. Beyond the brain: intercorporeality and co-operative action for SLA studies. *The Modern Language Journal*, 103 (4). <https://doi.org/10.1111/modl.12595>.
- Clark, A. & D. Chalmers 1998. The extended mind. *Analysis*, 58 (1), 7–19.
- Eilola, L. 2023. *Aikuiden luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 762. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>.
- Eilola, L. & N. Lilja 2021. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105 (1), 294–316. <https://doi.org/10.1111/modl.12697>.
- Eilola, L. & T. Tapaninen 2022a. Kahvi mukaan: kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 211–243.
- Eilola, L. & T. Tapaninen 2022b. Torilla tavataan: pedagogisen kokeilun valmistautumisvaihe. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 181–210.
- Eskildsen, S.W. & T. Cadierno (toim.) 2015. *Usage-based perspectives on second language learning*. Application of cognitive linguistics, vol. 30. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Eskildsen, S.W. & G. Theodórsdóttir 2017. Constructing L2 learning spaces. Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*, 38 (2), 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner 2013. Recurring and shared gestures in the L2 classroom. Resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 139–161. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0007>.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner 2015. Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65 (2), 268–297. <https://doi.org/10.1111/lang.12106>.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 800–819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>.
- Greer, T. 2019. Noticing words in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer, 131–158.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N. & M. Savijärvi 2016. Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä*, 120 (2), 255–293.
- Hall, J.K. 2018. From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9 (1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>.

- Hall, J.K. 2019. The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: expanding the transdisciplinary framework. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 80–94. <https://doi.org/10.1111/modl.12535>.
- Hall, J. K., Hellermann, J. & S. Pekarek Doehler (toim.) 2011. *L2 interactional competence and development*. Second Language Acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- Hauser, E. 2019. The Construction of interactional incompetence in L2 interaction. Teoksessa M.R. Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York, NY: Routledge, 77–121.
- Hellermann, J. 2018. Linguaging as competencing: Considering language learning as enactment. *Classroom Discourse*, 9 (1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433052>.
- Hellermann, J., Eskildsen, S., Pekarek Doehler, S. & A. Piirainen-Marsh (toim.) 2019a. *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer.
- Hellermann, J., Thorne, S. & J. Haley 2019b. Building socio-environmental infrastructures for learning. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer, 193–218.
- Hellermann, J. & S. Thorne 2022. Collaborative mobilizations of interbodied communication for cooperative action. *The Modern Language Journal*, 106 (S1), 89–112. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/modl.12754>.
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Jokipohja, A.-K. 2022. Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet*. Tampere: Vastapaino, 61–94.
- Kasper, G. 2009. Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view? *IRAL*, 47 (1), 11–36. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.002>.
- Kasper, G. & J. Wagner 2014. Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171–212. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>.
- Knutson, S. 2003. Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 20 (2), 55–64.
- Koivisto, Aino 2009. Kiitoksen paikka. Kiittäminen kioskiasiointia jäsentämässä. Teoksessa H. Lappalainen & L. Raevara (toim.) *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 174–200.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kramsch, C. 1986. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 366–372. <https://doi.org/10.2307/326815>.
- Kurhila, S. & L. Kotilainen 2020. Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>.
- Kurhila, S. & I. Lehtimaja 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena: esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 143–171.
- Lantolf, J. & S. Thorne 2007. Sociocultural theory and second language learning. Teoksessa B. van Patten & J. Williams (toim.) *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 201–224.

- Lee, Y. 2010. Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text and Talk*, 30 (4), 403–422. <https://doi.org/10.1515/text.2010.020>.
- Lee, Y. & J. Hellermann 2014. Tracing developmental changes through conversation analysis: cross-sectional and longitudinal analysis. *TESOL Quarterly*, 48 (4), 763–788. <https://doi.org/10.1002/tesq.149>.
- Lilja, N. 2014. Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>.
- Lilja, N. 2018. "Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa" – suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. *Puhe ja kieli*, 38 (4), 203–225. <https://doi.org/10.23997/pk.69270>.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & T. Tapaninen (toim.) 2022. *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019a. Connecting the language classroom and the wild. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019b. Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 255–282.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019c. Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. Teoksessa M. Rafael Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge, 260–289.
- Lilja, N., Piirainen-Marsh, A., Clark, B. & N. Torretta 2019. The rally course. Learners as co-designers of out-of-classroom language learning tasks. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction "in the wild"*. Educational Linguistics 38. Cham: Springer, 219–248.
- Lilja, N. & T. Tapaninen 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 69–98. <https://doi.org/10.23997/pk.74506>.
- Lilja, N. & T. Tapaninen 2022. Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Mondada, Lorenza (n.d.). *Conventions for multimodal transcription*. https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multimodality_copie.pdf [luettu 20.4.2023]
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48 (2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.
- Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T. & M. Rauniomaa (toim.) 2014. *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Norman, D. 1991. Cognitive artifacts. Teoksessa J.M. Carrol (toim.) *Designing interaction: psychology at the human-computer interface*. New York: Cambridge University Press, 17–38.

- Pekarek Doehler, S. 2010. Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. Teoksessa P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (toim.) *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 105–126.
- Pekarek Doehler, S. 2019. On the nature and the development of L2 interactional competence: state of the art and implications for praxis. Teoksessa R. Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York/London: Routledge, 25–59.
- Pekarek Doehler, S. & E. Berger 2018. L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 37 (4), 555–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amw021>.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon Berger 2011. Developing “methods” for interaction. A cross-sectional study of disagreement in French L2. Teoksessa J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 206–243.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon-Berger 2015. The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S.W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 233–268.
- Piirainen-Marsh, A. & N. Lilja 2019. How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38. Cham: Springer, 161–192.
- Piirainen-Marsh, A., Lilja, N. & S.W. Eskildsen 2022. Bodily practices in action formation and ascription in multilingual interaction: introduction to the special issue. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130866>.
- Salaberry, M.R. & S. Kunitz (toim.) 2019. *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Saukkonen, P. 2020. *Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schegloff, E.A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skogmyr Marian, K. & U. Balamani 2018. Second language interactional competence and its development. An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language & Linguistics Compass*, 12 (8), 1–16. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>.
- Svennevig, J. 2018. “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017>.
- Theodórsdóttir, G. 2011. Second language interaction for business and learning. Teoksessa J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.) *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters, 56–93.
- Theodórsdóttir, G. 2018. L2 teaching in the wild: a closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. *The Modern Language Journal*, 102 (S1), 30–45. <https://doi.org/10.1111/modl.12457>.
- Thorne, S., Hellermann, J. & T. Jakonen 2021. Rewilding language education: emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105 (S1), 106–125. <https://doi.org/10.1111/modl.1268>.

Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 75–101.

Liite 1. Litteraatiomerkit.

Puheen litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty alla. Kehollisen toiminnan litteroinnissa on käytetty Mondadan (n.d.) kehittämiä konventioita.

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko: pituus sekunnin kymmenesosina
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava jakso lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava jakso lausuttu ympäristöä matalammalta
kyllä	painotus
>kyllä<	nopeutettu jakso
<kyllä>	hidastettu jakso
ky::llä	äänteen venytys
°kyllä°	hiljaista puhetta
KYLLÄ	kovaäänistä puhetta
#kyllä#	nariseva ääni
.hhh	sisäänhengitys: yksi h-kirjain 0.1 sekuntia
hhh	uloshengitys: yksi h-kirjain 0.1 sekuntia
hh(h)h	uloshengitys tuotettu nauraen
kyl(h)lä	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttaessa
\$kyllä\$	sana tai pidempi jakso tuotettu hymyillen
heh he	naurua
@kyllä@	äänen laadun muutos
ky-	sana jää kesken
(kyllä)	epävarmasti kuultu jakso
(-)	sana josta ei saa selvää
(--)	pidempi jakso josta ei saa selvää

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 124–139.

**Kristiina Skinnari, Maria Ruohotie-Lyhty,
Josephine Moate & Sotiria Varis**
Jyväskylän yliopisto

Tunteiden yhteys oppijoiden ja opettajien identiteetteihin kielenopetuksessa

Nostot

- Kielenopetuksessa oppijoiden ja opettajien tunteet ovat yhteydessä heidän identiteetteihinsä, jotka puolestaan vaikuttavat kielenoppimiseen.
- Oppijoiden tunteiden ja identiteettien tukeminen edistää oppimista ja kokonaisvaltaista kielikasvatusta.
- Tunteet ja identiteetit ovat avainasemassa opettajan ammatillisessa kehittämisessä.



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

Abstract

Emotions and identities are at the core of all human activity and learning. Emotions motivate us, help us to make sense of our experiences and teach us about ourselves, in other words shape our identities. Emotions are thus in a key role in planning and developing language teaching at schools. This article focuses on the role of emotions and identities in learning and teaching a language. The article shows how different emotions affect language learning and the identity development processes of the learner, and how language teachers can help their students to deal with their emotions and turn them as a resource for identity development. We also look at the meaning of emotions and teacher identities in language teacher development.

Keywords: language learning and teaching, emotions, learner identity, teacher identity

Asiasanat: kielen oppiminen ja opetus, tunteet, oppijaidentiteetit, opettajan ammatillinen identiteetti

1 Johdanto

Opetuksen ja oppimisen keskiössä ovat tunteet (Hargreaves 1998: 835), jotka välittävät kaikkea inhimillistä toimintaa. Tämä laajasti tutkimuksessa tunnustettu periaate tunnustetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opetusta koskevassa osiossa. Siinä kielenopetus kuvataan kielikasvatuksena, joka ”vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti” (OPH 2014: 103). Opetussuunnitelmassa tunteet tuodaan esille myös kuvaamalla kielten opiskelua positiivisten tunteiden kautta toimintana, jossa on ”runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle” (OPH 2014: 125).

Kieltenopetuksessa tunteet vaikuttavat siihen, miten oppijat ja opettajat yksilöllisesti kokevat ja tulkitsevat erilaisia oppimistilanteita, suhtautuvat opetuksen käytäntöihin, muodostavat ja ylläpitävät suhteita toisiinsa ja opittavaan kieleen sekä ymmärtävät kielenoppimisen merkityksen itselleen ja yhteiskunnalle. Samalla tunteet myös rakentavat oppijoiden ja opettajien identiteettejä (Zembylas 2003; Teng 2017) eli heidän käsityksiään ja kokemuksiaan itsestään oppimisen tai opetuksen toimijoina (ks. Vähäsantanen ym. 2012). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2014) oppijoiden identiteettien keskeisyys oppimisessa on huomioitu sekä yleisesti että eri oppiaineiden kohdalla (Kinossalo 2015). Tämän huomioiden opettajien on kielikasvattajina tärkeää ymmärtää, miten tunteet vaikuttavat kielenopetuksessa, tunnistaa niiden rooli oppijoiden ja opettajien identiteettien kehittämisessä ja osata tukea tunteita ja identiteettejä olennaisena osana kielenopetusta ja laajempaa kielikasvatusta.

Kielenoppijoiden identiteetit tulivat tutkimuskohteeksi painopisteen siirryttyä psykologiviestistä, yksilökeskeisistä oppimiskäsityksistä sosiaalista toimintaa ja ympäristön merkitystä korostaviin sosiokonstruktivistisiin ja sosiokulttuurisiin tapoihin ymmärtää kielenoppimista ja -opetusta (ks. kieli- ja oppimiskäsitysten muutoksesta

myös tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Tämän sosiaalisen käänteeseen seurauksena kielenopetukseen liittyvien identiteettien ei enää ajateltu olevan pysyviä, yhdenmukaista kehityskulkua noudattavia ja pelkästään yksilönsisäisiä vaan dynaamisia, tilanteisesti muuttuvia ja sosiaalisesti neuvoteltuja. (Kalaja ym. 2016: 19.) Käänteeseen sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen suuntaan näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa tuodaan esille käsitys identiteeteistä yksilön ja ympäristön suhteissa sosiaalisesti rakentuvina (Kinossalo 2015). Myöskään opettajien toimintaa ja vaikutusta kieltenoppimisessa ja -opetuksessa ei enää pyritty selittämään yksittäisillä yksilöllisillä tekijöillä kuten opettajan luonteenpiirteillä tai taitoprofileilla vaan tarkastelun kohteeksi nousivat kokonaisvaltaisemmat opettajaidentiteetit (Varghese ym. 2009: 22). Opettajaidentiteettien tutkimus onkin kehittynyt omaksi tutkimusalueekseen (Beijaard ym. 2004).

Koulutuksen alueelle sijoittuvissa tutkimuksissa identiteettien rakentuminen esitetään usein kamppailuna (Beijaard ym. 2004), johon sisältyy jännitteitä yksilöllisten ominaisuuksien, arvojen ja odotusten (mikrotaso) ja instituutioissa vallitsevien ympäristö- ja tilannetekijöiden (meso- ja makrotaso) välillä. Tämä usein tunteilla latautunut jännite johtaa jatkuviin identiteettineuvotteluihin (ks. Norton 1997), joissa tarjoutuu mahdollisuuksia muuttaa sitä, miten näemme itsemme, miten haluamme tulla nähdyiksi ja miten ajattelemme muiden näkevän meidät.

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa on lisääntyvässä määrin alettu nähdä tunteiden ja identiteettien yhteys (Akkerman & Meijer 2011). Soveltava kielitutkimus on osoittanut identiteettien ja tunteiden rakentuvan vastavuoroisesti sosiaalisessa toiminnassa, johon liittyy valtaa ja toimijuutta (Miyahara 2019: 86). On tarkasteltu muun muassa, mikä merkitys tunteilla on opettajien ammatti-identiteettien neuvotteluissa (Pappa ym. 2017). Kielenoppijoiden tunteita ja identiteettejä ovat tutkineet muun muassa Norton (2001), Miyahara (2015) sekä Moate ja Ruohotie-Lyhty (2020). Nämä tutkimukset osoittavat kielenoppimisen syvää kytkeytymistä tunteisiin ja tunteiden suurta merkitystä kielenoppijan käsityksille itsestään.

Oppijoiden tunteita kielenopetuksessa on tarkasteltu jo varhain varsinkin kielijännityksen osalta (esim. Horwitz ym. 1986; Pihko 2009). Nilssonin (2019) ruotsalaisten alakoululaisten kielijännitystä koskevassa tutkimuksessa todettiin, että kielen oppitunnilla puhumiseen liittyvä jännitys ei ole vain yksittäisen oppijan ominaisuus vaan se rakentuu sosiaalisesti, ja opettaja voi auttaa lievittämään kielijännitystä. Myöhemmin tunteiden tutkimuksessa on alettu huomioida kielijännityksen lisäksi myös laajempi tunteiden kirjo ja positiivisten tunteiden merkitys kielenoppimiselle (MacIntyre & Gregersen 2012). Myös Skinnarin (2012, 2014) kielenoppijaidentiteettejä koskevat tutkimukset kuvastavat kieliluokassa läsnä olevien tunteiden suurta kirjoa ja sitä, miten oppijat voivat vastata saman ympäristön tarjoumiin hyvin erilaisin tuntein.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielenopetusta sosiokulttuurisesta näkökulmasta identiteettien rakentumisen prosessina, johon punoutuu monenlaisia tunteita. Käsitelläksemme näitä ilmiöitä monipuolisesti hyödynnämme johdantoartikkelissa

(Pitkänen-Huhta ym.) esiteltyä Douglas Fir Groupin mallia ilmiöiden mikro-, meso- ja makrotasoista (Douglas Fir Group 2016) ja tarkastelemme yksilön kokemusten (mikrotaso) suhdetta yhteisöihin (mesotaso) ja yhteiskuntaan (makrotaso). Kieltä opitaan aina tietyssä tilassa ja ajassa, dialogisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja samalla haastetaan yksilön kokemuksia itsestään ja muista (Norton 2016). Mikrotasolla yksilön aikaisemmat kokemukset ja identiteetit ohjaavat hänen suuntautumistaan oppimistilanteessa, mesotasolla yhteisö ja siinä saadut tunnekokemukset ohjaavat edelleen kielenoppija- ja opettajaidentiteettien muodostumista. Makrotasolla kielenoppijoiden ja -opettajien identiteetteihin vaikuttavat laajemmat institutionaaliset ja kielipoliittiset ideologiat ja kulttuuriset kontekstit, niihin punoutuva vallankäyttö sekä niiden herättämät tunteet. (Zembylas 2003.)

Identiteettien ja tunteiden dynaamisia suhteita avataan seuraavissa luvuissa eri tutkimusaineistoista otettujen esimerkkien avulla. Esimerkit ovat pääosin tämän artikkelin kirjoittajien omista kielen oppijoita ja kielen opettajia koskevista tutkimusaineistoista, joihin liittyviä tuloksia on julkaistu jo aiemmin (esim. Skinnari 2012; Ruohotie-Lyhty 2016; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016; Moate & Ruohotie-Lyhty 2020). Näiden Suomessa toteutetuista tutkimuksista valikoitujen aineistoesimerkkien lisäksi on yksi esimerkki valittu Songin (2016) julkaisemasta korealaisia englanninopettajia koskevasta tutkimuksesta. Valittuja esimerkkejä ei ole käännetty, vaan ne ovat tekstissä alkuperäiskielellä. Aiemmat tutkimukset havainnollistavat sitä, miten identiteettineuvottelut sekä tunteiden vahva vaikutus rakentavat opettajien ja oppijoiden identiteettejä kielenopetuksen erilaisissa konteksteissa. Vaikka kontekstit vaihtuvat, identiteeteistä käytäviin neuvotteluihin luokkahuoneissa sisältyy samoja ydinpiirteitä.

Aloitamme eri-ikäisten oppijoiden kielenoppimiskokemusten kuvailuilla, joista ilmenee, miten kielenopetuksessa rakentuviin identiteetteihin liittyy monenlaisia tunteita. Tämän jälkeen tarkastelemme opettajan merkitystä oppijan kielenoppija-identiteetin tukijana ja lopuksi myös kielenopettajana toimimiseen liittyviä tunteita ja identiteettejä.

2 Tunteet kielenoppijaidentiteettien muotoutumisessa

Oppimiseen liittyy aina tunteita. Tunteet voidaan yksikertaisesti määritellä yksilön neurobiologisina reaktioina, joihin liittyy fyysinen virittyminen, tietoinen kokemus tunteesta sekä jonkinlainen tunteen ilmaisu (Feldman Barrett 2006). Toisin sanoen tunteet ovat tapa aistia ympäristöä ja vastata siihen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tunteet ovat hetkittäin esiin nousevia, ilmaistavissa olevia ilmiöitä, jotka auttavat meitä sopeutumaan tärkeissä elämäntapahtumissa kohtaamiimme mahdollisuuksiin ja haasteisiin (MacIntyre & Gregersen 2012). Tunteilla on meille olennainen merkitys: ne ovat välttämättömiä kokemustemme tulkitsemiselle sekä oppimiselle (Godoy & Barcelos 2021). Myös kielenopetuksen merkitykselliseksi koetuista oppimistilanteista

oppijoille jää tunteiden kautta pitkäkestoisia muistoja, jotka vaikuttavat heidän käsityksiinsä itsestään. Ensimmäisessä esimerkissämme suomalainen ja nyt jo aikuinen Marie muistelee kielenopetuksen aloitusta suomalaisen koulun kolmannella luokalla ja tuo esille siihen liittyneitä tunteitaan. Esimerkki 1 on Marien englanniksi kirjoittamasta oppimiselämäkerrasta (litterointimerkinnöistä ks. liite 1.).

- (1) Like every ordinary third-grader I started studying English at the age of nine. I was thrilled to bits! It was so captivating to learn something totally different, like falling down a rabbit hole into a fantasy world. We chose English names to ourselves and I become infatuated with the name called Alice. Abracadabra, there was an enthusiastic “English” girl, Alice, in our class now! I worked a lot, did all homework as well as possible and got the best grades in tests. (Marie, kirjoitus)

Marien identiteettipohdinnassa (esimerkki 1) näkyy voimakas tunnelataus, joka liittyy uuden kielen opetteluun aloittamiseen. Uusi kieli tuo uusia kokemuksia itsestä ja Marie jopa viittaa siihen vertaamalla itseään kaninkolon kautta uuteen maailmaan joutuneeseen Liisaan. Samalla esimerkki osoittaa kuitenkin myös epäsuorasti lapsen haavoittuvuuden uuden edessä. Mariesta, kuten monesta muustakin lapsesta, uusi kieli ja opettaja tuntuvat kivalta ja jännittävältä. Hyvin pian, kuten Marie tuo ilmi, koulussa kielenopiskeluun tulee mukaan arviointi ja kysymykset pärjäämisestä. Marien opiskelutaidot ovat hyvät ja hänen tapauksessaan osallistuminen tuo hyviä tuloksia, mutta monelle muulle oppilaalle arviointi voi tuottaa toisenlaisia kokemuksia itsestä kielenoppijana ja -osaajana ja rakentaa kielteisiä kielenoppijaidentiteettejä. Esimerkistä 1 käy ilmi, kuinka Marien positiivinen kokemus englannin tunneilta lisäsi motivaatiota ja sai hänet yhä aktiivisemmin panostamaan kielen opiskeluun.

Tutkimusten mukaan tunteet ovat neurobiologisten reaktioiden lisäksi myös tiukasti sidoksissa arvojärjestelmäämme. Dewaele (2011: 24) esittää Schumannin (1998) nojautuen, että tämä kytkös ohjaa meitä arvioimaan sisäisiä ja ulkoisia havaintoja ja tapahtumia sen mukaan, miten “uusia, miellyttäviä, merkityksellisiä ja selviytymisemme kannalta välttämättömiä” ne ovat. Ensikokemuksilla on siis usein olennainen merkitys siinä, miten paljon kielenoppija haluaa panostaa uuden kielen oppimiseen. Oppimistilanteissa tunteet vaikuttavat päätöksentekoprosesseihimme, yrittämiseemme tilanteessa sekä siihen, miten tulevaisuudessa lähestymme vastaavia tilanteita (Dewaele 2011).

Useimmiten kielenopetukseen liittyvät tunteet eivät ole yksinomaan negatiivisia tai positiivisia, vaan tapahtumaan sisältyy ristiriitaisia tunteita, kuten Laura kuvaa esimerkissä 2. Myös Lauran esimerkki on englanninkielisestä oppijaelämäkerrasta ja kuvaa englannin opiskelua suomalaisessa peruskoulussa.

- (2) I knew, I had English on the next lesson – I didn’t want to go there. I didn’t like our teacher: he was a big bold man, who shouted always to us. But I was enthusiastic third grader learning a new language. [...] My sister is a lot older than me and I

adored her in many ways. She was studying in English in the new IB high school, which was so exceptional back then. I wanted to become as good as her in English –or even better, if possible! (Laura, kirjoitus)

Laura kuvaa esimerkissä 2 kielteisiä tunteitaan opettajaansa kohtaan, mutta myös viittaa isosiskoaan kohtaan tuntemaansa ihailuun, joka sai hänet yrittämään parhaansa huolimatta kielteisistä opettajakokemuksistaan. Isosiskon kaltaiseksi tulemisen tunnenerkitys oli riittävän suuri motivoimaan kielenoppimista vaikeuksista huolimatta. Olennaista kielenoppimisessa onkin kokemus toiminnan henkilökohtaisesta emotionaalisesta tärkeydestä, jotta osallistuminen ja toiminta voidaan kokea merkitykselliseksi vaikeuksista huolimatta. Lauran esimerkistä näkyy myös olennaiselta osin tunteiden sosiaalinen ulottuvuus, toisten ihmisten merkityksellisyys tunnekokemuksille. Tunteet eivät ole pelkästään neurobiologisia prosesseja, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme. Niihin sisältyy myös sosiokulttuurisia ja ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka tekevät kehollisista kokemuksistamme, socialisaatiostamme ja tunteiden ja (kielen)oppimisen suhteesta monimutkaisen (Ahn 2021). Tunteiden sosiaalinen puoli on selvästi nähtävissä Annien oppijaelämäkerrasta poimitussa esimerkissä 3, jossa tunteet liittyvät henkilökohtaisen kokemuksen lisäksi myös meso- ja makrotason rakenteisiin:

- (3) When I was in the sixth grade we had a nationwide English exam and I did poorly. The thing was that I always wanted to be the best in everything or at least among the best. Until that point I had managed – although struggling – pretty well. I can probably never forget the strong depressing feeling I got when the teacher returned my exam with that red grade written on the upper right corner. I stared at it. And stared. ... Tears were filling my eyes when I thought about what my mum would say to me. I felt I had let everyone down; my teacher, mom, dad, and myself. They had always counted on my knowledge but I had betrayed them. (Annie, kirjoitus)

Annien tunnekokemus on tiiviisti yhteydessä suomalaiseen kielenopetuksen arvioinnin kontekstiin (makrotaso) sekä yhteisöllisesti rakentuneisiin arvostuksiin, joissa epäonnistuminen nähdään tärkeiden aikuisten odotusten pettämisenä (mesotaso). Tunne kohdataan kuitenkin yksilöllisellä tasolla (mikrotaso) ja sillä on merkitystä yksilön hyvinvoinnille ja käsitykselle itsestä. Oppijoiden emotionaaliseen hyvinvointiin vaikuttavat heidän yksilölliset elämäkertansa, ammatilliset ja oppimiseen liittyvät kehityspolkinsa sekä ympäristö ja ulkoiset tekijät (esim. Godoy & Barcelos 2021). Yllä oleva esimerkki havainnollistaa yksilöllisten tunnereaktioiden yhteyttä ympäristössä havaittuihin kulttuurisiin odotuksiin. Anniesta epäonnistuminen kokeessa tuntui erityisen pahalta siksi, että hän koki vanhempiansa ja opettajansa odottavan häneltä menestymistä. Juuri tunnepohjainen arviointi ympäristön odotuksista ohjaa toimintaa oppimista kohden tai siitä pois päin ja tekee toiminnasta merkityksellistä.

Tähän asti olemme tarkastelleet oppimisesimerkkejä tunteiden näkökulmasta. Näissä esimerkeissä näkyy myös yksilön kokemus ja käsitys itsestään kielenoppijana.

Oppilaiden kielenoppijaidentiteetti eli käsitys itsestään kielenoppijana ilmenee aineistossamme kohdissa, joissa oppijat kuvaavat itseään innokkaina, yritteliäinä tai epäonnistuneina, vertailevat itseään muihin ja kertovat tavoitteistaan tulla hyväksi kielenoppijoiksi. Identiteetit rakentuvat ja niistä neuvotellaan yhteisöissä, kuten luokkahuoneissa tai kuvitelluissa yhteisöissä (*imagined communities*). (Norton & Pavlenko 2019.) Tunteet, joita koetaan osallistumalla näiden yhteisöjen sosiaaliseen toimintaan, vaikuttavat sekä oppijoiden että opettajien tuntemuksiin hyvinvoinnistaan ja kuulumisestaan yhteisöön (Dewaele 2011). Nämä tunteet ovat kehityksen ja oppimisen tärkeitä resursseja (Moate & Ruohotie-Lyhty 2020). Kuten Lauran aiemmasta esimerkistä (esimerkki 2) voidaan nähdä, hänelle on merkitystä paitsi nykyisellä kouluyhteisöllä, joka herättää hänessä kielteisiä tunteita, myös tulevaisuuden haaveella olla kuten isosisko ja mahdollisesti hänen laillaan IB-lukiolainen. Tässä haaveessa taas on vahva myönteinen tunnelataus. Myös peruskoulun kuudesluokkalaisten Marin tutkimushaastattelussa tuottamassa puheenvuorossa (esimerkki 4) on vahvasti läsnä vertaisyhteisön merkitys yksilön tunnekokemuksille ja näiden tunnekokemusten sisältämälle arviolle itsestä.

- (4) No mutta varsinkin se Riina on hyvä englannissa, et sen, et sille niinku tulee semmonen olo et, et kaikki ne sen vastaukset on oikeen...nii et aina kun se...se aina, miten [sanotaan]...sen vastaukset meni oikeen...et Eiku se meni noin, ja sit se on niin itsevarma, et se on, et sit tulee vähän semmonen olo, et mulla meni vähän penkin alle. (Mari, haastattelu)

Mari vertaa itseään aktiivisesti luokkatoveriinsa Riinaan, jonka onnistuminen saa Marin kokemaan oman menestyksensä riittämättömänä. Tunnekokemusten ja identiteettien yhteys liittyykin juuri siihen, että identiteettien muodostuminen tapahtuu aina suhteessa toisiin (Akkerman & Meijer 2011).

Sosiokulttuurisessa identiteettikäsitteessä yksilön ajatellaan olevan aktiivinen toimija, jota ohjaavat elämäkerralliset tai kokemukselliset sekä ympäristöön kuuluvat ja ympäristön ja yksilön välillä vaikuttavat tekijät (ks. esim. Flores & Day 2006). Nämä seikat vaikuttavat siihen, miten yksilö kohtaa haasteet, sopeutuu, kehittyy ja muuttuu. Erityisen merkittävä identiteetin käsite on kielikasvatuksessa ja kielenopetuksessa, jossa identiteettineuvotteluihin liittyy muitakin kieliä kuin äidinkieli. Kielenoppijoiden käsitykset itsestään vieraiden kielten käyttäjinä sekä paikallisiin tai kuviteltuihin kieliyhteisöihin liittyvät ideologiat ja asenteet vaikuttavat kielen oppimiseen ja siihen panostamiseen.

Yksilö arvioi yhteisöllisten kokemustensa pohjalta itseään suhteessa muihin. Identiteettien kehittyminen on vahvasti dialoginen eli suhteessa toisiin tapahtuva prosessi. Tutkimuskirjallisuudessa identiteettien ja tunteiden suhdetta kuvataan tässä prosessissa kahden toisiaan täydentävän dialogin kautta. Meijers (2002) kutsuu näitä dialogeja yksilöiden sisäisiksi ja yksilöiden välisiksi dialogeiksi, joissa identiteettejä

rakennetaan tunteiden ja ajattelun välisessä tasapainoilussa. Meijersin (2002) ja Meijersin ja Lengellen (2012) mukaan jatkuvasti käynnissä olevia identiteettineuvotteluja käydään ensin yksilönsisäisellä tasolla. Yksilö tulkitsee vaistonvaraisia, subjektiivisia tunnereaktioitaan vastauksena tilanteisiin tehdäkseen niistä henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Tämä voi motivoida ja mahdollistaa tai vaihtoehtoisesti haitata ja estää yksilön toimintaa. Seuraavaksi identiteettineuvottelu jatkuu yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä käsitteitä ja merkityksiä jaetaan dialogisesti ja tilanteen mukaan niin, että yksilöt voivat säilyttää sekä loogisesti että tunteen tasolla tyydyttävän kokemuksen itsestään. Marin esimerkissä (esimerkki 4) tämä voisi tarkoittaa sitä, että vertailun aiheuttama tunnekokemus tulkitaan yksilöllisellä tasolla mahdolliseksi huonommuudeksi verrattuna luokkakaveriin. Tilanne voisi jatkua siten, että Mari keskustelee opettajan kanssa ja saa palautetta siitä, mitä arvosana osaamiskriteerien mukaan tarkoittaa ja saa positiivisemmän kokemuksen omasta osaamisestaan. Toisaalta vahvasti kilpailullisuuteen ja sen arvostamiseen pohjautuvassa luokkayhteisössä kulttuuriset arvostukset voivat edelleen vahvistaa syntynyttä huonommuuden kokemusta ja johtaa ”huonon oppilaan” identiteetin vahvistumiseen (ks. Skinnari 2012). Opettaja voi auttaa oppilasta purkamaan ”huonon oppijan” identiteettejä ja niihin liittyviä negatiivisia tunteita ohjaamalla häntä kiinnittämään huomiota omiin vahvuksiinsa ja edistymiseensä. Koska tunteet muuttuvat ajan kuluessa ja ovat muovautuvia, opettaja voi tukea oppijoita tulkitsemaan omia tunnekokemuksiaan niin, että he oppivat liittämään kielenoppimiseen uusia, positiivisia merkityksiä. Seuraavassa luvussa osoitamme aineistoesimerkkien avulla, miten opettaja voi tukea oppijan positiivisen kielenoppijaidentiteetin muodostumista.

3 Opettajan rooli oppijoiden tukijana

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisesti kielten oppiminen luokkahuoneessa tapahtuu osallistumalla toimintaan, jota tuetaan oikea-aikaisesti erilaisin pedagogisin toimin, esimerkiksi mallintamalla (van Lier 2004). Opettajan tehtävänä luokkahuoneessa on varsinaisen opetuksen lisäksi tukea oppijoiden tunteita ja identiteettejä, jotka vaikuttavat oppimisprosessissa Tunteiden ja identiteetin tukeminen tapahtuu osana opetusta luontevasti muun muassa palautteen kautta, kuten suomalaisessa yliopistossa englanninkielisessä ohjelmassa opintonsa aloittaneen Hannahin kuvaus lukiokokemuksistaan osoittaa.

- (5) At the end of my 1st grade in upper secondary we had to do a CV and go to a job interview held by class mates. I got good feedback from the three who interviewed me and my teacher [...]. I was so happy! (Hannah, essee)

Esimerkki 5 on ote esseestä, jossa Hannahia oli pyydetty pohtimaan suhdettaan englannin kieleen. Hän nostaa esille tämän mielekkään englannintehtävän ja siitä saadun palautteen esimerkkinä tapahtumasta, joka on muokannut hänen suhdettaan englannin kieleen ja itseensä oppijana sekä tuottanut positiivisia oppimiseen liittyviä tunteita.

Kuten seuraavat esimerkit 6 ja 7 osoittavat, luokkatovereiden ja opettajan läsnäolo luokkaympäristöissä nivoutuu tiukasti yksilön sisäiseen dialogiin.

- (6) No [nelkkiluokalla] ku jotain, jotain sellasta sano, että sitten...koulussa sai melkein joka kokeesta, se ei saanu ysiä huonompaa, nii...nii me...sit se alko jotain semmosta kymppikerhosta puhuun, jotain et se perustais semmosen, et sit se sais jotain sinne vaan tulla, jotka sais hyvän numeron. Meidän opettajakin joutu puuttumaan siihen [...] että ku se alko niinku, ylpeileen sillä sen numeroilla... (Mari, haastattelu)

Tässä katkelmassa (esimerkki 6) Mari palaa uudelleen muistelemaan luokkatovereiden välistä keskustelua hyvistä arvosanoista ja tulevaisuudennäkymistä. Marin haastattelussa esille tullut luokkatovereiden keskustelu näytti vahvistavan oppijan sisäistä dialogia itsestään sellaisena kielenoppijana, jonka kielenoppijaidentiteetti perustuu suurelta osin kokeiden arvosanoihin (ks. Luukka ym. 2008). Kun opettaja tuli tietoiseksi tästä keskustelusta, hän puuttui siihen. Opettajan toiminnan merkityksellisyys korostuu myös esimerkissä 7, joka on ote suomalaisen Lauran englanninkielisestä oppijaelämäkerrasta.

- (7) Luckily, we got a new teacher the following year. She was nicer but very demanding. English wasn't something I would have learnt easily [...] I worked hard because I wanted to be good. I was average pupil in my teacher's eyes –she didn't see my efforts and it was killing my motivation. Then, we had Amy from UK doing her teaching practice in our class in the spring of 4th grade. It was wonderful to me –she was teaching us all subjects in English [...] Of course, we didn't understand all she taught, but then we, as a class [...] were guessing the words together and helping each other. It was very good experience also to create the team spirit of our class. Beyond the language we learnt a lot about culture in UK. [...] She organized an event, where our class played rounders against our parents at the schoolyard. I have so sweet memories from that event! (Laura, kirjoitus)

Otteessaan Laura kuvaa tyytyväisyyttään tilanteessa, jossa sai uuden, innostavan opettajan ankaran opettajan tilalle (ks. esimerkki 2). Lauran muistoissa eri opettajien opetustyyliin ja vaativuuteen liittyy myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia, joiden kautta hän peilaa oppijaidentiteettiään. Aluksi Laura näki itsensä ahkerana ja yritteliäänä koululaisena, joka teki parhaansa vastatakseen opettajan vaatimukseen. Opettajan vaatimukset ja kyvyttömyys tunnistaa Lauran yrittämistä kuitenkin vähensivät Lauran motivaatiota. Englanninkielisen opettajan saavuttua tilanne kuitenkin kohentui. Uuden opettajan myötä oppilaat saivat uusia haasteita – kaikkia aineita opiskeltiin englanniksi huolimatta oppilaiden vähäisestä kielitaidosta, joten he joutuivat kääntymään toistensa puoleen

saadakseen tukea. Oppilaiden vaikeuksista huolimatta opettaja, joka vaikutti tunnistavan sekä vaatimustason että oppilaiden panostuksen, sai oppilaat myös näkemään tilanteen positiivisena haasteena. Vaikka tämä kokemus olisi voinut olla turhauttava ja pelottava, opettaja sai oppilaat auttamaan toisiaan ja toimimaan aktiivisesti yhdessä. Yrittäminen taas tuotti lopulta onnistumisen kokemuksia. Tällaiset kokemukset voivat tukea positiivista kielenoppijaidentiteettiä ja vaikuttaa myönteisesti tulevaisuuden kielenoppimistilanteissa. Tässä esimerkissä korostuu opettajan merkittävä rooli positiivisten oppimiskokemusten ja kielenoppijaidentiteettien rakentumisessa. Luokkaympäristössä opettajat voivat havainnoida, valvoa ja tunnistaa tunteiden läsnäolon ja roolin oppijoiden identiteettien kehittämisessä. Lisäksi edellä esitetyt esimerkit tuovat esille opettajien merkittävän roolin myönteisen ilmapiirin luomisessa ja oppilaiden yhteistyön mahdollistajana. Opettaja voi siis tukea oppijoiden identiteettejä yksilöllisellä ohjauksella tai vaikuttamalla kielenopetusryhmän ilmapiiriin ja sosiaaliseen toimintaan.

4 Kielenopettajan tunteet ja identiteetit

Edellä kuvattiin opettajan keskeistä roolia oppijoiden kielenopetukseen liittyvien tunteiden ja identiteettien ymmärtäjänä ja tukijana. Myös opettajien kokemat tunteet ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvat identiteetit vaikuttavat kielenopetuksessa. Kielenopettajien käsitykset itsestään oppiaineensa ja sen pedagogiikan ja didaktiikan asiantuntijoina eli heidän ammatti-identiteettinsä voivat vaikuttaa merkittävästi opettajan toimintaan sekä asenteisiin oppimista, opetusta, kollegiaalisia suhteita ja kasvatusinstituutioon mukautumista kohtaan. Kuten oppijatkin, opettajat ilmaisevat ja muovaavat identiteettejään tunteiden kautta, ja tunteet puolestaan voivat laajentaa tai rajoittaa opettajien identiteettejä sekä toimintaa (Beauchamp & Thomas 2009). Opettajuuden ytimessä olevat opettajaidentiteetit tarjoavat kehykset sille, kuinka olla opettaja, kuinka ymmärtää opettajuutta ja miten toimia opettajana (Sachs 2005; Teng 2017). De Costan ja Nortonin (2017) mukaan kielenopettaminen voidaan kielenoppimisen tavoin nähdä pohjimmiltaan identiteettityönä.

Kielenopettajien tunteiden vaikutusta opettajaidentiteetteihin on tutkittu erityisesti koulutuksen muutoksiin liittyvien opettajien haavoittuvaisuuden ja vastustuksen näkökulmista (esim. Reio 2005). Esimerkiksi koulutuksen muutoksiin liittyvät opettajan negatiiviset tunteet voivat syventää ymmärrystä itsestä, millä puolestaan on vaikutusta opettajan työhön ja opettajaidentiteettiin (Anttila ym. 2016). Kuitenkin niin oppijoiden kuin opettajienkin tunteet vaikuttavat jatkuvasti kielenopetuksen jokapäiväisessä toiminnassa eivätkä ole sidoksissa vain näkyviin muutoksiin.

Kuten oppijoiden, myös opettajien identiteetit ovat dynaamisia ja moniulotteisia ja rakentuvat ympäristön kanssa käydyissä merkitysneuvotteluissa, joissa henkilökohtaisia ja ammatillisia kokemuksia tulkitaan omien arvojen ja merkitysten pohjalta (Beijaard ym. 2004). Korealaisen englannin opetuksen kontekstiin sijoittuvasta tutkimuksesta

(Song 2016: 624) valitussa esimerkissä 8 opettaja reflektoi opetustilanteessa tapahtuvaa identiteettineuvottelua ja siihen liittyviä tunnekokemuksia:

- (8) After repeatedly and carefully contemplating the lesson, I concluded that I had done the right thing at the right moment and believed that the student [returnee] acknowledged me as a teacher. Then I felt very happy. But if there was a single negative incident, then it interfered with my feeling and teaching [...] Once the student seemed to recognize the advantage of Korean English class, they saw how fun the class could be although the level of the class was low. I felt good once the student accepted the lesson by acknowledging me as a teacher although my English speaking skills were lower than those of the student. (Misook, kirjoitus) (Song 2016: 642.)

Esimerkissä 8 opettaja kertoo olleensa epävarma omasta opettajaidentiteetistään, koska hänen englannin puhekielen taitonsa olivat huonommat kuin opiskelijavaihdosta palaavalla opiskelijalla. Tämä haastoi opettajan aseman. Opettaja kertasi mielessään oppitunnilla käytyä identiteettineuvottelua ja siinä tapahtunutta merkityksellistä käännettä reflektoiden omaa toimintaansa ja tunteitaan. Hän pohti myös, millaisia tunteita olisi mahdollisesti kokenut, jos identiteettineuvottelussa olisi käynyt toisin. Kun opettaja koki opiskelijan lopulta hyväksyvän hänet, aiheutti se onnellisuuden tunteen ja vahvisti opettajan identiteettiä paitsi sosiaalisesti myös hänen itsensä kokemana.

Misookin kertoma esimerkki 8 osoittaa, kuinka mikrotason luokkahuonevuorovai-
kutuksessa käyty identiteettineuvottelu ja siihen liittyvät tunteet rakentavat opettajan identiteettiä vaikuttamalla sekä hänen kokemukseensa itsestään opettajana että siihen, millaisena opettajana hän uskoo opiskelijoiden häntä pitävän. Luokkahuonetoiminnan taustalla vaikuttavat laajemman yhteiskunnallisen makrotason opettajiin kussakin kontekstissa kohdistetut odotukset ja vaatimukset sekä opetuskieleen ja kielenope-
tukseen liittyvät ideologiat, jotka ilmenevät esimerkiksi kohdekielen asemassa ja oppimistavoitteissa. Tässä esimerkissä taustalla näytti vaikuttavan odotus opettajan auktoriteettiasemasta, joka perustuu siihen, että hän osaa englantia paremmin kuin oppilaansa. Kun näin ei ollut, opettajan asema ja ammatillinen identiteetti joutuivat neuvoteltaviksi, mikä ilmeni opettajalle tunteiden välittämänä. Identiteettineuvottelun tuloksena vahvistunut opettajuus sai puolestaan aikaan opettajassa myönteisiä tunteita.

Opettajan tunteet eivät kuitenkaan esimerkissä 8 kuvatulla tavalla liity vain luok-
kahuonetilanteisiin. Opettajan laajempi identiteettityö sekä kokemukset ja tunteet myös koulun ulkopuolisessa elämässä rakentavat hänen kokonaisvaltaista suhdettaan oppilaisiin ja oppilaiden herättämiin tunnereaktioihin. Esimerkissä 8 opettajan epävar-
muuden tunne liittyi hänen uskomuksiinsa, jotka olivat puolestaan suhteessa hänen edustamansa opetusinstituution kulttuuriseen kontekstiin. Koska opettajan käsitykset ohjaavat tunteiden tulkintaa, opettajan identiteetissä tapahtuvilla muutoksilla on tärkeä merkitys opettajan kokemille tunteille. Esimerkiksi vastavalmistuneen ja jo pitempään opettaneen opettajan kokemat tunteet samassa tilanteessa saattavat erota merkittävästi toisistaan. Tutkimuksissa on todettu, että opettajien negatiiviset tunteet ovat voimakkaim-

millaan ensimmäisinä työvuosina (Ruohotie-Lyhty ym. 2018), ja että opetuskokemuksen lisääntyessä negatiiviset tunteet muuttuvat laimeammiksi ja niiden kokeminen vähenee oppilaantuntemuksen ja oman varmuuden lisääntyessä. Esimerkissä 9 suomalainen opettaja, Reetta, kuvaa tunteidensa muuttumista oman lapsen saamisen myötä:

- (9) Ja sitte myöskin ehkä se, kun se oma lapsi tuli [...] ni enemmän sillai osaa ottaa myös sillai: tää on vaan tämä englannin oppiaine. Ku sillon aiemmin oli vaan niinku kapeasti sitä että, että oppilaista näkee vaan sen englanninopiskelun. Ja nyt sitte ku itelläki on se lapsi, ni tietää et se elämä on oikeesti sillai siellä kotona, enemmän, minun mielestä. Niin, sitten vähän sillai laajempana kokonaisuutena niitä oppilaitaki osaa ymmärtää. Et jos jollakin ei nyt se englanninopiskelu suju niin onko se niinku, oikeesti ihan niin katastrofi et siitä nyt ei tarvi ihan niin masentua. Vaikka niitä yrittääki auttaa tietenkkin, eteenpäin. (Reetta, haastattelu)

Esimerkin 9 opettaja selittää tunteidensa muuttumista elämäntilanteensa laajemmassa kontekstissa, kun näkökulma ylittää ammatillisen identiteetin. Lapsen saaminen on saanut hänet ymmärtämään kielenopetuksen vain pienenä osana oppilaan elämää. Samalla myös opettajan kiinnostus ja ymmärrys oppilaita kohtaan on lisääntynyt. Myöskään oppilaiden vähäinen kiinnostus opetettavaan aineeseen ei herätä enää yhtä voimakasta huolta opettajassa. Esimerkki 9 kertoo myös aikuisen itsenäisistä valmiuksista tulkita omia tunteitaan uudella tavalla kokemusten karttuessa. Opettajana kehittymisen tärkeänä tunteisiin liittyvänä tavoitteena voidaan pitää ensinnäkin useampien näkökulmien löytämistä omiin tunteisiin ja tämän kautta niiden kääntämistä voimavaraksi.

Vaikka opettajat tekevät tunnetyötä yksin myös koulun ulkopuolella, työyhteisössä saatu vertaistuki voi auttaa opettajaa vaikeiden tunteiden käsittelyssä ja opettajan työssä jaksamisessa ja kehittymisessä (esim. Fox Wilson 2004). Opettaja voi epäonnistumisista lannistumisen sijaan esimerkiksi hakeutua jatkokoulukseen tai pyytää kollegoilta apua tilanteen ratkaisemiseen. Valmiudet ymmärtää ja säädellä omia tunteitaan toiminnan kautta tukevat opettajaa positiivisen opettajaidentiteetin muodostamisessa, mikä puolestaan on tärkeää opettajan työssä jaksamiselle ja ammatilliselle kehitymiselle (Day 2004; Ruohotie-Lyhty 2016). Toinen kehittymisen kohde on se, miten opettaja ohjaa ja tukee oppilaiden tunnetyötä ja samalla kielenopijaidentiteetin rakentumista.

5 Tulevaisuuden näkökulmia

Tässä artikkelissa olemme käsitelleet tunteiden ja identiteettien välistä yhteyttä kielenopetuksessa ja -oppimisessa. Olemme tarkastelleet kielenopetukseen liittyviä tunteita ja identiteettejä niin oppijoiden kuin opettajien näkökulmasta. Tunteiden ja identiteettien tutkimus Suomessa ja kansainvälisesti on osaltaan muuttanut kuvaa oppimisesta pelkästään tiedollisena prosessina, jossa opettajan tärkeimpänä tehtä-

vänä on oppisisältöjen valitseminen ja esittäminen, kohti kokonaisvaltaisempaa ja sosiaalisempaa käsitystä kielenopetuksesta ja kielenoppimisesta kielikasvatuksena. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen pohjalta tunteiden ja identiteettien tarkastelu kielenopetuksessa siirtää huomion ihmissuhteenäkökulmaan, jossa oppimisen ymmärretään tapahtuvan ihmisten välillä, yhdessä merkityksiä rakentaen (Rodgers & Raider-Roth 2006: 271). Merkittäviä ihmissuhteita luokassa tarjoavat paitsi toiset oppilaat myös opettaja, jolla on valtaa ja mahdollisuuksia vaikuttaa merkittävällä tavalla oppilaiden kielenoppijaidentiteettien kehittymiseen. Identiteettien ja tunteiden huomioiminen lisää opettajan ymmärrystä sekä oppijoista että itsestä opettajana ja koulusta ympäristönä, joka on syvästi merkityksellinen oppijoiden elämälle. Lisäksi se vahvistaa opettajan pedagogista osaamista opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (ks. Kinossalo 2015). Opettajaidentiteetit alkavat rakentua jo opettajan-koulutuksessa, jossa keskeistä on opiskelijan opettajuutta tukeva identiteettityö sekä omien tunteiden tunnistaminen ja käsittely (Stenberg 2015).

Artikkelimme näkökulmat ovat suomalaisessa kielikoulutuksessa vahvasti läsnä jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014). Opetussuunnitelman esiin tuoma näkemys kielenopetuksesta oppilaan positiivisia tunteita hyödyntävänä ja myönteistä oppijaidentiteettiä vahvistavana toimintana toteutuu opetuksessa kuitenkin vain, jos opettajat kokevat sen omakohtaisesti tärkeäksi ja panostavat sellaisiin oppimisen tapoihin, jotka tukevat näitä tavoitteita. Esimerkiksi ikätasoinen toiminta, yhteistoiminnalliset tehtävät ja merkitykselliset sisällöt voivat lisätä iloa kielenopetuksessa. Jokaisen oppilaan osallistumisen tukeminen ja myönteinen palaute tukevat myös kielenoppijaidentiteettien rakentumista hyvällä tavalla. Oppijoiden identiteettien ja myönteisten kielenkäyttökokemusten tukemiseksi kielenopetuksessa on hyvä huomioida myös luokahuoneen ulkopuolella tapahtuva kielenoppiminen. Vieraita kieliä ja erilaisia kommunikaatiokeinoja käytetään yhteisöissä, jotka nykyisin ulottuvat kauas vieraan kielen tuntien oppimisympäristön ulkopuolelle (ks. Lilja ym. tässä teemanumerossa). Myös näissä konteksteissa luodaan myönteistä suhdetta kieleen ja rakennetaan kielenoppimiseen ja -osaamiseen liittyviä identiteettejä.

Vuoden 2021 kouluterveyskysely osoittaa hälyttävällä tavalla pahoinvoinnin lisääntymisen suomalaisten lasten ja nuorten keskuudessa (Aalto-Setälä ym. 2021). Vaikka suuri osa oppilaista voikin hyvin, tytöistä lähes kolmannes ja pojista 8 % on kokenut kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta keväällä 2021. Oppilaat kokevat monenlaisia kouluun liittyviä paineita. Myös opettajan työn vaativuuden on koettu lisääntyneen (Jokinen ym. 2014: 16). Vaikka näissä huolen aiheissa on perimmältään kysymys koulun kenttää laajemmista makrotason yhteiskunnallisista ilmiöistä, voi mesotason yhteisöjen kehittämisellä luokahuoneessa ja mikrotason kohtaamisilla kielen luokassa olla myönteisiä vaikutuksia yksilöiden elämään kuten myös artikkelissamme esitetyt esimerkit osoittavat. Haluammekin korostaa identiteetti- ja tunnenäkökulman tärkeyttä suunniteltaessa opetusta jokaisen opettajan arjessa, koulun tasolla ja yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Kirjallisuus

- Aalto-Setälä, T., J. Suvisaari, K. Appelqvist-Schmidlechner & O. Kiviruusu 2021. *Pandemia ja nuorten mielenterveys: kouluterveyskysely 2021*. Helsinki: THL.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-738-8>
- Ahn, S.-Y. 2021. Visualizing the interplay of fear and desire in English learners' imagined identities and communities. *System*, 102, 102598. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102598>
- Akkerman, S. F. & P. C. Meijer 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 308–319.
- Anttila, H., K. Pyhältö, T. Soini & J. Pietarinen 2016. How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 48 (10), 59–63.
- Beauchamp, C. & L. Thomas 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D., P. C. Meijer & N. Verloop 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Day, C. 2004. *A passion for teaching*. London: Routledge.
- De Costa, P. I. & B. Norton 2017. Introduction: identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101 (Supplement 2017).
<http://doi.org/10.1111/modl.123680026-7902/17/3-14>
- Dewaele, J.-M. 2011. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: international journal of English studies*, 22 (1), 23–45.
- 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.1230>, 3–42.
- Feldman Barrett, L. 2006. Solving the emotional paradox: categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (1), 20–46.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Flores, M. A. & C. Day 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22 (2), 219–232.
- Fox Wilson, D. 2004. *Supporting teachers, supporting pupils: the emotions of teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Godoy, P. F. & A. M. F. Barcelos 2021. Understanding the beliefs and emotions of a language teacher educator: a case study. *Pensares em revista*, 23, 47–71.
<https://doi.org/10.12957/pr.2021.60497>
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.tb05256.x>
- Jokinen, H., M. Taajamo & J. Välijärvi 2014. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kalaja, P., A. M. Ferreira, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty 2016. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kinossalo, M. 2015. Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa Ropo, E., E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 48–81.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Springer.

- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MacIntyre, P. & T. Gregersen 2012. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 21 (2), 193–213.
- Meijers, F. 2002. Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149–167. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022970404517>
- Meijers, F. & R. Lengelle 2012. Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40 (2), 157–176. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2012.665159>
- Miyahara, M. 2015. *Emerging self-Identities and emotion in foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Miyahara, M. 2019. Methodological diversity in emotions research: reflexivity and identities. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1 (1), 83–105.
- Moate, J. & M. Ruohotie-Lyhty 2020. The emotional journey of being and becoming bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348464>
- Nilsson, M. 2019. Foreign language anxiety: the case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13 (2), 1–21. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201902191584>
- Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31 (3), 409–429.
- Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. *Learner contributions to language learning: new directions in research*, 6 (2), 159–171.
- Norton, B. 2016. Identity and language learning: back to the future. *TESOL Quarterly*, 50 (2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Norton, B. & A. Pavlenko 2019. Imagined communities, identity and English language learning in a multilingual world. Teoksessa Gao, X. (toim.) *Second handbook of English language teaching*, New York: Springer, 703–718.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pappa, S., J. Moate, M. Ruohotie-Lyhty & A. Eteläpelto 2017. CLIL teachers in Finland: the role of emotions in professional identity negotiation. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 11(4). <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201711144252>
- Pihko, M.-K. 2009. "Pahinta on omin sanoin sanominen". Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus*, 40 (1), 60–68.
- Reio Jr., T. G. 2005. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: a commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21, 985–993.
- Rodgers, C. R. & M. B. Raider-Roth 2006. Presence in teaching. *Teachers and teaching*, 12 (3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Ruohotie-Lyhty, M. 2016. Stories of change and continuity: understanding the development of the identities of foreign language teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan, 172–201.
- Ruohotie-Lyhty, M., A. Korppi, J. Moate & T. Nyman 2018. Seeking understanding of foreign language teachers' shifting emotions in relation to pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (2), 272–286. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258659>
- Ruohotie-Lyhty, M. & J. Moate 2016. Who and how?: preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55(April), 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>

- Sachs, J. 2005. Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. Teoksessa Denicolo, P. & M. Kompf (toim.) *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 5–21.
- Schumann, J. H. 1998. *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylä Studies in Humanities 188. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4904-4>
- Skinnari, K. 2014. Silence and resistance as experiences and presentations of pupil agency in Finnish elementary school English lessons. *Apples -Journal of Applied Language Studies*, 47–64. <https://apples.journal.fi/article/view/97856>
- Song, J. 2016. Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50 (3), 631–654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Stenberg, K. 2015. *Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä*. E-Norssi Juhlakirja 2015.
- Teng, M. F. 2017. Emotional development and construction of teacher identity: narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (11), 117–134.
- Varghese, M., B. Morgan, B. Johnston & K. A. Johnston 2009. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4 (1), 21–44.
- Vähäsantanen, K., P. Hökkä, A. Eteläpelto & H. Rasku-Puttonen 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32 (2), 96–106.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (3), 213–238.

Liite 1.

Litterointimerkinnät

... tauko puheessa

[...] poistettu teksti kirjoituksessa tai haastattelulitteraatissa

[tutkijan lisäys]

Osa II

Kielet yhteisöissä

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 141–162.

Karita Mård-Miettinen

Jyväskylän yliopisto

Katri Hansell & Maria Kvist

Åbo Akademi

Kaksikielinen varhaiskasvatus toisen kielen oppimisen ympäristönä

Nostot

- Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa toisen kielen kehitys nivoutuu lapsen muuhun kehitykseen.
- Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa uusi kieli otetaan heti käyttöön resurssiksi.
- Varhaiskasvatuksen leikki- ja toimintapainotteisuus tarjoaa hyvät puitteet kaksikieliselle opetukselle.
- Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen on tärkeää myös kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa.



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

Abstract

This article addresses bilingual early childhood education and care (ECEC) as an environment for second language learning. Bilingual education is planned teaching of educational content in two (or more) languages in a ECEC unit or school. One of the languages is usually a new language (second language, target language) to the participating children. In Finland, bilingual education can be either large-scale (over 25% in the target language) or small-scale (under 25% in the target language). This article first discusses the concept of bilingual ECEC and how it is stipulated in the National ECEC Core Curriculum in Finland. It then reflects the characteristics of ECEC and bilingual ECEC, in particular, by addressing issues of operational culture, learning environment and language practices.

Keywords: bilingual early childhood education, language practices, learning environments, operational culture

Asiasanat: kaksikielinen varhaiskasvatus, kielelliset käytänteet, oppimisympäristöt, toimintakulttuuri

1 Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee, millaisen institutionaalisen tilan kaksikielinen varhaiskasvatus keskeisine toimijoinen ja toimintaa raamittavine ohjausasiakirjoinen ja pedagogisine periaatteineen luo toisen kielen oppimiselle. Tarkastelun lähtökohtana on kielen oppimisen mesotaso eli varhaiskasvatus sosiokulttuurisena instituutiona, johon heijastuvat mikrotason yksilönäkökulmat, kuten varhaiskasvatuksen toimijoiden välinen vuoropuhelu ja yhteistyö (Douglas Fir Group 2016; tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Lisäksi siihen heijastuvat myös makrotason ideologiat sekä yhteiskunnalliset ja hallinnolliset rakenteet, kuten ohjausdokumentit.

Kaksikielinen varhaiskasvatus kuuluu kaksikielisen opetuksen piiriin (engl. *bilingual education*; ru. *undervisning på två språk*). Kaksikielistä opetusta toteutetaan monella eri tavalla, mutta yleisesti se määritellään suunnitelmalliseksi institutionaaliseksi toiminnaksi, josta osa tapahtuu varhaiskasvatuksen varsinaisella kielellä tai koulun varsinaisella opetuskielellä (esim. suomi) ja osa niin sanotulla kohdekielellä, joka on usein lapselle uusi kieli (toinen kieli; esim. englanti) (esim. Baker & Wright 2021). Termi ”kaksikielinen opetus” viittaa nimenomaan näihin kahteen kieleen, joilla opetusta pääasiallisesti annetaan. Kaksikielisessä opetuksessa saatetaan kuitenkin käyttää useampia kieliä, kuten siihen mahdollisesti osallistuvien monikielisten lasten omia äidinkieliä (Hansell ym. 2020) ja niiden kieliaineiden kieliä, joita kaksikielisessä opetuksessa opetetaan varsinaisen kohdekielen lisäksi (esim. ruotsin kielen kielikylpyohjelmassa Suomessa opetetaan myös englantia ja usein myös espanjaa, ranskaa, saksaa tai venäjää). Silti opetusmuodosta käytetään yleensä nimitystä kaksikielinen opetus (Baker & Wright 2021; García 2009; OPH 2022), jota myös me käytämme tässä artikkelissa.

Kaksikielinen opetus ankkuroituu sosiokulttuuriseen näkökulmaan kielen oppimisesta (esim. Swain & Lapkin 2013; Lantolf & Thorne 2007). Tämä tarkoittaa, että

kohdekieltä opitaan osallistumalla erilaisiin varhaiskasvatuksen ja koulun vuorovaikutustilanteisiin, joissa toimitaan opettajien ja vertaisten kanssa. Kieltä opitaan siis samalla kun sitä käytetään arkivuorovaikutukseen ja asioiden oppimiseen, joten kielen oppimista ei nähdä erillisenä taitona vaan se nivoutuu kaksikielisessä opetuksessa kiinteästi lapsen muuhun kehitykseen (Genesee & Lindholm-Leary 2013). Kaksikielisen opetuksen pohjalla on toiminnallinen eli funktionaalinen kielikäsitys, minkä mukaan keskeistä on kielellä toimiminen eri tilanteissa ja ihmisten välinen vuorovaikutus (Saarinen ym. 2019).

Lapsi voi aloittaa kaksikielisessä opetuksessa missä koulupolun vaiheessa tahansa, mutta Euroopan kontekstissa on etenkin 2000-luvun alusta lähtien painotettu kaikenlaisen kielenopetuksen varhaista aloittamista. Varhaisen aloittamisen perusteena on yleisesti käytetty pienten lasten kielellistä herkkyykskautta, jonka aikana aloitetun kielenopetuksen uskotaan tuottavan parempia oppimistuloksia (Skinnari & Sjöberg 2018; Muñoz & Singleton 2019). Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisesti osoittaneet oppimistulosten paranevan varhain aloitettaessa, vaan tuloksiin on todettu vaikuttavan olennaisesti muun muassa toiminnan intensiteetti sekä käytetty pedagogiikka, ei pelkästään aloitusikä (esim. Enever 2011; Hahl ym. 2020; Muñoz & Singleton 2019). Nikolov ja Lugossy (2021) korostavatkin, ettei varhaisen aloittamisen etuja tulisi mitata kielenoppimisen tuloksilla vaan enemminkin olisi syytä tarkastella muita muuttujia, kuten asenteita, motivaatiota, kielenoppijaidentiteettejä ja kielenoppimiskäsityksiä. He perustelevat tätä sillä, että varhain aloitetulla kielenopetuksella pyritään yleensä vaikuttamaan juuri näihin tekijöihin, koska niillä on todettu olevan vaikutusta oppimistuloksiin pitkällä aikavälillä. Näistä eniten on tutkittu motivaatiota, johon varhaisen aloittamisen on todettu vaikuttavan myönteisesti (Nikolov & Lugossy 2021). Kaksikielinen opetus, joka on tämän artikkelin keskiössä, on intensiteetiltään sellaista toimintaa, jonka on tutkimuksissa todettu parantavan muun muassa oppimismotivaatiota sekä johtavan jo varhain myös hyviin oppimistuloksiin (Baker & Wright 2021; Schwartz 2021a).

Se, mihin ajankohtaan varhainen aloitus viittaa on osin kontekstisidonnaista, mutta usein sillä tarkoitetaan uuden kielen oppimisen aloittamista varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai viimeistään alkuopetuksessa (Skinnari & Sjöberg 2018). Tässä artikkelissa keskitytään varhaiskasvatuksessa toteutettavaan kaksikieliseen opetukseen Suomessa. Artikkelin aluksi avaamme kaksikielisen varhaiskasvatuksen käsitettä ja sen ilmenemistä varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tämän jälkeen siirrymme tarkastelemaan kaksikielisen varhaiskasvatuksen erityispiirteitä uuden kielen oppimisen ympäristönä. Aineistoesimerkit ovat Helsingin yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Åbo Akademin eri hankkeista. Lähde on ilmoitettu, jos esimerkkiä on käytetty jossain aiemmassa julkaisussa. Muussa tapauksessa esimerkki on tutkimusaineistosta. Esimerkit ovat alkuperäiskielellä.

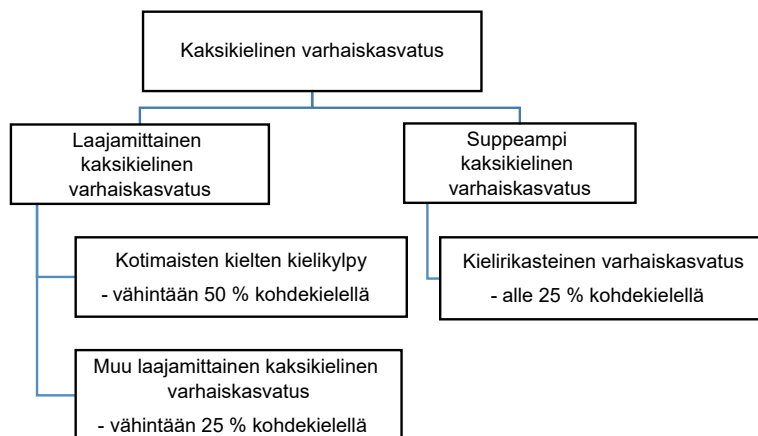
2 Kaksikielinen varhaiskasvatus ja kielikasvatuksen jatkumo

Kaksikielinen varhaiskasvatus viittaa perinteisesti opetukseen¹, josta osa tapahtuu varhaiskasvatuksen kielellä ja osa kohdekielellä. Varhaiskasvatuksen kieli on useimmille kaksikieliseen varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapselle tuttu kieli, kun taas kohdekieli on usein lapsille uusi kieli. Tällaista opetusta on esimerkiksi suomenkielissä päiväkodeissa tarjottava ruotsin kielen kielikylypy tai suomen- tai ruotsinkielisissä päiväkodeissa tarjottava kielirikasteinen varhaiskasvatus. Näissä lapsen kotona oppimaa kielirepertuaaria rikastetaan yleensä joko toisella kotimaisella kielellä tai englannin kielellä, samalla kun osa opetuksesta on varhaiskasvatusyksikön varsinaisella kielellä, yleisimmin suomeksi tai ruotsiksi. Tällaista opetusta nimitetään kaksikielisen opetuksen vahvaksi muodoksi (eng. *strong form of bilingual education*, Baker & Wright 2021). Vahva muoto viittaa siihen, että opetuksessa tuetaan niin varhaiskasvatusyksikön varsinaisen kielen kuin kohdekielen kehittymistä. Samaa nimikettä käytetään kuitenkin myös toiminnasta, jossa vähemmistökieliset lapset saavat ainakin osan opetuksestaan omalla kielellään vähemmistökielen säilyttämiseksi tai elvyttämiseksi. Suomessa tällaista toimintaa tarjoavat esimerkiksi saamen kielten kielipesät (Äärelä 2016). Molemmissa keskeistä on pyrkimys rikastaa ja kehittää lapsen kielirepertuaaria parhaalla mahdollisella tavalla.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kaksikieliseksi opetuksiksi nimitetään myös sellaista toimintaa, jossa lapsen kotikieltä tai vähemmistökieltä käytetään apuna vain siihen asti, että lapsi omaksuu tarpeeksi enemmistökieltä, minkä jälkeen kaikki opetus annetaan pelkästään enemmistökielellä (eng. *weak form of bilingual education*, Baker & Wright 2021). Tässä artikkelissa keskitytään kaksikielisen opetuksen vahvaan muotoon eli lasten kielirepertuaaria rikastavaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen.

Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) jakaa kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekielen käytön perustella laajamittaiseen ja suppeampaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen (ks. kuvio 1).

1 Suomalainen varhaiskasvatus rakentuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamalle kokonaisuudelle. Kasvatus koskee erityisesti kulttuurisia arvoja, tapoja ja normeja, opetus on oppimisen ja kehityksen tukemista ja hoito on perustarpeista huolehtimista. (OPH 2022.) Käytännön toiminnassa nämä nivoutuvat yhteen, joten tässä artikkelissa käytämme kaikesta varhaiskasvatustoiminnasta nimitystä opetus.



KUVIO 1. Kaksikielisen varhaiskasvatuksen jaottelu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022).

Laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatusta (ru. *omfattande småbarnspedagogik på två språk*) tarjotaan Suomessa etenkin ruotsiksi (ruotsin kielen kielikylypy) ja englanniksi (muu laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus, esim. CLIL²), ja se on vakiintunut Suomessa lähinnä suuremmille paikkakunnille ja kaksikieliselle rannikkoseudulle (Peltoniemi ym. 2018; Sjöberg ym. 2018). Suppeampaa kaksikielistä varhaiskasvatusta (ru. *mindre omfattande småbarnspedagogik på två språk*) sen sijaan tarjotaan eri puolilla Suomea ja useammilla kielillä, mutta eniten kuitenkin englanniksi (Peltoniemi ym. 2018). Suppeampaa kaksikielistä varhaiskasvatusta kutsutaan myös kielirikasteiseksi varhaiskasvatukseksi. Sitä toteutetaan vaihtelevalla intensiteetillä ja vaihtelevin käytäntein tiettyyn aikaan tai toimintaan kohdennetuista kielisuihkuista koko varhaiskasvatuksen arjen toteuttamiseen kahdella kielellä. On tärkeää huomioida, että kaksikielisen opetuksen tulee olla suunniteltua ja tavoitteellista, eli satunnainen muiden kuin varhaiskasvatuksen varsinaisen kielen käyttö esimerkiksi lauluissa ei vielä tee toiminnasta kaksikielistä varhaiskasvatusta. Tätä korostavat myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka määrittelevät laajamittaisen varhaiskasvatuksen tavoitteeksi antaa lapsille ”valmiuksia toimia kaksi- ja monikielisessä ympäristössä”, kun taas suppeammassa opetuksessa tavoitellaan lähinnä myönteistä asennetta ja herätellään mielenkiintoa kieliä kohtaan (OPH 2022: 33–34).

Kaksikieliseen opetukseen liittyy keskeisenä kielikasvatuksen käsite. Kielikasvatus on pitkäjänteistä ja kokonaisvaltaista lapsen kielellisen kompetenssin kehittymisen

2 CLIL tulee englannin sanoista *Content and Language Integrated Learning* ja tarkoittaa kaksikielisen opetuksen muotoa, jossa kieltä ja sisältöä opitaan yhdessä (Mehisto ym. 2008; Otto & Cortina-Pérez 2023).

tukemista (Kangasvieri ym. 2021). Kotona alkanut lapsen kielen kehityksen tukeminen jatkuu pedagogisena kielikasvatuksena (kaksikielisessä) varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä edelleen koulussa. Institutionaalista näkökulmasta kielikasvatus on koulutusaste- ja oppiainerajat ylittävää toimintaa. Kaksikielisessä opetuksessa kielikasvatuksella tavoitellaan kielirepertuaarin laajenemista, joten kielikasvatus perustuu näkemykselle kielitaidosta dynaamisena kokonaisuutena, johon sisältyvät kaikki yksilön osaamat kielet (Baker & Wright 2021; García 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön, esimerkiksi kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa uutta kieltä oppivan lapsen kieliä ei nähdä toisistaan erillisinä, vaan ne muodostavat yhdessä kielellisen repertuaarin (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Tätä kielellistä repertuaaria yksilöt käyttävät joustavasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja eri vuorovaikutuskumppanien kanssa. Kaksikielinen opetus on luonteeltaan sellaista opetusta, jossa uusi kieli pyritään ottamaan heti kielenkäytön resurssiksi ja tätä tuetaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin (ks. luvut 4–5 alla).

Useat laajamittaiset kaksikielisen opetuksen toteutukset rakentuvat ohjelmallisesti ja muodostavat jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen, jolloin myös kielen oppiminen rakentuu niissä aiemmin opitun varaan. Esimerkiksi ruotsin kielen kielikylpy toteutetaan siten, että lähes kaikki toiminta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on kohdekielellä. Näin rakennetaan mahdollisimman vahva pohja niiden oppiaineiden oppimiselle, joiden opettamiseen kohdekieltä käytetään (Mård-Miettinen ym. 2018). Vastaavasti koulun opetuskielen osuutta opetuksesta lisätään pikkuhiljaa koulussa, jotta myös tämä kieli kehittyy monipuoliseksi oppimisen ja vuorovaikutuksen välineeksi. Lisäksi oppijoiden kielirepertuaaria vahvistetaan integroimalla useiden vieraiden kielten opetus kielikylpyohjelmaan perusopetuksen aikana. Eri koulutusasteet ylittävä ohjelmallisuus tukee siis oppijoiden mahdollisuutta kehittää kielirepertuaariaan systemaattisesti ja vaatii eri koulutusasteiden toimijoiden välistä yhteissuunnittelua.

Suppeampi kaksikielinen opetus ei sen sijaan aina rakennu jatkumolle (Peltoniemi ym. 2018), jolloin oppijat eivät välttämättä saavuta sellaista kielellistä kompetenssia, jonka saavuttamiseen heillä olisi edellytykset, mikäli kielellinen jatkumo olisi suunniteltu (Hansell & Björklund 2021). Jos eri koulutusasteiden opettajilla ei ole yhteistä käsitystä kielellisestä jatkumosta tai osaamisen tasosta, saattaa opetus alkaa ikään kuin alusta jokaisessa koulutuksen nivelvaiheessa tai vastaavasti vaatimustaso saattaa olla liiankin korkea siirryttäessä seuraavalle koulutusasteelle. Jatkumoa tarvittaisiin erityisesti sellaisessa tilanteessa, jossa kaksikielistä varhaiskasvatusta tarjotaan kielellä, joka on myös lasten ensimmäinen kieliaine koulussa (A1-kieli). Tällöin on tarpeen huomioida koulun kielenopetuksessa, että oppilaat ovat jo olleet säännöllisesti tekemisissä tämän kielen kanssa ennen perusopetusta, ja myös tunnistaa, millaista kielitaitoa toiminta on mahdollisesti tuottanut ja rakentaa koulun kielenopetus sille pohjalle (Hansell & Björklund 2021).

Kansainvälisessä tutkimuksessa jatkumojen rakentamisen on todettu olevan erityisen haastavaa sellaisissa tilanteissa, joissa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus kuuluvat eri hallinnon aloihin (Mihaljevic Djigunovic & Letica Krevelj 2021). Suomessakin oli pitkään tällainen tilanne, mutta suurin osa kunnista on siirtänyt myös varhaiskasvatuksen sivistystoimen alaisuuteen. Joissain kunnissa se saattaa kuitenkin edelleen olla sosiaalitoimen alaisuudessa, kun taas esiopetusta ja perusopetusta ohjaa sivistystoimi. Molemmissa tilanteissa eri koulutusasteiden opettajien olisi tärkeä voida käydä keskustelua toistensa oppimisympäristöistä ja oppia tuntemaan ja ymmärtämään niitä sekä rakentaa yhtenäistä toimintakulttuuria jatkumon tueksi (Hansell & Björklund 2021). Kaksikielisen opetuksen jatkumon rakentamista haastavat usein myös kuntien niukat taloudelliset resurssit sekä ongelmat pätevien kaksikielisen opetuksen opettajien rekrytoinnissa kaikille koulutusasteille (Peltoniemi ym. 2018). Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin varhaiskasvatusta kaksikielisen opetuksen ympäristönä.

3 Varhaiskasvatuksen painotukset ja toimintakulttuuri kaksikielisen opetuksen lähtökohtina

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa painottuvat leikillisuus ja lapsikeskeisyys sekä lapsen kokonaisvaltainen oppiminen ja kehittyminen. Näin ollen kaikki oppiminen, mukaan lukien kielenoppiminen, integroidaan jokapäiväisiin tilanteisiin ja mielekkääseen toimintaan. Varhaiskasvatuksen tavoitteet ja sisällöt pohjaavat varhaiskasvatussuunnitelmassa (OPH 2022) esiteltyihin oppimisen alueisiin, joita ovat: ”Kielten rikas maailma”, ”Ilmaisun monet muodot”, ”Minä ja meidän ympäristömme”, ”Tutkin ja toimin ympäristössäni” ja ”Kasvan, liikun ja kehityn”. Oppimisen alueiden aihepiirejä on tarkoitus tuoda joustavasti eri tilanteisiin ja toimintoihin lasten mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen ohjaamana. Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa molempia kieliä käytetään oppimisen alueiden tavoitteiden toteuttamiseen. Näin ollen toiminnan kaksikielisyys ei tarkoita, että sisältöjä karsittaisiin uuden kielen omaksumisen mahdollistamiseksi, vaan samoja sisältöjä, joita yksikielisessä toiminnassa opetetaan yhdellä kielellä, opetetaan kaksikielisessä opetuksessa kahdella eri kielellä. Kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekieltä voidaan käyttää niin ohjatussa toiminnassa (aamupiiri ja muu opettajaohjoinen toiminta) kuin erilaisissa arjen tilanteissa (ruokailut, siirtymät, pukeutuminen ja riisuutuminen) sekä leikeissä, joihin kaikkiin voidaan luontevasti ja monipuolisesti tuoda eri oppimisen alueiden aihepiirejä (ks. luvut 4 ja 5 alla). Näin kielen kehitys nivoutuu kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa luontevasti lapsen muuhun kehitykseen, mikä on myös kaksikielisen opetuksen perusta (Genesee & Lindholm-Leary 2013, ks. myös tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tavoitteita asetetaan opetukselle, kun taas oppimiselle ei koulun tapaan määritellä yhteismitallisesti arvioitavia tavoitteita. Niinpä kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa ei aseteta kohdekielen oppimistavoitteita.

Sen sijaan tavoitteita asetetaan esimerkiksi kohdekielen käytön intensiteetille ja tavalle, eli sille, kuka käyttää kohdekieltä ja kuinka paljon, missä tilanteissa ja millä tavalla. Tavoitteiden asettaminen opetukselle ei kuitenkaan vaadi kaksikielisen varhaiskasvatuksen toteuttamista erillisinä kielenopetustuokioina vaan kohdekieltä voi tuoda kaikkiin tilanteisiin ja toimintaan. Se ei myöskään poissulje spontaania kohdekielen käyttöä: jos opettaja havaitsee varhaiskasvatuksen arjessa tilanteita, joihin kohdekieltä voi tuoda, näin voi hyvin tehdä, vaikka tätä ei ole etukäteen suunniteltu. Samalla tavoin kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettaja voi tuoda myös monikielisten lasten omia äidinkieliä kaikkiin tilanteisiin ja toimintaan (Kirsch ym. 2020; Mård-Miettinen ym. 2023; Palojärvi ym. 2021).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on leikki- ja toimintapainotteinen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurin määritellään olevan ”historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia, joka muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa” (OPH 2022: 24). Bergroth ja Hansell (2020) painottavat, että toimintakulttuuriin vaikuttavat – tiedostetusti tai tiedostamatta, joskus myös tahattomasti – kaikki yhteisön jäsenet: opettajat, johto ja hallinto sekä muu henkilökunta, mutta myös lapset ja näiden huoltajat (ks. myös From ym. tässä teemanumerossa). Toimintakulttuuri myös vaikuttaa kaikkiin yhteisön jäseniin, olivat nämä siitä tietoisia tai eivät. Esimerkiksi jos yhdessä lapsiryhmässä tarjotaan kaksikielistä varhaiskasvatusta, sen olemassaolo vaikuttaa koko päiväkodin tai esikoulun toimintakulttuuriin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee toimintakulttuurin ytimeksi oppivan yhteisön, jossa toimintaa arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti yhdessä (OPH 2022). Tällainen kehittämistyö edellyttää, että henkilöstö ymmärtää ja osaa kriittisesti arvioida omaa toimintaansa ja siihen vaikuttavia arvoja, tietoja ja uskomuksia (Bergroth & Hansell 2020; Sharmahd ym. 2017). Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa toisilleen ristiriitaiset arvot ja uskomukset voivat liittyä etenkin kieliin ja niiden käyttämiseen ja oppimiseen, kuten tämän kaksikielistä (suomi–ruotsi) varhaiskasvatusta toteuttavan opettajan sitaatti osoittaa:

(1) **Ett språk en människa** (Palviainen & Mård-Miettinen 2015: appendix)

men jag vet att till å med i vårt hus så (.) [tycker kollegor] att näe (.) att nej ett språk en människa

Sitaatin opettaja kommunikoi itse kaksikielisesti lapsiryhmässään, mutta kokee, että työyhteisön jäsenten käsitys on, että hänen tulisi käyttää lasten kanssa vain yhtä kieltä. Oppivassa yhteisössä onkin tärkeää, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus yhteiseen reflektointiin osana yhteisen toimintakulttuurin jatkuvaa kehittämistä. Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi juuri kielellisten käytänteiden reflektointia koko työyhteisössä ja yhteisten käytänteiden luomista (Palviainen ym. 2016).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (kuten myös muiden koulutusasteiden opetussuunnitelmadokumentit) luovat hyvän pohjan kaksikielisen opetuksen toteut-

tamiselle, koska niissä on kieli- ja koulutuspolitiikan kansainvälisen nykypainotuksen mukaisesti nostettu ”kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus” yhdeksi periaatteeksi, jonka mukaisesti toimintakulttuuria kehitetään (OPH 2022: 27). Sopanen (2018) huomauttaa, ettei kielitietoiselle varhaiskasvatukselle anneta ohjausdokumentissa yksiselitteisiä suuntaviivoja, jolloin käsitteen tulkinta jää opettajien vastuulle ja siihen vaikuttaa opettajan oma kielitietoisuus (eng. *teacher language awareness*, Andrews & Svalberg 2017) eli hänen tietonsa, näkemyksensä ja uskomuksensa kielestä, sen piirteistä ja käyttötavoista ja toisaalta sen merkityksestä monikielisessä ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; Bergroth & Hansell 2020; Sopanen 2018, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) rakentuu kuitenkin ajatukselle, että kielet ovat läsnä koko ajan ja kaikkialla ja että niillä on keskeinen merkitys yksilön kehitykselle ja oppimiselle. Kielet onkin tärkeä tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksessa, mikä tukee myös kaksikielisen opetuksen toteuttamista. Lisäksi painotetaan, että henkilökunnan tulee toimia kielellisenä mallina lapsille ja tukea lasten kielenkäyttöä luomalla heille monipuolisia tilaisuuksia havainnoida ja käyttää kieliä. Tämä korostuu myös kaksikielisen varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (esim. Genesee & Lindholm-Leary 2013; Mård-Miettinen ym. 2018; Palviainen ym. 2016) ja siksi kaksikielisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sisältyykin luontevasti varhaiskasvatuksen varsinaisen toimintakielen ja kohdekielen monipuolinen tukeminen (ks. luvut 4 ja 5). Sen sijaan enemmän epävarmuutta opettajissa aiheuttaa lasten monikielisyyden huomioiminen osana kaksikielistä varhaiskasvatusta (Bergroth & Hansell 2020; Hansell ym. 2020; Kirsch ym. 2020). Suomessa monikielisyyden huomioimiseen on kehitetty varhaiskasvatuksen opettajille suunnattuja työkaluja, kuten KieliPeda-työväline (Harju-Luukkainen ym. 2020, ru. *SpråkPeda-verktyget*), jotka soveltuvat myös kaksikieliseen varhaiskasvatukseen.

Tutkimukset (esim. Kirsch ym. 2020; Palojärvi ym. 2021) ovat osoittaneet, että kahden kielen systemaattinen käyttö kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voi toimia ovenavauksena muiden kielten huomioimiselle ja myös kannustaa monikielisiä lapsia tuomaan esiin ja käyttämään omia äidinkieliään. Eräs kielirikasteisen varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa tätä seuraavasti (kirjoittajien käännös, ks. myös Bergroth & Hansell 2020):

(2) **Omalla kielellään**

sen myötä, että käytämme suomea ja ruotsia joka päivä niin se on niin kuin avautunut heille [monikielisille lapsille], että he ovat alkaneet uskaltaa sanoa enemmän esimerkiksi hedelmiä omalla kielellään

Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden huomioimisen ja esiintuomisen ei kuitenkaan kaksikielisessäkin varhaiskasvatuksessa tulisi olla lasten vastuulla, vaan osa kielitietoista toimintakulttuuria kaikissa lapsiryhmissä (Hansell ym. 2020).

4 Kaksikielisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu pohjoismaiseen EduCare-malliin, jossa yhdistyvät hoito, opetus ja kasvatus (Karila 2016). Varhaiskasvatuksen arki rakentuu monipuolisista toiminnoista, joista osa on kodinomaisia päivittäin toistuvia arjen toimintoja, kuten esimerkiksi ruokailu, pukeutuminen ja riisuutuminen, lepo ja käsien pesu. Osa toiminnoista taas on esimerkiksi aamupiirissä tai leikki- ja toimintatuokioissa tapahtuvaa ohjattua ryhmätoimintaa. Lisäksi suomalaiseen varhaiskasvatukseen sisältyy runsaasti vapaata leikkiä ulkona ja sisällä sekä erilaisia siirtymiä toimintojen välillä. Varhaiskasvatus tarjoaa siis monipuolisia kielenkäyttöympäristöjä ja siten kielennäköisympäristöjä, joihin niin varhaiskasvatuksen varsinaista kieltä, kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekieltä kuin lasten omia äidinkieliäkin voidaan tuoda (ks. esimerkit 3–10 luvuissa 4 ja 5).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöjen määrittelyä tarkoitetaan ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta” (OPH 2022: 28). Tämä mukailee oppimisympäristöjen laajaa määritelmää, jossa huomioidaan niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinenkin ulottuvuus, eli fyysisten tilojen ohella myös toimintakulttuuri, sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus (Manninen 2007). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2022) korostaa, että oppimisympäristöjen tulee olla kehittäviä, kiinnostavia ja oppimista edistäviä, ja samalla terveellisiä, turvallisia, esteettömiä ja lapsen ikätason ja kehityksen huomioivia. Ennen kaikkea niiden tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta ja halua leikkiin, aktiivisuuteen ja vuorovaikutukseen sekä kannustaa oppimiseen leikin, liikunnan ja tutkimisen kautta. Lähtökohtana on, että lapset voivat oppimisympäristössä hyödyntää kaikkia aistejaan (moniaistillisuus) ja koko kehoaan. Jotta tämä saavutettaisiin, kannustetaan oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa lapsinäkökulmaisuuteen. Mieluiten oppimisympäristöjen suunnittelun ja toteuttamisen voisi tehdä yhdessä lasten kanssa, jolloin lapset tuntevat itsensä tervetulleiksi toimimaan päiväkodin eri tiloissa. Oppimisympäristöjen suunnittelu ja toteuttaminen vaatiikin monipuolista ammattitaitoa kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettajalta, jonka tehtävänä on lisäksi huolehtia siitä, että oppimisympäristöt ovat kielellisesti monipuolisia ja stimuloivia. Esimerkiksi aivan kaksikielisen varhaiskasvatuksen alkukuukausina opettajan saattaa olla hyvä tehdä valintoja, joilla lapsille annetaan aikaa uuteen kieleen tutustumiseen päiväkodin tiloissa sen sijaan, että osallistutaan taajaan päiväkodin ulkopuolella järjestettäviin tapahtumiin (Mård-Miettinen ym. 2018).

Kielellinen näkökulma siis korostuu kaksikielisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä, jotka osaltaan kehittävät lasten kielellistä repertuaaria. Siksi oppimisympäristöjen olisi tärkeä tarjota runsaasti aktiviteetteja, jotka tukevat vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä. Näin lapset voivat havainnoida eri kieliä sekä ilmaista kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tietojaan ja kehittää näin kielitietoisuuttaan ja kielitaitoaan. Kielitietoisuutta tukevia aktiviteetteja ovat esimerkiksi riittäminen ja loruttelu,

sanojen merkitysten pohtiminen ja tarinoista keskustelu kaverin tai lapsiryhmän kesken sekä erilaiset kieltä kehittävät digitaaliset pelit (Nurmilaakso 2011). Esimerkkinä kielitietoisuutta kehittävästä keskustelusta on alla aamupalatilanne, jossa ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuvat suomenkieliset lapset Ulla, Jussi ja Meri pohtivat ruotsin *korv*-sanaa kielikylpyopettajansa kanssa (esimerkki 3). Opettaja tarjoaa lapsille makkaraa ja nimeää sen ruotsiksi (*korv*, rivi 1), mistä syntyy keskustelu siitä, miten opettaja voi nimetä makkaran suomen korppua muistuttavalla sanalla, kunnes Meri viimein rivillä 19 toteaa, että (ruotsin) *korv*-sana kuulostaa (suomen) *korppu*-sanalta.

(3) **Syyskuu / aamupala** (Savijärvi 2011: 121–122, muokattu)

01	Opettaja:	vassågod (.) jä (.) k(h)orv.
02	Lapset:	ehehehe
03	Opettaja:	mm
04	Ulla:	sehän on makkaraa
05	Opettaja:	mm (.) just de (.) de e korv
06	Jussi:	tää on makkaraa eikä korppua
07	Opettaja:	de e korv
08	Jussi:	hehe korpe
09	Ulla:	ne ei ymmärrä että toi on
10	Opettaja:	mm nå korv
11	Ulla:	se sanoo kurkkua eikä
12	Opettaja:	mhm
13	Meri:	makkalaa eikä kolppua
14	Ulla:	se on tätä makkaraa samaa ma
15	Opettaja:	mm de e just korv
16	Meri:	kyllähän aikuisen pitäisi käsittää et tää on hhh sen
17		on makkalaa eikä kolppua
18	Opettaja:	int
19	Meri:	korv kuulostaa ihan korpulta
20	Opettaja:	int skorpa utan korv

Myös kielellisesti stimuloivaa materiaalia (esim. kirjoja ja pelejä, sana- ja kuvapusseja ja -laatikoita, jotka sisältävät erilaisia lasten leikkeihin soveltuvia hahmoja) voidaan sijoittaa paikkoihin, joissa lapset huomaavat ne ja saavat ne helposti käyttöönsä ja tällä tavoin kannustetaan lapsia käyttämään kieliä monipuolisesti. Esimerkiksi kuvapussit tai laatikot voivat sisältää kuvia tutuista lastenlauluista. Jos kohdekielenä on ruotsi, voi *Bä, bä, vita lamm* (*Bää, bää, karitsa*)-laulusta olla pussissa tai laatikossa kuva valkoisesta karitsahahmosta sekä villasta, takista, hameesta ja villasukista, joiden avulla tuetaan laulutekstin ymmärtämistä ja muistamista. Kuvapusseihin ja -laatikoihin voi myös tuoda sisältöä käsillä olevasta teemasta. Esimerkiksi jos teemana on kevät ja kevään merkit, voi pussissa ja laatikossa olla niiden kevätukkien ja muuttolintujen

kuvia, joihin on tutustuttu ohjatussa toiminnassa. Kuvista voi myös tehdä muistipelin, jonka avulla lapset voivat harjoitella tuttuja kohdekielen sanoja.

Varhaiskasvatus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia paitsi vapaaseen, myös ohjattuun pienryhmätyöskentelyyn, koska varhaiskasvatuksen ryhmässä työskentelee useampi aikuinen. Esimerkiksi yhdessä luetuista kirjoista voidaan keskustella aikuisen johdolla pienryhmissä, mikä antaa lapsille enemmän tilaisuuksia ilmaista ajatuksiaan kuin suuremmassa ryhmässä. Tämä vuorostaan lisää yksittäisen lapsen mahdollisuuksia käyttää kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekieltä.

Kaksikielisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan hyödyntää koko fyysistä ympäristöä – seiniä, ovia, portaikkoja, lattiaa ja kattoa. Tällä rohkaistaan monipuoliseen kielenkäyttöön. Esimerkissä 4 Meri on ottanut purkista sinisen lapun. Opettaja kysyy ensin, mikä väri on kyseessä (rivi 1), ja pyytää sitten lasta vielä nimeämään huoneesta jotain, jossa on kyseistä väriä (rivi 3). Meri vastaa suomeksi (rivi 4) ja osoittaa seinää, minkä jälkeen opettaja antaa rivillä 5 lapsen sanomalle kohdekielisen vastineen ja vahvistaa vastauksen olleen sisällöllisesti oikein.

(4) **Maaliskuu / aamupäiväpiiri** (Savijärvi 2011: 144, muokattu)

01	Opettaja:	va tog du för en färg
02	Meri:	blå
03	Opettaja:	blå precis blå hh å var hittar du blått
04	Meri:	tos papelissa (osoittaa seinää)
05	Opettaja:	på pappre e de blått jä precis

Fyysiseen ympäristöön voidaan tuki lisätä myös kuvia, tekstejä tai kirjoja, joilla stimuloidaan kaksikielisen opetuksen kohdekielen käyttöä (ks. myös From ym. tässä teemanumerossa).



KUVA 1. Tekstejä kahdella kielellä kielirikasteista (suomi–ruotsi) varhaiskasvatusta toteuttavan ryhmän fyysisissä oppimisympäristöissä.

Kuvassa 1 tekstit ovat identtisiä molemmilla toimintakielillä, mutta kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielimaisemassa voi olla myös yksikielisiä tai sellaisia kaksi- tai monikielisiä tekstejä, joissa samaa sisältöä ei toisteta kaikilla kielillä (Palojärvi ym. 2016; Pesch 2021). Onkin tärkeä, että yksikielisen varhaiskasvatuksen tavoin myös kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielimaisema tukee monikielisten lasten omia äidinkieliä. Kuvassa 1 on myös esimerkki siitä, että oppimisympäristöön on tuotu lasten tekemiä piirroksia, jolloin niiden ja niihin liittyvän tekstin näkeminen saattaa kannustaa lapsia keskustelemaan kuvista keskenään tai opettajan kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan, että lasten ideoiden ja leikkien ohella myös heidän tekemiensä töiden tulisi näkyä oppimisympäristöissä, jotta lapset tunsivat ympäristön omakseen (OPH 2022). Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa tällä on vielä erityinen (kohde)kielen käyttöä stimuloiva tehtävä.

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöinä toimivat paitsi sisätilat myös päiväkodin piha, jossa lapset viettävät runsaasti aikaa päivittäin henkilökunnan kanssa, sekä lähellä oleva luonto tai vaikkapa läheinen leikkipuisto. Kieliä voidaan tehdä luontevasti näkyväksi myös ulkona olevissa oppimisympäristöissä ja täten kannustaa kielten monipuoliseen käyttöön (ks. myös Lilja ym. tässä teemanumerossa). Tällainen aktiviteetti on muun muassa esimerkissä 5 kuvattu väribongaus. Alkuperäisessä aktiviteetissa kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettaja vahvistaa ryhmän maahanmuuttotustaisten lasten suomen kieltä ja aktiviteetti tapahtuu päiväkodin sisätiloissa. Käsikirjassa (Kangasvieri ym. 2021), jossa aktiviteetti kuvataan, annetaan kuitenkin vihje, että aktiviteetin voi yhtä lailla toteuttaa ulkona ja kaksikielisen varhaiskasvatuksen kohdekielellä. Aktiviteetin voi myös toteuttaa monikielisesti käyttäen siinä myös lasten omia äidinkieliä.

(5) **Väribongaus tabletilla** (Kangasvieri ym. 2021: 117–118)

Opettaja kertoo lapsille suomeksi, että seuraavaksi he saavat ottaa tabletilla kuvia valitsemistaan väreistä. Opettaja antaa kullekin lapselle oman tabletin ja lähtee yhdessä lasten kanssa bongaamaan värejä eri puolilta päiväkotia. Lapset saavat itse valita, mistä väreistä he haluavat ottaa kuvia ja halutessaan myös vaihtaa välillä kuvattavaa väriä kertomalla, mitä väriä he haluavat seuraavaksi kuvata.

Toiminnan aikana lapset spontaanisti alkavat auttaa toisiaan ja opettaja kehuu heitä tästä. Välillä opettaja myös kysyy, haluavatko he vaihtaa kuvattavaa väriä ja mitä värejä he haluaisivat kuvata seuraavaksi sekä kannustaa lapsia juttelemaan keskenään ja auttamaan toisiaan. Hän antaa asiasta myönteistä palautetta.

Kun lapset ovat jonkin aikaa kiertäneet päiväkodin eri tiloissa kuvaamassa eri värejä, opettaja pyytää lapsia palaamaan samaan huoneeseen, josta he lähtivät. Palattuaan takaisin opettaja ja lapset istuvat pöydän ääreen. Opettaja pyytää lapsia kertomaan, minkä värisiä asioita kuvissa on ja mistä kuvat ovat. Opettaja kehuu lapsia suomeksi ja kysyy välillä myös kuviin liittyviä tarkentavia kysymyksiä käyttäen olennaisia käsitteitä kuten: "Oliko se ylhäällä vai alhaalla?"

Yllä mainittujen oppimisympäristöjen lisäksi yhä tärkeämmiksi ovat muodostuneet digitaaliset oppimisympäristöt (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Nämä toimivat hyvinä monipuolisen tiedon lähteinä silloin, kun lapset voivat valita miten he mieluiten vastaanottavat tietoa tai tehtävien ohjeistuksia. Digitaalisissa oppimisympäristöissä voi olla esimerkiksi audiaalinen tai visuaalinen tehtävän ohjeistus. Audiaalinen ohje kohdekielellä voi olla haastava kaksikieliseen varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille, mutta yhdessä visuaalisen tiedon kanssa myös kohdekieliset ohjeet voivat avautua heille helpommin. Esimerkiksi digitaaliset sovellukset voivat samalla kertoa ja näyttää, miten tehtäviä tehdään. Opettajat voivat myös itse tehdä videoita, jotka ohjeistavat lapsia vaikkapa askartelussa. Lapset saavat samalla sekä audiaalista että visuaalista tukea toimintaan ja voivat pysäyttää videon valittuun kohtaan tai tarvittaessa toistaa jonkun kohdan. Varhaiskasvatuksessa käytettävien digitaalisten työkalujen valinnassa on muiden materiaalien tavoin tärkeä ottaa huomioon sekä lasten ikä ja kielitaito että kiinnostuksen kohteet (ks. esimerkki 4 yllä), joten opettajilla tulisi olla aikaa perehtyä työkaluihin ja materiaaleihin ennen niiden käyttöä lasten kanssa. Varhaiskasvatuksessa yleisesti käytössä on sekä pelillisiä sovelluksia (esim. *Moka Mera Lingua*, Moilo 2022) että digitaalisia kuvakirjapalveluja (esim. *Lukulumo*, ru. *Polyglutt*, ILT Education 2022a, 2022b). Tällaiset sovellukset soveltuvat hyvin myös kaksikieliseen varhaiskasvatukseen, koska ne tukevat kielen kehitystä.

5 Kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielellisiä käytänteitä

Kuten johdannossa todettiin, on kohdekieli kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa samaan aikaan sekä oppimisen kohde että vuorovaikutuksen väline. Kieltä opitaan osallistumalla mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa. Kuten luvussa 3 todettiin, varhaiskasvatuksessa toiminnallisuus ja leikkisyys ovat lasten ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymisen pohjana ja kieli nähdään osana sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja.

Etenkin Suomessa on tehty runsaasti tutkimusta varhaiskasvatuksessa toteutettavan kaksikielisen opetuksen toiminnallisista menetelmistä ja toisen kielen oppimisen prosesseista. Tutkimuksella on avattu muun muassa merkitykselliseen vuorovaikutukseen osallistumisen kautta tapahtuvaa uuden kielen haltuunottoa. Esimerkki 6 on Savijärven (2012) tutkimuksesta, jossa ruotsin kielen kielikylpyyn osallistuva suomenkielinen lapsi, Santtu, poimii kielikylpyopettajan ruotsinkielisestä puheesta sanan *sylt* omaan käyttöönsä:

(6) **Paljon sylt** (Savijärvi 2012, muokattu)

- | | | |
|----|-----------|--|
| 01 | Opettaja: | men lite sylt sen också när du har lite gröt |
| 02 | Santtu: | må haluan paljon sylt |

Savijärvi osoitti tutkimuksessaan, että ensimmäisenä kielikylpyvuonna lapset käyttäytyivät Santun tavoin, eli poimivat opettajien puheesta ruotsinkielisiä ilmauksia omaan suomenkieliseen puheeseensa. Toisena vuonna lapset alkoivat esimerkin 7 Anun ja Lean tapaan jo muodostamaan pidempiä ruotsinkielisiä virkkeitä:

(7) **Komma å baka** (Savijärvi 2012, muokattu)

- | | | |
|----|-----------|--------------------------------------|
| 01 | Opettaja: | står Mallu i kö för att komma å baka |
| 02 | Anu: | ja vill komma å baka. |
| 03 | Opettaja: | jo du får komma som nästa Anu |
| 04 | Lea: | ja vill också komma å baka |

Esimerkissä 6 Anu ja Lea käyttävät paitsi opettajan vuorossa (*komma å baka*) ja toisen lapsen edellisessä vuorossa (*ja vill*) kuulemiansa ilmaisuja myös lisäävät kumpikin ilmaisuun omia aineksia (Anu: *ja vill* ja Lea: *också*). Jotta lapset voivat poimia kohdekieltä omaan käyttöönsä, edellyttää se, että opettaja esimerkkien 6–7 opettajan tavoin sanallistaa jatkuvasti lasten ja omaa toimintaansa kohdekielellä. Schwartz (2021b) käyttääkin kaksikielisen opetuksen opettajasta termiä *proactive agent*, millä hän viittaa siihen, että opettajan on toiminnallaan luotava lapsille tilanteita, joissa he pääsevät monipuolisesti niin kuulemaan kuin myös käyttämään kohdekieltä. Samaa periaatetta voi soveltaa myös koulujen kielenopetukseen, eli kielenopettaja voi esimerkiksi sanallistaa toimintaa kohdekielellä ja tätä kautta luoda luontevia ja monipuolisia tilanteita kohdekielen käyttämiselle.

Opettajilla on varhaiskasvatuksessa merkittävä rooli kielen kehityksen tukemisessa ja stimuloinnissa. Tämä on erityisen merkityksellistä kaksikielisessä opetuksessa tehtäessä kohdekielestä näkyvää. Pitkään oli vallalla ajatus siitä, että tehokkain kaksikielisen varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu kielten tiukka erotteluun, jossa yksi opettaja käyttää vain yhtä kieltä kommunikoidessaan lasten kanssa, kuten esimerkkien 6–7 kielikylpyopettaja tekee. Pääsääntöisesti enemmistökieliselä lapsille suunnattu vähemmistökielen kielikylpyopetus (esim. ruotsin kielen kielikylpy Suomessa) perustuu edelleen vahvasti tälle ajatukselle. Esimerkiksi Ballinger ym. (2017) painottavat, että vähemmistökielen kielikylpy (esim. ruotsi Suomessa tai ranska Kanadassa) on sellainen oppimisen konteksti, jossa on tärkeä tukea vähemmistökielen asemassa olevan kielikylpykielen oppimista mahdollisimman yksikielisellä opetuksella, jotta tästä kielestä kehittyä oppilaille vahva oppimisen kieli. Tätä korostetaan kielikylvyn osalta myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022; ks. myös Bergroth 2016).

Kielten erottelun rinnalla entistä enemmän huomiota ovat saaneet sellaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen toimintatavat, joissa kieliä käytetään dynaamisesti ja joissa henkilökunta toimii monikielisen kielenkäyttäjän mallina (Hansell & Björklund 2022; Mård-Miettinen ym. 2023; Palojärvi ym. 2021; Palviainen ym. 2016; Pontier ym. 2020). Esimerkeissä 8–10 havainnollistetaan opettajien toimintaa ruotsinkielisen päiväkodin kielirikasteisessä varhaiskasvatuksessa, jonka kohdekielenä on suomi ja

jonka opettajat toimivat kaksikielisesti käyttäen päivittäin molempia kieliä päiväkodin arjessa (ks. myös Hansell & Björklund 2022). Esimerkissä 8 harjoitellaan opettajajoh-
toisessa leikissä värejä kohdekielellä. Opettaja pyytää lapsia vuorotellen hakemaan
tietyn värisen esineen. Lapset voivat hakemalla esineen osoittaa ymmärrystään ja
osallistua kohdekieliseen toimintaan ilman, että heidän on välttämätöntä puhua tätä
kieltä. Niille, jotka haluavat, tarjotaan kuitenkin myös mahdollisuus käyttää kohdekieltä
esimerkiksi toistamalla opettajan mainitsemia värejä.

(8) **Punainen esine**

01	Opettaja:	den leken har vi lekt många gånger (.) att- minä
02		sanon että hae jotain- keltaista sinistä- ja
03		sitten te saatte vuorotellen hakea (.) mm:
04		(.)[namn] voisitko hakea jotain punaista (.)
05		hakisitko jotain punaista?
06	Lapsi:	du får se där-
06	Opettaja:	hae punainen esine (.) mm:: (.) tähän oli
07		punainen esine joo

Kohdekieltä käytetään myös erilaisissa arjessa toistuvissa tilanteissa, jolloin tilanteen
tuttuus ja konkreettisuus auttavat lapsia ymmärtämään kieltä ja myös itse käyttämään
sitä. Esimerkissä 9 opettaja esittää lapselle kysymyksiä kohdekielellä (rivit 1 ja 3–4).
Lapsi vastaa sekä ruotsiksi (rivi 2) että kohdekielellä eli suomeksi (rivi 5). Vaikka lapsen
kohdekielen käytössä näkyy osin varhaiskasvatuksen toimintakielen vaikutus (rivi 2
gurkku, ru. gurka, su. kurkku), pystyy lapsi tutun tilanteen ja opettajan antaman mallin
avulla käyttämään kohdekieltä oman tahtonsa ilmaisuun, kuten esimerkeissä 6 ja 7 yllä.

(9) **Ost och gurkku**

01	Opettaja:	mitä sinä haluat näkkileivän päälle?
02	Lapsi:	ost och gurkku
03	Opettaja:	juustoa (.) hyvä (.) kuinka monta kurkkua (.)
04		yksi kaksi tai kolme?
05	Lapsi:	kolme
06	Opettaja:	kolme kappaletta (.) niin paljon (5s) ole hyvä

Silloinkin, kun kohdekieltä opitaan osana toimintaa ja vuorovaikutusta, voi opettaja
joissain tilanteissa kohdentaa eksplisiittisen huomion kieleen (Hansell & Björklund
2022). Esimerkissä 10 kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettaja auttaa lapsia pukeu-
tumaan ja käy samalla kunkin kanssa läpi värejä, jotka ovat tulleet lapsille tutuiksi sekä
varhaiskasvatuksen varsinaisella toimintakielellä (ruotsi) että kaksikielisen opetuksen
kohdekielellä (suomi) (ks. esimerkki 8). Lisäksi tilanteen konkreettisuus (lapsen punai-
nen takki) tukee lasta opettajan kysymyksen ymmärtämisessä (rivi 1). Opettaja käyttää

kyseisessä tilanteessa systemaattisesti kohdekieltä sekä odottaa lapselta vastausta kohdekielellä kannustaen ja tukien tätä sen käytössä:

(10) **Minkälainen väri**

01	Opettaja:	mink- [nimi] minkälainen väri tämä on sun takkis
02	Lapsi:	röd
03	Opettaja:	ja mitä se on suomeksi? (.) puu-
04	Lapsi:	puneina
05	Opettaja:	punai-
06	Lapsi:	nen
07	Opettaja:	hyvä (.) kiitos

Esimerkin 10 kaltaisissa päivittäin toistuvissa arjen tilanteissa on mahdollista kartoittaa, kuinka hyvin lapset ymmärtävät, muistavat ja osaavat tuottaa opettajajohtoisissa tilanteissa esiteltyä kohdekielen sanastoa. Vaikka lasten kielitaidolle ei ole asetettu oppimistavoitteita, tietää opettaja sanaston olevan lapsille tuttua, koska aihepiiriä on käsitelty useasti aamupiireissä, lauluissa ja opettajajohtoisessa toiminnassa ja leikeissä. Opettaja voi näin kannustaa lasta myös kielen tuottamiseen (rivi 3) ja tarvittaessa tukea lasta siinä eri tavoin (rivit 3 ja 5) (ks. myös Hansell & Björklund 2022; Palojärvi ym. 2016). Samankaltaisia toimintatapoja voi soveltaa myös esimerkiksi varhaiseen kielenopetukseen koulussa etenkin silloin, kun kielenopetus on yksittäisen oppitunnin sijaan hajautettu ja integroitu osaksi eri aineiden opetusta, kuten monet koulut tekevät (Mård-Miettinen ym. 2021).

6 Tulevaisuuden näkökulmia

Tässä artikkelissa olemme kuvanneet kaksikielisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja käytänteitä osana kielikasvatuksen jatkumoa. Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa yhdistyvät toisen kielen oppimisen varhainen aloitusikä ja opetuksen intensiteetti, mikä tekee siitä otollisen institutionaalisen tilan tukea lapsen kielitietoisuuden kehittymistä ja hänen motivaatiotaan toisen kielen oppimiseen. Tämä tarkoittaa, että kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voidaan parhaimmillaan luoda hyvä pohja kielenoppijaiden titeetin kasvattamiselle ja myöhemmälle kielen oppimiselle (Baker & Wright 2021; Nikolov & Lugossy 2021; Schwartz 2021a). Parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi on kuitenkin tärkeää, että kaksikielistä varhaiskasvatusta toteutetaan siten, että se on osa kielikasvatuksen suunnitelmallista jatkumoa.

Varhaisessa iässä aloitettua kaksikielistä opetusta pidetään yleisesti positiivisena ilmiönä etenkin yksilön ja yhteisön näkökulmista, vaikka se osaltaan myös luo ja ylläpitää yhteiskunnan kielipolitiikkaa, jossa tietyt kielet näyttäytyvät tärkeämpinä kuin toiset (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Tämä ristiriita

johtuu siitä, että kaksikielistä opetusta tarjotaan pääsääntöisesti kansainvälisillä kielillä (erityisesti englanti, mutta Suomessa myös esim. saksa ja venäjä) tai kansallisilla/paikallisilla vähemmistökielillä (Suomessa esim. ruotsi, vahvasti ruotsinkielisissä kunnissa suomi, saamelaisten kotiseutualueella saamen kielet). Lisäksi kaksikielisen opetuksen tutkimuksessa ovat huomion keskipisteenä olleet ennen kaikkea toiminnassa käytetyt kielet, eivätkä niinkään siihen osallistuvien monikielisten lasten omat äidinkielet, vaikka etenkin kielirikasteiseen opetukseen osallistuu myös taustaltaan monikielisiä lapsia (Sjöberg ym. 2018). Kaksikielisen opetuksen opettajat kokevat samanlaisia haasteita monikielisten lasten omien äidinkieltien ja yhteiskunnan kielellisen moninaisuuden huomioimisessa kuin yksikielisen opetuksen opettajat, joten jatkossa olisikin tärkeää, että myös kaksikielistä varhaiskasvatusta ja opetusta tutkitaan entistä enemmän monikielisen, eikä ainoastaan kaksikielisen toiminnan viitekehyksessä.

Kirjallisuus

- Andersen, L. K. & M. Ruohotie-Lyhty 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Andrews S. & A. M-L. Svalberg 2017. Teacher language awareness. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3. painos.). Cham: Springer, 219–231.
- Baker, C. & W. E. Wright 2021. *Foundations of bilingual education and bilingualism. 7th edition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballinger, S., R. Lyster, A. Sterzuk & F. Genesee 2017. Context-appropriate crosslinguistic pedagogy. Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5 (1), 30–57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
- Bergroth, M. 2016. Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4 (1), 86–107. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.1.04ber>
- Bergroth, M. & K. Hansell 2020. Language-aware operational culture: developing in-service training for early childhood education and care. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14 (1), 85–102. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006043978>
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Enever, J. (toim.) 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. & K. Lindholm-Leary 2013. Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), 3–33. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.02gen>
- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, 77–103. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hansell, K. & S. Björklund 2021. Koulutusasteiden väliset siirtymät kaksikielisessä opetuksessa. Teoksessa T. Kangasvieri, L. Lempel, A. Palojärvi, & J. Moate (toim.) *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehittämistyöhön* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 34–35. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Hansell, K. & S. Björklund 2022. Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: analysis of teacher interaction. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11 (1), 179–203. <https://journal.fi/jecer/article/view/114013>
- Hansell, K., A. Palojärvi, S. Björklund & M. Pärkkä 2020. Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyyteen>

- Harju-Luukkainen, H., M. Gyekye, N. Thurin, N. Kekki & M. Tyrer (toim.) 2020. *Kielitieteisen pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa. KieliPeda-työväline*. Turku: Turun yliopisto. https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- ILT Education 2022a. *Lukulumo - - monikielinen kuvakirjapalvelu varhaiskasvatukseen*. <https://www.ilteducation.fi/palvelumme/lukulumo/>
- ILT Education 2022b. *Polyglutt förskola - Flerspråkig digital bilderbokstjänst för förskolan*. <https://www.inlasningstjanst.se/tjanster-for-larare/polyglutt-forskola/>
- Kangasvieri, T., L. Lempel, A. Palojärvi & J. Moate (toim.) 2021. *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: askeleita kehittämistyöhön / Karta och kompass för innovativ språkpedagogik: steg på vägen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Karila, K. 2016. *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Kirsch, C., G. Aleksić, S. Mortini & K. Andersen 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 14 (4), 319–337. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>
- Lantolf, J. & S. L. Thorne 2007. Sociocultural theory and second language learning. Teoksessa B. van Patten & J. Williams (toim.), *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 201–224.
- Manninen, J. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt – johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mehisto, P., D. Marsh & M. J. Frigols 2008. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Mihaljevic Djigunovic, J. & S. Letica Krevelj 2021. From preprimary to primary learning of English as a foreign language: coherence and continuity issues. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 613–639. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1
- Moilo 2022. *Moka Mera Lingua. Kieliä opettava sovellus lapsille*. <https://mokamera.com/fi/>
- Muñoz, C. & D. Singleton 2019. Age and multilingualism. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin, *Twelve lectures on multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 213–230.
- Mård-Miettinen, K., M. Bergroth, M. Savijärvi & S. Björklund 2018. Svenska som andraspråk - språkbud i Finland. Teoksessa P. Björk-Willén (toim.) *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur, 90–106.
- Mård-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Raportit ja selvitykset 2021:12. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-englanti-suomenkielisen_perusopetuksen_vuosiluokilla_1%E2%80%936_1.pdf
- Mård-Miettinen, K., A. Palojärvi, K. Hansell, K. Skinnari & J. Moate 2023. The multiplicity of pre-primary CLIL in Finland. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (toim.) *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 170–183, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-11>
- Nikolov, M. & R. Lugossy 2021. A Critical overview of research methods used in studies on early foreign language education in pre-schools. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 221–257. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1

- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 31–41. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OPH 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Otto, A. & B. Cortina-Pérez 2023. CLIL-ing pre-primary education. Towards a holistic approach to implement CLIL in early childhood education. Teoksessa A. Otto & B. Cortina-Pérez (toim.) *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_1
- Palojärvi, A., K. Mård-Miettinen, M. Koivula & N. Rutanen 2021. Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (3), 121–146. <https://journal.fi/jecer/article/view/114173>
- Palojärvi, A., Å. Palviainen, K. Mård-Miettinen & S. Helldén-Paavola 2016. "Kiitos. Lite blåbär?": kaksikielinen pedagogiikka käytännössä. Teoksessa A. Palojärvi, Å. Palviainen & K. Mård-Miettinen (toim.) *Suomeksi ja ruotsiksi. Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 23–46.
- Palviainen, Å. & K. Mård-Miettinen 2015. Creating a bilingual pre-school classroom: the multilayered discourses of a bilingual teacher. *Language and Education*, 29 (5), 381–399. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1009092>
- Palviainen, Å., E. Protassova, K. Mård-Miettinen & M. Schwartz 2016. Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (6), 614–630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, S. Sjöberg & K. Mård-Miettinen 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- Pesch, A. M. 2021. Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*. 29 (3), 363–380, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928725>
- Pontier, R. W., I. D. Boruchowski & L. I. Olivo 2020. Dynamic language use in bi/multilingual early childhood education contexts: a critical review of the literature. *Journal of Culture and Values in Education*, 3 (2), 158–178. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.18>
- Saarinen, T., M. Kauppinen & T. Kangasvieri 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka – monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Helsinki: Vastapaino, 121–148.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Savijärvi, M. 2012. Toisen kielen taitajaksi kielikylpypäiväkodissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/touko-kesakuu-2012/>
- Schwartz, M. 2021a. Early language education as a distinctive research area. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 1–26. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1

- Schwartz, M. 2021b. Language-conductive strategies in early language education. Teoksessa M. Schwartz (toim.) *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 641–668.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_12-1
- Sharmahd, N., J. Peeters, K. Van Laere, T. Vonta, C. De Kimpe, S. Brajkovic, L. Contini & D. Giovannini 2017. *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sjöberg, S., K. Mård-Miettinen, A. Peltoniemi & K. Skinnari 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K. & S. Sjöberg 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>
- Sopanen, P. 2018. Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>
- Sopanen, P. 2022. Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16 (1), 21–44.
<https://apples.journal.fi/article/view/107280/71666>
- Swain, M. & S. Lapkin 2013. A Vygotskyan sociocultural perspective on immersion education. *Journal of immersion and content-based language education*, 1 (1), 101–129.
- Äärelä, R. 2016. *"Dat ii leat dušše dat giella" – "Se ei ole vain se kieli". Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 335. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 163–179.

Åsa Palviainen & Polina Vorobeva

Jyväskylän yliopisto

Pauliina Sopenan

Helsingin yliopisto

Monikielinen perhe ja koulu

Nostot

- Kieleen, perheeseen ja koulutukseen liittyvät diskurssit luovat kielellisiä ja sosiaalisia hierarkioita.
- Positiivinen asennoituminen perheiden monikielisyttä kohtaan ei välttämättä näy luokkahuoneiden kielikäytännöissä.
- Merkityksellisellä koulun ja kodin yhteistyöllä on suuri vaikutus lasten monikielisen kehityksen tukemisessa.



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

Abstract

Increased migration and mobility have had a significant impact on (multilingual) family lives and led to the influx of multilingual children in schools in Finland. This article approaches the home-school space as an interflow of discourses and identities. It focuses on processes and discourses circulating through and around multilingual families – on the meso level of social activity. The article illustrates how the meso level (i.e., family and school) is shaped by and connected with the macro and micro levels, such as a representation of multilingual families in the Official Statistics Finland and teacher/parent-child interaction. The article introduces two theoretical approaches in the research of family multilingualism and discusses how multilingualism can be approached in the fluid and interconnected domains of family and school. It concludes by illustrating some gaps between home and school in relation to family multilingualism and provides some suggestions as to how to overcome them.

Keywords: multilingual family, family languages, home-school space

Asiasanat: monikielinen perhe, perheiden kielet, kodin ja koulun tila

1 Johdanto

Perhe on ratkaisevan tärkeä ja ensisijainen paikka lapsen kielelliselle sosialisatiolle, eli kommunikatiivisten, kulttuuristen ja sosiaalisten normien omaksumiselle (Schieffelin & Ochs 1986). Perheiden elämä kietoutuu samanaikaisesti muihin tahoihin, kuten yhteisöihin ja kouluun. Tämän artikkelin keskiössä ovat perhe ja koulu, jolloin artikkelin teema sijoittuu sosiokulttuuristen instituutioiden ja yhteisöjen *mesotasolle* (ks. Douglas Fir Group 2016: 25). Artikkelissamme osoitamme kuitenkin, kuinka mesotaso pohjautuu *makrotason* ideologisiin rakenteisiin, eli niihin uskomusjärjestelmiin sekä kulttuurisiin ja poliittisiin arvoihin, jotka ovat läsnä sekä suomalaisessa yhteiskunnassa että koulutuspoliittisissa teksteissä (ks. myös teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Perheet ja kouluyhteisöt koostuvat kuitenkin yksilöistä, jotka ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään, minkä vuoksi voidaan myös viitata sosiaalisen toiminnan *mikrotasoon*. Perheenjäsenten sekä opettajien ja lasten keskinäisellä kielenkäytöllä on ratkaiseva vaikutus siihen, miten muita kuin valtakielisiä opetetaan, opitaan ja välitetään. Vaikka siis keskitymme tässä artikkelissa mesotason prosesseihin, näemme kaikki yllä mainitut tasot toisiinsa kietoutuneina ja toisistaan riippuvaisina.

Artikkelissamme tarkastelemme perheiden kokoonpanojen monimuotoisuutta keskittymällä erityisesti monikielisiin perheisiin Suomen kontekstissa. Artikkelin tavoitteena on tuoda esiin perhenäkökulma sekä painottaa kodin ja koulun merkitystä lapsen kielen kehityksen kannalta ratkaisevina paikkoina. Tämän saavuttamiseksi tarkastelemme ensin sitä, kuka kuuluu perheeseen, ja pohdimme monikielisiin perheisiin liittyvää, tutkimuskentällä käytettävää terminologiaa. Esittelemme myös kaksi tälle artikkelille relevanttia teoreettista lähestymistapaa: *kielen ylläpitäminen ja kehitys* sekä *perheen kielipolitiikka*. Näiden keskeisten lähestymistapojen avulla voidaan ymmärtää, miten kaksi- ja monikielisyyttä ylläpidetään ja kehitetään perheissä ja mikä

rooli yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla uskomusjärjestelmillä on tässä prosessissa. Tarkastelemme myös, miten perheiden kieliä ja vähemmistökieliä käsitellään ja asemoidaan suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja pohdimme kodin ja koulun yhteistyön merkitystä. Lopuksi esitämme joitain huomioon otettavia näkökulmia tulevaisuutta varten ja korostamme sitä, että koti ja koulu on tärkeää nähdä ennemminkin toisiinsa kietoutuneina kuin erillisinä alueina.

2 Kuka kuuluu perheeseen?

Kansainvälisen liikkuvuuden myötä perhemuodot ovat monipuolistuneet ja perheen käsite on muuttunut: verisiteet ja yhdessä asuminen eivät välttämättä enää määritä perhettä samalla tavalla kuin ennen. Perheiden kokoonpanot voivat myös vaihdella. Vuoroasuminen (eng. *dual-housing arrangements*), eli lasten asuminen useammassa eri kodissa, on tyypillistä useassa kontekstissa esimerkiksi vanhempien erotessa (Hanifi & Nieminen 2022). Monisukupolvinen asuminen (eng. *multi-generational living*) on hyvin harvinaista Pohjoismaissa, mutta yleistä monessa muussa maassa (UN 2017). Kuuden tai useamman jäsenen kotitaloudet ovat hyvin yleisiä esimerkiksi Afganistanissa, Irakissa ja Senegalissa, kun taas Euroopan maissa valtaosa kotitalouksista koostuu yhdestä kolmeen jäsenestä (UN 2017). Suomessa perheiden keskip koko on 2,72 henkilöä (Tilastokeskus 2020).

Väestötilastot kuvastavat usein virallista diskurssia sekä ovat osa sitä tai jopa muovaavat sitä demonstroimalla niitä kategorioita (toisin sanoen perhetyyppejä), jotka ovat hyväksytyjä, laillistettuja ja normalisoituja. Suomen Tilastokeskuksen mukaan Suomessa on yhteensä 1 465 978 perhettä. Tilastokeskus jakaa perheet kahteen kategoriaan – avioparit ja avoparit – jotka edelleen jaetaan useampaan alakategoriaan. Nämä kategoriat sisältävät tilastoja vastakkaista ja samaa sukupuolta olevista pareista, jotka elävät joko lasten kanssa tai ilman lapsia. Lisäksi Tilastokeskus antaa tietoa yksinhuoltajaperheistä ja adoptioista. Tilastokeskuksen mukaan yksinhuoltajaperheiden lukumäärä vuonna 2022 oli 129 078. Adoptioperheistä ei ole tarjolla kaiken kattavaa tilastoa, mutta vuosittain ilmoitettavan adoptioiden määrän mukaan vuonna 2021 adoptioita tehtiin 239. (Tilastokeskus 2022.) Useamman kuin kahden aikuisen perheet (lasten kanssa tai ilman) eivät näy tilastoissa. Yhdeksän prosenttia kaikista suomalaisista perheistä lasketaan uusperheiksi eli perheiksi, joissa vähintään yksi lapsista ei ole molempien vanhempien lapsi. Tämän lisäksi moni lapsi, jonka vanhemmat ovat eronneet, asuu kahdessa tai useammassa kodissa. Perheillä saattaa olla myös muunlaisia järjestelyjä lapsen kasvattamiseen (esimerkiksi tukiperhetoiminta tai isovanhemmat). Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan noin 110 000 lasta Suomessa asuu kahdessa kodissa (Hanifi & Nieminen 2022). Voidaan siis sanoa, että karkeasti laskettuna vähintään joka kymmenes lapsi Suomessa sosiaalisuutuu perheessä, jonka jäsenet ovat hajautuneet kahteen tai useampaan kotiin, ja nämä lapset todennäköi-

sesti rakentavat merkityksellisiä ihmissuhteita yli ydinperheen rajojen. Uusia tärkeitä henkilöitä, kuten isä- tai äitipuolia ja sisarusia, saattaa liittyä heidän perhe-elämäänsä.

Kun tarkastellaan Tilastokeskuksen tietoja perheiden monikielisyydestä, on tärkeää huomioida, että Suomessa jokaiselle henkilölle voidaan ilmoittaa viralliseksi äidinkieleksi vain yksi (1) kieli. Virallisen, rekisteröidyn äidinkielen voi kuitenkin muuttaa erillisellä hakemuksella. Vaikka äidinkielen vaihtaminen onkin mahdollista Väestötietojärjestelmässä, useamman kuin yhden (1) kielen rekisteröiminen äidinkieleksi on edelleen mahdotonta (Tilastokeskus, Käsitteet ja määritelmät). Tämä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että henkilön kaksi- tai monikielisyys ei näy tilastoissa. Tilastojen mukaan perheitä voidaan ryhmitellä muun muassa puolisoitten kansalaisuuksien mukaan, mutta tämä ei myöskään välttämättä anna oikeaa kuvaa perheiden kielellisistä repertuaareista (ts. niistä kielistä, joita perheenjäsenet käyttävät). Jotkut raportit tarjoavat sirpaleisen kuvan tietynlaisista perheistä ja heidän kielellisistä taustoistaan: 85 % perheistä on suomenkielisiä (1 082 420) ja 4 % perheistä ruotsinkielisiä (46 140), kun taas 5 % perheistä (70 990) lasketaan vieraskielisiksi (Tilastokeskus 2018). Tämän lisäksi saatavilla on tilastoja kielistä, joita tiettyjä kieliä puhuvissa perheissä käytetään: esimerkiksi kaksikieliset perheet, joiden kielinä ovat suomi ja venäjä, venäjänkieliset perheet sekä somalinkieliset perheet (Tilastokeskus 2010, 2018). Nämä tilastot eivät kuitenkaan anna selkeää kuvaa perheiden monikielisyydestä, sillä ne pohjautuvat väestörekisterin tietoihin siitä, mikä kullekin vanhemmalle on rekisteröity äidinkieleksi.

Monimuotoisten perheiden ja perheiden kaksi- ja monikielisyyden olisi tärkeää näkyä osana virallista diskurssia ja virallisia tilastoja, jotta perheiden moninaisuus ja monikielisyys tulisivat paremmin esille. Pirstaleiset tiedot perheistä tuovat esiin vain rajallisen määrän perhetyyppejä ja kieliä. Tämän lisäksi tilastotieto perheiden kaksikielisyydestä on usein sidottu jompaankumpaan Suomen kansalliskielistä tai molempiin kansalliskieliin (esim. suomea ja ruotsia puhuviin perheisiin), mikä herättää kysymyksiä siitä, minkälainen kaksikielisyys ja kenen kaksikielisyys nähdään päteväenä ja kenelle kielet ovat vieraita.

3 Perheen kielen/kielten nimeäminen ja kategorisointi

Jotta voitaisiin käsitellä perheiden kaksi- tai monikielisyyttä, on tarpeen nimetä kielet, jotka ovat osa perheiden repertuaaria. Sekä kirjallisuudessa että yleisissä keskusteluissa käytetään erilaisia käsitteitä kaksi- ja monikielisyyteen liittyen. Käytettävien käsitteiden valinta voi riippua esimerkiksi siitä, keskitytäänkö yksilön kielitaitoon (eli kuinka hyvin yksilö osaa kieltä) tai siihen, millä alalla tai missä yhteisöissä tiettyä kieltä käytetään, vai onko kyse mahdollisesti vallasta, kielen asemasta tai kielen leviämisestä tietystä yhteiskunnassa. On tärkeää olla tietoinen siitä, että eri termeihin liittyy sekä denotaatioita (jotka kuvaavat ilmaisun varsinaista merkitystä) että konnotaatioita (jotka taas kuvaavat ilmaisuun liitettävissä olevia merkityksiä, ideologioita ja arvoja).

Perheissä käytetyistä kielistä on olemassa lukuisia, osittain päällekkäisiä käsitteitä. Eisenchlas ja Schalley (2020: 34) toteavatkin, ettei olemassa ole vain yhtä, kaiken kattavaa termiä, joka sopisi jokaiseen tilanteeseen niiden kaikkien korostaessa eri ulottuvuuksia ja eri näkökulmia.

Tässä artikkelissa käytämme käsitettä *valtakieli* (eng. *majority language*), jolla viittaamme Suomen kansalliskieliin, suomeen ja ruotsiin, joilla kouluopetusta yleensä annetaan. Suomen kieli on määrällisesti katsottuna enemmistökieli suurimmassa osassa maata, minkä vuoksi sillä voidaan nähdä olevan korkeampi asema ruotsin kieleen verrattuna. Sekä suomella että ruotsilla on kuitenkin sama status kansalliskielinä, joten viittaamme näihin molempiin kieliin *valtakielinä*. Myös englannin kielellä on Suomessa korkea status kansainvälisenä *lingua francana*. *Vähemmistökieli* (eng. *minority language*) ymmärretään laajasti kielenä, jota puhuu tietyn alueen enemmistöön verrattuna pieni määrä ihmisiä. Tähän näkökulmaan pohjautuen kaikki kielet suomea lukuun ottamatta laskettaisiin Suomessa vähemmistökieliksi. Monissa sosiopoliittisissa konteksteissa vähemmistökieliä kuitenkin määrittävät vähemmistökielen puhujien stigmatisoitu asema, alhaisempi arvostus sekä vallan puute (Skutnabb-Kangas & McCarthy 2008).

Käsite *ensikieli* (eng. *first language*) yhdistetään vahvasti yksittäiseen perheenjäseneen. Sillä viitataan useimmiten kieleen, jonka henkilö on omaksunut kronologisesti ensimmäisenä eli varhaislapsuudessa ja syntymästä lähtien (Eisenchlas & Schalley 2020). *Äidinkielellä* (eng. *mother tongue*) viitataan kieleen, joka välittyy vanhemmilta (kirjaimellisesti äidiltä) lapselle, ja se yhdistetään vahvasti kielitaitoon ja/tai henkilön identiteettiin (Eisenchlas & Schalley 2020). Ensikieli ja äidinkieli ovat termejä, joita usein käytetään synonyymisesti kielestä, jonka henkilö on omaksunut suhteellisen vaivattomasti ja jonka puhujaksi hän identifioituu. Äidinkieli käsitteenä saattaa kuitenkin joskus saada poliittisia ja ideologisia merkityksiä: joissain maissa äidinkielellä viitataan vain kieliin, jotka eivät ole yhteiskunnan *valtakieliä*. Esimerkiksi Ruotsissa, ja varsinkin kouluympäristössä, käytetään käsitettä äidinkieli kaikista muista kielistä paitsi ruotsista. Mikäli perheessä puhutaan jotain toista kieltä kuin ruotsia, on lapsella oikeus niin sanottuun äidinkielen opetukseen (Skolverket 2023; ks. myös alaluku 5.1). Suomessa termi äidinkieli läpäisee kaikki kerrokset makrotasolta mikrotasolle: niin virallisissa tilastoissa kuin yksilön oikeuksiin liittyvissä järjestelyissä nojataan vahvasti henkilölle virallisesti rekisteröityyn äidinkieleen. Kuten jo aiemmin mainitsimme, on Suomessa virallisesti mahdollista rekisteröidä vain yksi äidinkieli, mutta on kuitenkin tärkeää korostaa, että ihmisellä voi tietenkin olla useampi kuin yksi ensikieli tai äidinkieli. Kielitaito ja itseidentifikaatio voivat myös muuttua elämän aikana: henkilö ei välttämättä identifioitu ensimmäiseksi omaksumansa kielen tai vanhempiensa kielen puhujaksi tai käytä mieluiten tätä kieltä muiden kanssa (Romaine 1999).

Käsite *perintökieli* (eng. *heritage language*) korostaa tunnepitoista yhteyttä kieleen. Se voi tarkoittaa sitä, että puhuja hallitsee kyseisen kielen, mutta näin ei välttämättä ole. Pietikäinen ym. (2011) tutkivat saamenkielisiä ja meänkielisiä perheitä Suomessa ja Ruotsissa kolmen sukupolven ajalta ja havaitsivat, että nuorin sukupolvi ei käyttänyt

kieltä yhtä sujuvasti kuin vanhin sukupolvi. He kuitenkin mainitsevat lopuksi, että “[t] unnesuhde kieleen voi olla olemassa, vaikka kieli ei olisikaan aktiivisessa käytössä” (Pietikäinen ym. 2011: 84). *Kotikieli* (eng. *home language*) viittaa kieleen, jota puhutaan tietyssä paikassa – kotona (Eisenclas & Schalley 2020). Käsitettä on kritisoitu siitä, että se viittaa rajoitettuun repertuaariin, jota ei käytetä kodin ulkopuolella (Cunningham 2019). Toisaalta toiset tutkijat pitävät kotikieltä parhaana käsitteenä kuvaamaan niitä kommunikatiivisia käytänteitä, joihin perheessä osallistutaan. Tärkeintä ei ole niinkään se, että koti nähdään kirjaimellisesti fyysisenä tilana, vaan se, että samaistutaan osaksi perhettä (Eisenclas & Schalley 2020). Yleisessä keskustelussa kotikieli tulkitaan usein yhdeksi ainoaksi nimetyksi kieleksi, jota perheenjäsenet käyttävät. Tämä ei kuitenkaan vastaa monien monikielisten ihmisten todellisuutta: kotikieliä voi olla useita, ensikieliä voi olla kaksi (tai useampia), tai henkilö voi kokea yhteyttä useampaan kulttuuriperintöön. Eisenclas ja Schalley (2020: 26, oma käännös) mainitsevatkin, että “homogeenisten kokonaisuuksien sijaan [perhe]yhteisöt koostuvat yksilöistä, jotka tasapainoilevat usean kielellisen ja kulttuurisen identiteetin välillä”.

Tässä artikkelissa käytämme käsitteitä kotikieli ja perheen kieli viittaamaan siihen kieleen tai niihin kieliin, joita perheenjäsenet käyttävät. Toisinaan käytämme myös käsitettä *vähemmistökieli* korostaaksemme sitä, että usein perheen kieli tai kielet ovat muita kuin yhteiskunnassa tai koulussa käytetty vallitseva kieli (Suomen kontekstissa useimmiten suomi, mutta joillain alueilla myös ruotsi). Esittelemme seuraavassa luvussa kaksi teoreettista näkökulmaa, joista ensimmäiseen näkökulmaan (alaluku 4.1) liittyy yhtenä keskeisenä käsitteenä vähemmistökieli ja toiseen näkökulmaan (alaluku 4.2) perheen kieli.

4 Kaksi teoreettista näkökulmaa

Tässä luvussa esittelemme kaksi teoreettista näkökulmaa – kielen ylläpitäminen ja kehitys sekä perheen kielipolitiikka – jotka auttavat ymmärtämään, kuinka perheen monikielisyyttä voidaan tukea. Ensimmäisen näkökulman keskiössä on kielen siirtäminen sukupolvelta toiselle, kun taas jälkimmäisessä keskitytään perheiden kielivaihtoihin ja kielikäytänteisiin sekä siihen, mikä ja kuka niihin vaikuttaa.

4.1 Kielen ylläpitäminen ja kehitys

Kaksi- ja monikielisuus voi näkyä perheissä monin eri tavoin. Esimerkiksi kaksi vanhempaa, joilla on erilainen, jopa yksikielinen, kielitausta saattavat haluta siirtää oman äidinkieltänsä lapsilleen käyttämällä niin kutsuttua yhden vanhemman, yhden kielen strategiaa (eng. *OPOL, one person, one language*). Tämän strategian mukaan kumpikin vanhemmista käyttää yhtä kieltä, jolloin lapset voivat omaksua kaksi kieltä. Lapset voivat omaksua useamman kielen myös yhden vanhemman perheissä (ks. alaluku 4.2).

On myös mahdollista, että lapset oppivat perheen kielen (usein vähemmistökielen) kotona ja omaksuvat valtakielen koulussa ja ympäristössä. Kielen ylläpitämistä ja kehitystä koskeva tutkimus keskittyy ensisijaisesti perheeseen ja kotiin, jotka molemmat nähdään avaintekijöinä kielen siirtymisessä sukupolvelta toiselle. Tutkimuksessa puhutaankin usein perheen kielen siirtymisestä (eng. *family language transmission*), kun halutaan kuvata sitä, miten vanhemmat sukupolvet siirtävät kielen tai kielet nuoremmille perheenjäsenille.

Kielen ylläpitämisen ja kehityksen tutkimusalalla on tyypillistä kiinnittää huomiota kielten valtasuhteisiin ja epätasa-arvoon valtakielen ja vähemmistökielten välillä. Tämä tutkimusperinne juontaa juurensa Fishmanin (1991) urauurtavaan teokseen, jossa kuvataan, kuinka perheessä käytetty kieli vaihtuu ympäristössä käytettävään kieleen kolmessa sukupolvessa. Tämä tarkoittaa toisin sanoen esimerkiksi sitä, että turkkilaisessa Suomeen muuttaneessa perheessä ensimmäinen sukupolvi jatkaa äidinkieltä (turkki) puhumista. Toisesta sukupolvesta – heidän lapsistaan – kasvaa kaksikielisiä (turkki ja suomi), sillä he oppivat ulkomailla syntyneiden vanhempiensa äidinkielen (tai äidinkielet) kotonaan, mutta käyttävät enemmistökieltä kodin ulkopuolella. Kolmas sukupolvi – lapsenlapset – oppii vain enemmistökielen (suomi). Kirjallisuudessa tähän prosessiin viitataan perheen kielenvaihtona, katoamisena tai muutoksena (eng. *language shift, loss or change*). Vaihtuminen voi tapahtua myös hyvin nopeasti. Esimerkiksi Wong-Fillmore (2000) osoitti tutkimuksessaan Yhdysvalloissa, että jo toinen sukupolvi maahanmuuttajaperheissä puhui ainoastaan englantia. Syyksi tälle nähtiin yksikielinen opetus ja englannin kielen dominointi koulussa. Wong-Fillmoren esimerkki osoittaa, miten äärimmäisen tärkeä merkitys koulutusympäristöllä on lapsen (koti)kielen kehitykselle.

Perheen *kielen ylläpitämisellä* (eng. *language maintenance*) viitataan siihen, miten ”perheen kielen käyttö jatkuu perheessä siitä huolimatta, että kieli kilpailee alueellisesti ja sosiaalisesti vahvemman kielen kanssa” (Mesthrie & Leap 2000: 253, oma käännös). Koska enemmistökielellä – kuten Suomessa suomen kielellä – on tyypillisesti korkea asema ja se hallitsee monien lasten päivittäistä sosiaalista kanssakäymistä, kotikielen ylläpitäminen vaatii usein perheiltä tietoista ponnistelua ja toimintaa (Curd-Christiansen & Lanza 2018). Lapsille voi myös kehittyä ristiriitaisia tai negatiivisia tunteita perheessä puhuttuja kieliä kohtaan, mikäli he samaistuvat sosiaalisesti ja kulttuurisesti enemmistökieleen ja/tai ikätovereidensa kieliin. Koska maahanmuuttajaperheiden lapset oppivat usein enemmistökielen vanhempiaan nopeammin, saattaa tilanne aiheuttaa epätasapainoa perheen valtasuhteissa tai jopa negatiivisia tunteita ja stressiä. Vanhemmat saattavat odottaa lastensa puhuvan kotikieltä hyvin, mutta samalla he ymmärtävät, kuinka tärkeää on, että lapset oppivat enemmistökieltä (Sevinç 2022).

Yhteiskunnan suhtautumisella kieleen ja sen puhujiin on myös suuri merkitys (vähemmistö)kielen siirtymälle. Mikäli perheessä käytetty kieli nähdään arvokkaana yhteiskunnallisella tasolla, on sillä paremmat mahdollisuudet myös elinvoimaiselle

siirtymälle sukupuolelta toiselle (Albury 2020: 357). Suomessa tiettyjä kieliä, kuten englantia ja ruotsia, arvostetaan laajasti ja niillä on merkittävä asema koulutuksessa. Näin ollen näiden kielten siirtyminen sukupolvelta toiselle voi olla sujuvampaa kuin sellaisten kielten, jotka nähdään marginaalisempina ja vähemmän arvokkaina (ks. esim. Airtto & Aksinovits 2021). Kielten epätasa-arvoinen yhteiskunnallinen asema voi saada lapset välttämään kotikiel(t)en käyttöä kodin ulkopuolella (esimerkiksi koulussa) ja jopa estää perheen kiel(t)en siirtämisen sukupolvelta toiselle. Kielensiirtämisprosessi voi olla myös päinvastainen, mikäli yhteiskunta tarjoaa tietoista tukea (esimerkiksi tarjoamalla maahanmuuttajalapsille kotikielten opetusta kouluissa) tai yksilön kiinnostus, vanhempien ponnistelut ja kulttuuriyhteisöissä toimiminen on riittävää. Vaikka fokus tällä tutkimuskentällä onkin usein ollut niissä haasteissa, joita voidaan liittää kielten siirtymiseen sukupolvelta toiselle, on tärkeää muistaa, että monet perheet pystyvät ylläpitämään omia kieliään ja saattavat jopa laajentaa repertuaariaan ajan kuluessa (ks. esim. Pasanen 2019).

Tutkimukset tällä kentällä ovat edistäneet valtavasti ymmärrystä perheiden kielten siirtymisestä (ks. esim. Schalley & Eisenclas 2020) ja niiden vuorovaikutuksesta yhteiskunnallisten uskomusjärjestelmien ja kulttuuristen arvojen kanssa. Tutkimuskentällä keskitytään kuitenkin usein yhden kotikielen siirtymiseen (ja sitä verrataan yhteen valtakieleen kodin ulkopuolella) eikä niinkään monikielisiin käytänteisiin perheen sisällä. Seuraavassa luvussa esittelemme toisen teoreettisen lähestymistavan, jonka avulla aiheen moniulotteisuus voidaan ottaa paremmin huomioon.

4.2 Perheen kielipolitiikka

Kielikasvatuksen ammattilaisten on tärkeää ymmärtää, miten kieltä tai kieliä hallitaan monikielisissä perheissä, sillä se voi auttaa opettajia luomaan luokahuoneympäristöstä inklusiivisemmän paikan, jossa lapsen koko kielellinen repertuaari otetaan huomioon ja perheen kieli tai kielet nähdään arvokkaina (ks. Lehtonen ym. sekä Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Perheen kielipolitiikan tutkimusala (eng. *family language policy, FLP*) pohjautuu kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tutkimusalaan (eng. *language policy and planning, LPP*) sekä varhaislapsuuden kielenkehityksen tutkimukseen. Perinteisesti perheen kielipolitiikka nähdään ”eksplisiittisenä ja avoimena suunnitteluna, joka liittyy perheenjäsenten kielenkäyttöön kotona” (King ym. 2008: 907, oma käännös). Vaikka määritelmässä korostetaan sitä, että perheen kielellinen suunnittelu on eksplisiittistä ja tietoista (esimerkiksi silloin kun suomenkielinen perhe valitsee englanninkielisen päiväkodin lapsen hoitopaikaksi), toiset ovat sitä mieltä, että myös suunnittelemattomat kielikäytännöt, kuten spontaani kielenkäyttö perheen kesken ja erilaiset luku- ja kirjoitustaidon käytännöt ovat tärkeitä (Curdt-Christiansen 2009). Myöhemmin Palviainen (2020) on laajentanut näkemystä perheen kielipolitiikasta lisäämällä siihen myös digitaalisesti välitetyt kielikäytännöt (esim. pikaviestit ja videopuhelut).

Monikielisiin perheisiin ja heidän elämäänsä keskittyvä tutkimuskenttä on erittäin rikas ja siihen kuuluu tutkimuksia monista eri kielistä ja konteksteista. Suuri osa tutkimuksista keskittyy siihen, miten kielipolitiikkaa harjoitetaan ja miten siitä neuvotellaan perheissä. Usein tätä tutkitaan vanhempien näkökulmasta (eli miten vanhemmat suunnittelevat kielenkäyttöä perheessä), mutta myös lasten näkökulma on otettu huomioon tutkimuksissa. Lanzas (2004: 319) urauurtava tutkimus kaksikielisten lasten kielten sekoittamisesta toi esille, että jopa kaksivuotiaat lapset voivat ja osaavat käyttää kieliään kontekstin huomioiden. Eräs tutkimuksessa mukana olleista lapsista, 2-vuotias Siri, kehitti erilaisia vuorovaikutuksellisia tyylejä riippuen siitä, puhuiko hän isänsä vai äitinsä kanssa. Hän esimerkiksi pitäytyi englannin kielessä, kun puhui äitinsä kanssa, mutta sekoitti englantia ja norjaa kommunikoidessaan isänsä kanssa. Tutkimuksessaan Palviainen ja Boyd (2013) osoittivat, kuinka jo 3-vuotias lapsi voi toimia niin sanottuna kielipoliisina ja vaatia vanhempia noudattamaan tiettyihin kieliin liittyviä sääntöjä perheiden keskusteluissa: tutkimuksessa lapsi moitti suomenkielistä isäänsä, kun tämä lisäsi puheeseensa ruotsinkielisen sanan ja kikatteli ruotsinkieliselle äidilleen, kun tämä käytti suomea.

Toisinaan vanhemmat saattavat eksplisiittisesti suunnitella perheen kielipolitiikkaa esimerkiksi valitsemalla tietynlaisen koulutuspolun lapsilleen (esimerkiksi ruotsinkielisen kielikyllyn Suomessa, ks. Bergroth 2007). Curdt-Christiansen (2009) tarkasteli tutkimuksessaan kymmentä kiinalaista maahanmuuttajaperhettä Montrealissa sekä vanhempien (kieli)suunnittelua liittyen lasten englannin, ranskan ja kiinan kielen omaksumiseen. Kaikkien perheiden vanhemmat valitsivat kiinaa perintökielenä tukevan koulun ranskankielisen tai kaksikielisen (englanti–ranska) koulun oheen. Siinä missä perheiden valintaa kiinankielisestä koulusta ohjasi tarve tukea kiinalaista kulttuuria, identiteettiä ja yhteenkuuluvuutta, akateemisen suoriutumisen tärkeys, ja näin ollen myös englannin ja ranskan kielen hallinta, yhdistettiin parempiin työmahdollisuuksiin myöhemmällä iällä. Tämä esimerkki kuvastaa vanhempien tarvetta tasapainoilla perintökielen ja valtakielten välillä, jotta lapsilla on mahdollisuus suoriutua hyvin työmarkkinoilla.

Perheen kielipolitiikan tutkimusala on viime aikoina laajentunut kattamaan erilaisia, dynaamisia perhekokoonpanoja ja konteksteja (ks. esim. Vorobeva 2021). Näihin kuuluvat erilaiset perhetyypit kuten adoptioperheet, yksinhuoltajaperheet, LGBTQ-identifioituneet, transnationaaliset perheet, uusperheet ja digitaaliset perheet (Wright & Higgins 2022). Esimerkiksi niin sanottu yhden henkilön ja yhden kielen strategia, jonka mukaan yksi vanhempi tai perheenjäsen puhuu lapselle yhtä kieltä, voi toteutua eri tavoin ydinperheessä, yksinhuoltajaperheessä ja uusperheessä tai olla toteutumatta ollenkaan. Yksinhuoltajaperheessä vanhempi voi olla vastuussa lapsen kaksikielisyydestä ja löytää erilaisia strategioita lapsen kaksi- tai monikielisyyden tukemiseksi. Esimerkiksi Vorobevan (2023) tutkimus venäjänkielisistä yksinhuoltajaperheistä Suomessa osoitti, kuinka kahden äidin diskurssistrategiat auttoivat lapsia sosiaalistumaan vähemmistökielen, venäjän, kielellisiin ja pragmaattisiin normeihin

(kuten oikeaan ääntämiseen ja tilanteeseen sopivaan kielenkäyttöön) samalla kun he tukivat lasten suomen kielen oppimista ja käyttöä.

Kuten Higgins ja Wright (2022: 9) huomauttavatkin, on tärkeää tutkia perheiden kielipolitiikan yhteyksiä kodin ulkopuolisiin kielikäytänteisiin - myös koulutuksessa. Koulussa esiintyvät kieli-ideologiat ja uskomukset sekä perheen kiel(t)en kehitykselle tarjottu tila ovat tärkeitä niille perheille ja lapsille, jotka tasapainoilevat useiden kielisten ja kulttuuristen identiteettien kanssa.

5 Koulu ja perhe

Tässä luvussa tarkastelemme, minkälaisen aseman eri kielet saavat suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja mikä rooli vähemmistökielillä on luokkahuoneessa. Tämän lisäksi pohdimme, miten kodin ja koulun yhteistyö voisi auttaa monikielisen lapsen kielten kehitystä.

5.1 Kotikielet ja koulu

Koti- ja vähemmistökielten opetuksen määrä virallisessa opetuksessa vaihtelee suuresti eri maiden välillä (ks. kattava katsaus eurooppalaisesta tilanteesta Yağmur 2020). Suomessa eri kielet saavat opetuksessa erilaisia positioita. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon perustuslaissa mainitut kielet siten, että niiden puhujilla on oikeus saada osa opetuksesta tai suorittaa koko koulutus kyseisellä kielellä. Näihin kieliin lasketaan kansalliskielet (suomi ja ruotsi), saame, romanikieli sekä viittomakieli (OPH 2014: 86–87, 102–103; ks. myös teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Toisia kieliä puhuvat lapset voivat saada oman äidinkielen opetusta, joka järjestetään normaalin kouluajan ulkopuolella ”perusopetusta täydentävänä opetuksena” (OPH 2014: 463). Tämän opetuksen rahoittaa valtio, mutta sen järjestämisestä vastaavat kunnat. Opetuksen toteutumistas vaihtelee kuitenkin resurssien mukaan (Venäläinen ym. 2022; ks. myös Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Opetussuunnitelman mukaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on ”tukea oppilaan aktiivisen monikielisyyden kehittymistä” ja ”lisätä oppilaiden ymmärrystä kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle sekä ohjata heitä arvostamaan omaa äidinkieltään ja muita kieliä” (OPH 2014: 463). Vuonna 2020 kaiken kaikkiaan 22 041 lasta sai oman äidinkielen opetusta, ja eniten opetusta annettiin venäjän, arabian, somalin, viron ja englannin kielissä (OPH 2020).

Opetussuunnitelman kriittinen tarkastelu paljastaa tiettyjä taustalta löytyviä olettamuksia ja valtasuhteita. Ensinnäkin monikielisiä lapsia ja heidän kielellisiä ja kulttuurisia resurssejaan kyllä tuetaan ja arvostetaan, mutta oman äidinkielen opetus tapahtuu koulun normaalin ja päivittäisen toiminnan ulkopuolella eikä integroituna normaaliin koulupäivään. Toiseksi oman äidinkielen opetus korostaa sitä, että lapsilla

on yksi äidinkieli, vaikka monet perheet ovat monikielisiä. Kolmanneksi tekstissä mainitaan, että “[o]man äidinkielen oppiminen tukee myös kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan” (OPH 2014: 463). Tämä muotoilu kertoo epäsuorasti, että monikieliset lapset eivät olisi integroituneita yhteiskuntaan, vaikka monet heistä ovat syntyneet Suomessa ja saattavat samaistua suomalaiseen kulttuuriin. Monet heistä saattavat myös puhua suomea (tai ruotsia tai molempia) sujuvasti ja pitää sitä äidinkielenään (ks. esim. Ekberg & Östman 2020).

Oppilaiden välinen erottelu heijastuu myös luokkahuoneen kielipolitiikassa. Koulun kielikäytänteet, jotka näennäisesti tapahtuvat vain tietyllä rajatulla alueella, vaikuttavat suurelta osin perheiden kielipolitiikkaan, vanhempien asenteisiin ja lasten identiteetteihin (ks. myös Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Vigrenin ym. (2022) suomalaisessa kontekstissa tekemä tutkimus osoitti, kuinka osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista oli ”alhaisemmat odotukset oppilaista, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi” (Vigren ym. 2022: 8, oma käänös), vaikka opettajat asennoituivatkin myönteisesti lasten kotikieliä kohtaan. Tämänkaltainen näkemys vähemmistökielisiä lapsia kohtaan voi entisestään vahvistaa syrjäytymistä ja vaikuttaa kielteisesti lapsen identiteettiin, mikäli vähemmistökieli liitetään alhaisiin akateemisiin odotuksiin. Toisinaan opettajat myös käyttävät kaksikielisyyttä yksinkertaisena selityksenä, mikäli lapsella esiintyy koulussa ongelmia ymmärtämisessä, lukemisessa tai oppimisessa (Armon-Lotem ym. 2015). Tämä voi johtaa siihen, että lapset alkavat syyttää itseään kaksikielisydestään.

Suomalaisista opettajista on tehty useita tutkimuksia, jotka osoittavat, että eksplisiittisesti kaksi- ja monikielisyteen liittyvä positiivinen diskurssi saattaa esiintyä rinnakkain implisiittisempien, epäsuotuisten käytänteiden kanssa. Tarnasen ja Palviaisen (2018) tutkimuksessa monet opettajat ylistivät monikielisyyttä, mutta päätyivät luokkahuoneissa usein yksikielisen (suomi tai ruotsi) kielipolitiikan kannalle, sillä he uskoivat, että kielten sekoittuminen saattaa haitata maahanmuuttotaustaisten lasten koulukielen kehitystä. Vaikka opettajien aikomukset olisivatkin hyviä, saattaa lasten kielellisiin repertuaareihin vetoaminen johtaa siihen, että lapset nähdään vain vähemmistökielen puhujina, lapsia ei nähdä enemmistökielen taitavina puhujina tai lasten kotikieliä ei arvosteta koulussa (Lehtonen & Møller 2022; Alisaari ym. 2021; ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

5.2 Perheen ja koulun kumppanuus

Kodin ja koulun väliset mahdolliset ristiriidat ja kielellinen kategorisointi saattavat estää lapsia käyttämästä koko kielellistä repertuaariaan oppimisessa (Paulsrud 2020: 470) ja edelleen tuoda pinnalle (kielelliseen) identiteettiin sekä inklusioon ja eksklusioon liittyviä kysymyksiä. Pohdimmekin, kenen tulisi ottaa vastuu lasten kaksi- ja monikielisuuden mielekkästä ja tietoisesta tukemisesta ja tunnistamisesta – vanhempien, koulun henkilökunnan vai muiden? Opetussuunnitelmassa mainitaan selkeästi niin

vastuun jakaminen kuin koulun ja kotien aktiivinen yhteistyö: ”Opetussuunnitelman laadinnassa tehdään yhteistyötä oppilaiden, huoltajien sekä kyseisten kieli- ja kulttuuriryhteisöjen kanssa” (OPH 2014: 88). Tähän pohjautuen opettajan pitäisi dokumentoida seuraavin tavoin, kuinka lapsen kielelliset ja kulttuuriset tarpeet on otettu huomioon:

- Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa [paikallisessa] opetussuunnitelmassa
- miten oppilaiden kieli, kielelliset valmiudet ja kulttuuri otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä ja miten opetus käytännössä järjestetään
 - minkälaisin toimenpitein oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä tuetaan [– –]

(OPH 2014: 88)

Koulun ja kotien välisestä yhteistyöstä käytetään tutkimuskirjallisuudessa usein nimitystä kumppanuus (eng. *partnership*). Epstein (2011) esitteli koulun, perheen ja yhteisön kumppanuuden mallin, josta myöhemmin on käytetty nimiä kodin tai perheen ja koulun kumppanuus (ks. esim. Blair & Haneda 2021). Nämä käsitteet painottavat kodin ja koulun yhteistyötä, kun taas toiset tutkimuskentällä käytetyt käsitteet, kuten vanhempien osallistuminen tai sitoutuminen, korostavat vanhempien vastuuta (Pushor 2018; ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa).

Opettajien on todettu syyttävän maahanmuuttajavanhempia koulun ja kodin yhteistyön epäonnistumisesta, koska vanhempien taidot koulun kielessä ovat vähäiset (Gunnþórsdóttir ym. 2019), ja vanhempien itsensä taas on osoitettu epäröivän lähestyä koulun henkilökuntaa samoista syistä (Wong-Lo & Bai 2013). Rissanen (2022) tutki koulun ja muslimivanhempien yhteistyötä Suomessa ja Ruotsissa ja havaitsi osan rehtoreista edistävän avointa ja aktiivista yhteistyötä muslimitaustaisten maahanmuuttajavanhempien kanssa perheiden voimaannuttamiseksi ja heidän vähemmistö-kulttuuristen voimavarojensa lisäämiseksi. Samalla kuitenkin selvisi, että yhteistyö voi olla haastavaa, sillä siihen voi liittyä väärinkäsityksiä ja ennakkoluuloja niin koulun henkilökunnan kuin perheiden puolelta. Kumppanuus voi kuitenkin olla myös melko kitkatonta. Bergroth ja Palviainen (2016) tutkivat vanhempien ja opettajien kumppanuutta ruotsinkielisissä päiväkodeissa Suomessa sekä heidän mielipiteitään siitä, miten kieliä pitäisi käyttää lasten kanssa. Tutkimuksesta selvisi, että vaikka vanhemmat ja opettajat eivät olleet eksplisiittisesti keskustelleet tästä toistensa kanssa, heillä oli melko samanlaisia ajatuksia aiheesta.

6 Tulevaisuuden näkymät

Tässä artikkelissa pyrimme osoittamaan, miten mesotason perhe- ja koulu-yhteisöt nähdään toisaalta toisiinsa tiiviisti kietoutuneina, mutta toisaalta myös hyvin erillisinä. Tällä on tiettyjä vaikutuksia niin kielikäytänteisiin kuin kielen kehitykseen. Miten per-

heiden ja koulun välille sitten voitaisiin rakentaa siltoja? Opetussuunnitelma tarjoaa selkeästi tilan koulun ja kodin väliselle kumppanuudelle, minkä myötä perheiden kulttuuriset ja kielelliset resurssit voitaisiin ottaa aktiivisesti huomioon opetuksessa: ”Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden ja heidän huoltajiensa ja yhteisönsä tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista” (OPH 2014: 86). Onkin tärkeää, että (kielten)opettajat pohtivat erilaisia keinoja perheen ja koulun kumppanuuden optimoimiselle, jotta lasten monikielistä kehitystä ja identiteettiä voitaisiin tukea. Rissasen (2022) tutkimuksessa haastatellut rehtorit kertoivat, miten he olivat löytäneet sopivia yhteistyömuotoja koulun ja vanhempien välille yrityksen ja erehdyksen kautta:

Instead of traditional parents’ evenings and communication through digital media, they had, for instance, increased the amount of face-to-face collaboration and encouraged parents to visit the school with a low threshold, organized meetings with smaller groups of parents and in their own neighbourhoods, arranged baby-sitters for the meetings, developed collaboration with different ethnic, religious and other organizations in the area, and in this way created opportunities for parental contributions that do not demand fluency in Finnish/Swedish. (Rissanen 2022: 7–8)

Vaikka Rissasen tutkimuksen fokuksessa olivat kielikysymysten sijaan (muslimien) kulttuuri ja uskonto, esittelee tutkimus erilaisia mahdollisuuksia kuroa umpeen kotien ja koulun välisiä railoja. Tämä edellyttää kaikilta osapuolilta uteliaisuutta, vastuullisuutta ja pyrkimystä yhteistyöhön.

Monikielisyys tunnustetaan kyllä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, opetus- ja opettajien keskuudessa. Virallisten tahojen tahto tukea monikielisyttä ei välttämättä kuitenkaan näy luokkahuonekäytännöissä niin, että ne pohjautuisivat tarkoituksenmukaisesti ja systemaattisesti lasten kielellisille repertuaareille (ks. Lehtonen ym. ja Mustonen ym. tässä teemanumerossa). Tämä erottelu näkyy myös tutkimuksessa: esimerkiksi perheiden kielipolitiikan tutkimus keskittyy usein perheeseen ja kotiin, jolloin koulunäkökulma puuttuu, kun taas luokkahuonevuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessa lähtökohtana on usein opettajan tai oppilaan näkemys kaksi- tai monikielisydestä luokkahuoneessa, jolloin kotinäkökulma saattaa puuttua. Emilsson Peskovan (2021) tutkimus Islannissa on kiehtova yritys yhdistää näitä tutkimuskenttiä. Emilsson Peskova seurasi yksittäisiä monikielisiä lapsia sekä heidän kielellistä navigointiaan eri tiloissa: perheen kesken, harrastuksissa, kotikielten oppitunneilla ja koulutiloissa. Siinä missä koulu tarjosi ensisijaisesti tilan islannin kielelle, koulun ulkopuolella järjestetty kotikielen opetus ja perheen sisäinen kommunikointi loivat ympäristön, jossa lasten koko monikielinen repertuaari, identiteetti ja hyvinvointi otettiin huomioon. Tämänkaltaisen monipaikkainen tutkimus on perusteltua. Samaan tapaan opettajia voidaan rohkaista astumaan luokkahuoneen ulkopuolelle ja osoittamaan aitoa kiinnostusta lasten koko identiteettiä ja kielirepertuaaria kohtaan.

Kirjallisuus

- Airto, P. & L. Aksinovits 2021. Multilingual native language lesson, a pilot project in Tuusula, Finland. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/multilingual-native-language-lesson-a-pilot-project-in-tuusula-finland>
- Albury, N. 2020. Language attitudes and ideologies on linguistic diversity. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol 18). Berlin: De Gruyter Mouton, 357–376.
- Alisaari, J., S. Sissonen & L. M. Heikkola 2021. Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>
- Armon-Lotem, S., J. de Jong & N. Meir 2015. *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137>
- Bergroth, M. 2007. *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisu - Selvityksiä ja raportteja 145. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Bergroth, M. & Å. Palviainen 2016. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (6), 649–667. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Blair, A. & M. Haneda 2021. Toward collaborative partnerships: lessons from parents and teachers of emergent bi/multilingual students. *Theory Into Practice*, 60 (1), 18–27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1827896>
- Cunningham, C. 2019. Terminological tussles: taking issue with “English as an additional language” and “languages other than English”. *Power and Education*, 11 (1), 121–128. <https://doi.org/10.1177/1757743818806919>
- Curdtt-Christiansen, X. L. 2009. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8 (4), 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Curdtt-Christiansen, X. L. & E. Lanza 2018. Language management in multilingual families: efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37 (2), 123–130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Eisenclas, S. A. & A. C. Schalley 2020. Making sense of “home language” and related concepts. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development* (Vol. 18). Berlin: De Gruyter Mouton, 17–37.
- Ekberg L. & J. Östman 2020. Identity construction and dialect acquisition among immigrants in rural areas – the case of Swedish-language Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Julkaistu etukäteen verkossa. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722681>
- Emilsson Peskova, R. 2021. *School experience of plurilingual students: a multiple case study from Iceland*. Reykjavik: Háskólaprent ehf.
- Epstein, J. L. 2011. *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gunnþórsdóttir, H., S. Barillé & M. Meckl 2019. The education of students with immigrant background in Iceland: parents' and teachers' voices. *Scandinavian journal of educational research*, 63 (4), 605–616. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415966>
- Hanifi, T. & T. Nieminen. 2022. Kaksi kotia 110 000 lapsella – Joka kolmas asuu yhtä paljon molemmissa. *Tieto&trendit Tilastokeskus*. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/kaksi-kotia-110-000-lapsella-joka-kolmas-asuu-yhta-paljon-molemmissa/?listing=simple> [luettu 25.5.2023]
- Higgins, C. & L. Wright 2022. *Diversifying family language policy*. Teoksessa L. Wright & C. Higgins (toim.) *Diversifying family language policy*. London: Bloomsbury Academic, 1–12.
- King, K. A., L. Fogle & A. Logan-Terry 2008. Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5), 907–922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2008.00076.x>
- Lanza, E. 2004. *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. New York: Oxford University Press.
- Lehtonen, H. & J. 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*, 2022 (275), 65–88. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0053>
- Mesthrie, R. & W. L. Leap 2000. Language contact I: maintenance, shift and death. Teoksessa R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert & W. L. Leap (toim.) *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 248–278.
- OPH 2020. *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2020*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20%C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetukseen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf> [luettu 14.11.2022]
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 14.11.2022]
- Palviainen, Å. 2020. Future prospects and visions for family language policy research. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors*. Berlin: Gruyter Mouton, 236–254.
- Palviainen, Å. & S. Boyd 2013. Unity in discourse, diversity in practice: the one person one language policy in bilingual families. Teoksessa M. Schwartz & A. Verschik (toim.) *Successful family language policy*. Dordrecht: Springer, 223–248.
- Pasanen, A. 2019. Becoming a New Speaker of a Saami Language Through Intensive Adult Education. Teoksessa A. Sherris & S. D. Penfield (toim.) *Rejecting the marginalized status of minority languages: educational projects pushing back against language endangerment*. Bristol: Multilingual matters, 49–69.
- Paulsrud, B. 2020. The mainstream classroom and home language maintenance. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenclas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol 18). Berlin: Gruyter Mouton, 464–481.
- Pietikäinen S., S. Laihiala-Kankainen, L. Huss & H. Salo 2011. Kieli ja kokemus. Vähemmistökieli kolmen perhesukupolven kielielämäkerroissa. *Puhe ja kieli*, 2, 67–88.
- Pushor, D. 2018. Using participatory action research to create systematic parent engagement. *Journal of Family Diversity in Education*, 3 (2), 17–37. <https://doi.org/10.53956/jfde.2018.131>
- Rissanen, I. 2022. School–Muslim parent collaboration in Finland and Sweden: exploring the role of parental cultural capital. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1817775>

- Romaine, S. 1999. Bilingual language development. Teoksessa M. Barrett (toim.) *The development of language*, London & New York: Taylor & Francis, 251–275.
- Schalley, A. C. & S. A. Eisenclas (toim.) 2020. *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol. 18). Berlin: Gruyter Mouton.
- Schieffelin, B. B. & E. E. Ochs 1986. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sevinç, Y. 2022. Mindsets and family language pressure: language or anxiety transmission across generations? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Julkaistu etukäteen verkossa. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2038614>
- Skolverket 2023. *Rätt till modersmålsundervisning*. Solna: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. & T. L. McCarty 2008. Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. Teoksessa J. Cummins & N. Hornberger (toim.) *Encyclopaedia of language and education: bilingual Education* (toinen painos). New York, NY: Springer, 3–17.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32 (5), 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Tilastokeskus 2010. *Perheet* [verkkojulkaisu]. *Vuosikatsaus 2010, 2. Perheistä kolme prosenttia kokonaan vieraskielisiä*. http://www.stat.fi/til/perh/2010/02/perh_2010_02_2011-11-30_kat_002_fi.html [luettu: 25.1.2023]
- Tilastokeskus 2018. *Perheet* [verkkojulkaisu]. *Vuosikatsaus 2018, 2. Perheistä 85 prosenttia kokonaan suomenkielisiä*. http://www.stat.fi/til/perh/2018/02/perh_2018_02_2020-01-31_kat_002_fi.html [luettu 25.3.2022]
- Tilastokeskus 2020. *Perheet* [verkkojulkaisu]. https://stat.fi/til/perh/2020/perh_2020_2021-05-28_tie_001_fi.html [luettu 15.9.2022].
- Tilastokeskus 2022. *Suomen tilastollinen vuosikirja 2022*. Helsinki – Helsingfors.
- Tilastokeskus, Adoptiot, *Adoptiot lapsen syntymämaahan, ikäryhmän ja sukupuolen sekä adoptiotyyppin mukaan, 1987-2021*. https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__adopt/statfin_adopt_pxt_11lv.px/ [luettu 23.5.2023]
- Tilastokeskus. *Käsitteet ja määritelmät*. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html> [luettu 26.5.2023]
- UN 2017. *Household Size and Composition Around the World 2017*. United Nations, Economic and Social Affairs. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/household_size_and_composition_around_the_world_2017_data_booklet.pdf
- 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*. KARVI, julkaisut 19:2022. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Vigren, H., J. Alisaari, L. M. Heikkola, E. O. Acquah & N. L. Commins 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114 (103689). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Vorobeveva, P. 2021. Families in flux: at the nexus of fluid family configurations and language practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979013>
- Vorobeveva, P. 2023. Hesitant versus confident family language policy: a case of two single-parent families in Finland. *Multilingua*, 42 (4), 589-619. <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0055>

- Wong-Fillmore, L. 2000. "Loss of family languages: should educators be concerned?" *Theory into Practice*, 39 (4), 203–210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Wong-Lo, M. & H. Bai 2013. Recommended practices: cultivating a culturally responsive learning environment for Chinese immigrants and Chinese American students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57 (1), 17–21. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.731272>
- Wright, L. & C. Higgins 2022. *Diversifying family language policy*. London, New York, Dublin: Bloomsbury Academic.
- Yağmur, K. 2020. Models of formal education and minority language teaching across countries. Teoksessa A. Schalley & S. A. Eisenchlas (toim.) *Handbook of home language maintenance and development: social and affective factors* (Vol 18). Berlin: Gruyter Mouton, 425–443.

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.

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.

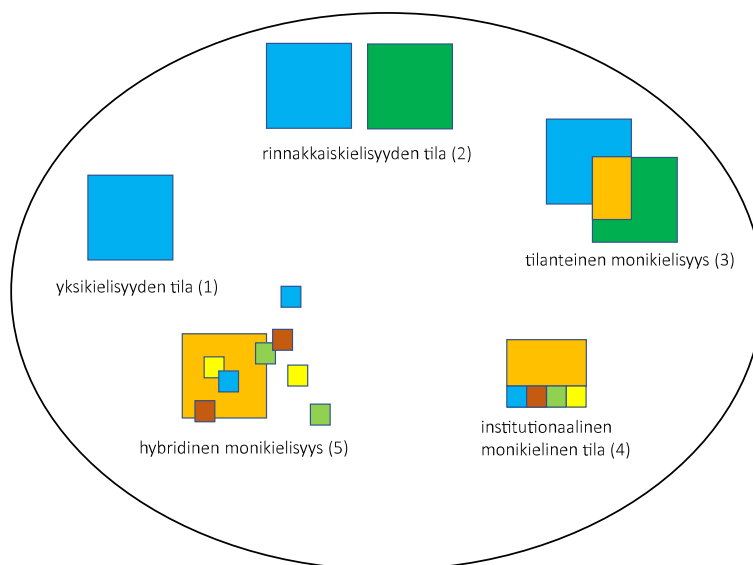
2 Monikielisyden tilat toimintayhteisössä

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 tyyleihin (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) näyttyyt 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 neljännestä 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 lähtökohdiana 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 väestörekisteriin 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 jäsenteele **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 monikielisyttä mutta tulevatkin nostaneeksi oppilaan kiusallisesti ”monikielisyden 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 monikielisyteen 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, näyttäytykö 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 elämänkulku 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). Oppilailla 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 epäroivät monikielisen pedagogiikan lähestymistapoja ja kaipaavat lisää tukea ja materiaaleja kielitietoiseen opetukseen (mm. Alisaari ym. 2019; Jantunen ym. 2021; Suuriniemi ym. 2021). Kouluarjen vilksessä opettajien epärointi 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 monikielisyiden tukemiseen ja erityisesti eri oppiaineiden kielten opettamiseen (Satokangas ym. 2021). Opettajien huolenaiheena näyttääkin olevan ensisijaisesti koulun opetuskielen oppimista tukevan materiaalin puute ja vasta toissijaisesti monikielisyiden 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 monikielisyyttä 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 yksikielisyiden 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. Räihä & 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>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 202–222.

Sari Sulkunen, Tarja Nikula & Leila Kääntä

Jyväskylän yliopisto

Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet aineenopetuksessa

Nostot

- Kielenkäyttö ja tavat toimia tekstien kanssa vaihtelevat tiedonalalta toiselle.
- Sisällön oppiminen on aina myös tiedonalan kielen oppimista.
- Lukuaineissa kieli- ja tekstikäytänteet jäävät helposti huomiotta.
- Tiedonalan kieli- ja tekstikäytänteitä on tarpeen opettaa kaikissa oppiaineissa, myös kielissä.



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

Abstract

Integrating the teaching of disciplinary language and literacy practices and content knowledge has been a key concern in many educational contexts. This article focuses on disciplinary language and literacy in content-area teaching in basic education, a shared concern for teaching regardless of the language of instruction (L1, L2, FL). First, we describe two distinct traditions into studying and teaching disciplinary language and literacy: disciplinary literacy teaching and content and language integrated learning (CLIL). We then introduce two practical pedagogical examples on how language and literacy are integrated into content-area teaching. Finally, we discuss future directions and implications for both research on and teaching of disciplinary language and literacy.

Keywords: CLIL, disciplinary literacy, subject teaching, basic education

Asiasanat: CLIL, tiedonalan tekstikäytännöt, aineenopetus, perusopetus

1 Johdanto

Tässä artikkelissa käsittelemme aineenopetuksen kielellistä ulottuvuutta lähestymällä sitä kielen ja sisällön integraation näkökulmasta. Aineenopetuksella viittaamme muiden kuin kieliaineiden opetukseen. Integroinnilla tarkoitamme aineenopetukseen vääjäämättä kuuluvaa kielen ja sisällön yhteen kietoutumista siten, että opittaessa alakohtaista tietoa opitaan myös tapoja muodostaa ja esittää sitä. Se, miten eksplisiittisesti tätä kielen ja sisällön kaksoisfokusta huomioidaan, voi vaihdella eri opetusmuodoissa (esim. kaksikielinen opetus tai yksikielinen äidinkielellä tapahtuva opetus). Artikkelimme luokin näkymää siihen, että riippumatta opetusmuodosta, opetuskielistä tai oppilaiden kielitaustasta, kielen oppimista on mahdollista tarkastella myös varsinaisen kielenopetuksen ulkopuolella. Tämä voi tarjota uusia näkökulmia myös kielen ja tekstitaitojen opetuksen kehittämiseksi. Tarkastelemme kielen ja sisällön yhteyksiä lähinnä perusopetuksessa, erityisesti yläkoulussa, joskin ilmiö on relevantti myös muiden kouluasteiden aineenopetuksessa.

Lähestymme kielen ja tekstitaitojen oppimista yhteisöllisestä näkökulmasta eli sosiaalistumisena yhteisölle tyypillisiin tapoihin käyttää kieltä ja toimia tekstien kanssa (Barton 2007; Moje 2015). Tämä tarkoittaa sitä, että tavat käyttää kieltä ja tuottaa ja tulkita tekstejä vaihtelevat kulloisenkin tilanteen ja sen tavoitteiden mukaisesti. Tämä koskee myös kouluopetusta ja eri oppiaineita: ne muodostavat eri tiedonalojen oppijayhteisöjä, joissa kielen ja sisällön integrointi eli niiden saumaton yhteys ilmenee kullekin oppiaineelle tyypillisin tavoin. Tiedonala käsitteenä kattaa sekä oppiaineen että sen taustalla vaikuttavan tieteenalan tai -alat. Koulussa tiedonala tarkoittaa käytännössä oppiainetta, mutta käsitteenä se tekee näkyväksi oppiaineen yhteyden tieteenalayhteisön käytänteisiin. Esimerkiksi historia oppiaineena heijastaa historian tieteenalayhteisön käytänteitä, kun taas äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen

taustalla on useita tieteenaloja, kuten kielitiede, viestintätiede, kirjallisuudentutkimus ja kulttuurintutkimus. Tiedonalanäkökulmasta huomio kiinnittyy yhteisön käytänteiden hallintaan, ja siksi käytämme tässä artikkelissa käsitteitä kieli- ja tekstikäytänne. Usein käytetään myös tekstitaitojen käsitettä, joka painottaa yhteisön käytänteiden näkökulman sijasta yksilön (kognitiivisia) taitoja. Lisäksi käytämme käsitettä kielen ja sisällön integrointi. Vaikka nämä käsitteet kumpuavat eri tutkimusperinteistä, niitä yhdistää pyrkimys kuvata tiedonalohtaisia käytänteitä ja kielen roolia niissä. Artikkelin tavoitteena onkin osoittaa, että eri lähtökohdista ja rinnakkain kehittyneet tutkimus- ja opetustraditiot käsittelevät hyvin samankaltaisia kysymyksiä kielikäytänteiden alakohtaisuudesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) kieli- ja tekstikäytänteiden tiedonalohtaisuuden näkökulmat nousevat esiin erityisesti koulun kielitietoisien toimintakulttuurin kuvauksessa sekä monilukutaidon laaja-alaisessa osaamisalueessa. Perusteissa tähdennetään, että ”kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (OPH 2014: 30). Tällainen ajattelu nostaa lähtökohdaksi, että tiedonaloille ominaiset kieli- ja tekstikäytännöt ovat omalla tavallaan kaikille vieraita kieliä ja niihin ohjaaminen ja kielitietoisuuden tukeminen kaikkien oppiaineiden asia.

Kielen oppimisen ja opettamisen tarkastelu tiedonalohtaisen kieli- ja tekstikäytänteiden valossa edellyttää irrottautumista ajatuksesta, jossa kieli nähdään itsenäisenä systeeminä. Tämän vuoksi käsittelemme artikkelissa ensin sitä, miten kieli- ja tekstikäytänteiden alakohtaisuutta on lähestytty tutkimuksessa ja opetussuunnitelmissa sekä millaisia kielikäsityksiä tällainen lähestymistapa heijastaa. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin kaksi erilaisista tutkimusperinteistä nousevaa kielen ja sisällön integrointia havainnollistavaa pedagogista mallia. Lopuksi pohdimme kielen ja sisällön integroinnin keskeisyyttä korostavan otteen tulevaisuuden näkymiä sekä opetuksen että tutkimuksen kannalta.

2 Kielen ja sisällön integroinnin tutkimuksen viitekehyksiä

Kielen ja sisällön integrointiin liittyviä kysymyksiä on käsitelty tutkimuskirjallisuudessa usean eri viitekehyksen tai tutkimustradition yhteydessä. Eräs näistä liittyy tiedonalan tekstikäytänteiden (*disciplinary literacy*) käsitteelliseen kehykseen. Tällä käsitteellä viitataan tiedonalalle tyypillisiin teksteihin ja tapoihin toimia tekstien kanssa (Moje 2015; Goldman ym. 2016). Tiedonalan tekstikäytänteiden opetus ja sen tutkimus on yleistynyt viimeisen 20 vuoden aikana ja aluksi erityisesti Yhdysvalloissa, jossa yleisten lukemisstrategioiden (*content area literacy*) opetukselle kaikissa oppiaineissa on ollut lähes satavuotinen perinne. Lasten ja nuorten koulun opetuskielen lukutaito ei kuitenkaan ole kehittynyt toivotusti eivätkä aineenopettajat ole aina suhtautuneet

suopeasti yleisten, ulkoa saneltujen lukemisstrategioiden opetukselle. Tiedonalan tekstikäytänteiden opetus syntyikin tarpeesta kehittää opetusta, jossa tekstikäytänteitä lähestytään oppiaineille ominaisista sisällöistä ja käytänteistä käsin. Tämä lähestymistapa sai lisäpontta sosiokulttuurisesta tutkimuksesta, joka painottaa yhteisön jäsenyyttä ja osallisuutta sen toimintaan. (Brozo ym. 2013.) Nykyisin tiedonalan tekstikäytänteet sisältyvät laajalti monen maan opetussuunnitelmiin, myös Suomessa ja muissa Pohjoismaissa (Brozo & Sulkunen 2019).

Tekstikäytänteiden tiedonalakohtaisuus näkyy koulussa siinä, millaisia tekstejä oppiaineissa tulkitaan ja tuotetaan sekä miten niissä esitetään tietoa. Esimerkiksi käsityötunneilla luetaan ja laaditaan usein työohjeita ja -selosteita, kun taas biologian opiskelussa tavallisia tekstejä ovat luontodokumentit, muut kuvalliset esitykset ja ajatuskartat. Samankin tekstilajin edustajat voivat olla erilaisia eri tiedonaloilla sen suhteen, millaisia merkitysresursseja (kieltä, kuvia, graafisia kuvioita) ja kielellisiä ilmauksia niissä hyödynnetään. Esimerkiksi kemian oppikirjoissa on runsaasti erilaisia kaavoja ja vaikkapa kuvioita molekyylin rakenteesta, ja historian oppikirjat sisältävät tyypillisesti karttoja, valokuvia ja aikajanoja. (Sulkunen & Saario 2020.) Erot johtuvat oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen eroista, jotka heijastuvat myös kouluopetukseen.

Tieteenalayhteisöjen tavoitteena on uuden tiedon muodostaminen, ja niiden kysymyksenasettelut, viitekehykset, tutkimuskäytänteet ja tiedon esittämisen muodot vaihtelevat. (Moje 2015; Goldman ym. 2016.) Näin ollen tiedon luonne voi kullakin alalla olla erilainen, mikä heijastuu tiedonalan teksteihin ja kieleen: kuinka varmoina väitteet esitetään, kuinka niitä perustellaan ja kuinka sisällöt jäsennellään tekstiksi (Hynd-Shanahan 2013; Goldman ym. 2016). Tämä näkyy myös edellä mainittujen oppikirjojen kielessä: kemian kielessä korostuvat käsitehierarkiat sekä pyrkimys objektiivisuuteen ja historian kielessä ajalliset ilmaukset sekä tiedon tulkinnallisuuteen liittyvät varmuuden ilmaukset (Sulkunen & Saario 2020). Tiedonalan tekstikäytänteiden viitekehyyksessä kiinnitetään siis huomiota myös kielenkäyttöön: alakohtaisen kielen tarkastelua on alun perin motivoinut tarve kehittää yhtäältä kouluopetukseen kuuluvien akateemisten tekstikäytänteiden osaamista ja toisaalta koulun opetuskielen hallintaa toisena kielenä (esim. de Oliveira 2011; Coffin & Donohue 2012). Tässä viitekehyyksessä on tehty tutkimusta (soveltavan) kielitieteen, kasvatustieteen ja oppiaineeseen kietoutuvilla tieteenaloilla, kuten historiassa tai luonnontieteissä. Tutkimuksessa on keskitytty muun muassa tiedonalan kieleen oppijoiden kirjoittamissa teksteissä (Paldanius 2020), tiedonalan tiedonmuodostukseen liittyvien tekstikäytänteiden hallintaan (Rantala & Veijola 2016), opettajien käsityksiin tiedonalalla tarvittavista tekstikäytänteistä (Voet & De Wever 2016; Nygård ym. 2021) sekä tekstikäytänteiden opettamiseen (Nokes 2010; Sulkunen & Saario 2019).

Tiedonalojen tekstikäytänteiden opettamisen tueksi on kehitetty systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan (Halliday & Matthiessen 2014) pohjautuvia genrepedagogisia malleja (Rose & Martin 2012; Gibbons 2015), joiden tavoitteena on oppia tunnistamaan

ja tuottamaan eri tiedonaloille tyypillisiä tekstejä ja niiden ilmaisukeinoja. Näitä on sovellettu ja kehitetty opetuksen tarpeisiin myös Suomessa (Shore & Rapatti 2019). Useilla tiedonaloilla on myös jo sangen pitkät perinteet hyödyntää kirjoittamista eri oppiaineiden oppimisen tukena (Graham ym. 2020). Myös Suomessa kirjoittaminen on tavallinen opetusmenetelmä useissa oppiaineissa (lukion historiasta Sulkunen ym. 2019; Paldanius 2020; alakoulun ympäristöopista Pentikäinen 2022).

Toinen alue, jolle kielen ja sisällön integrointi on keskeistä, on ns. CLIL-opetus; lyhenne perustuu sanoihin *Content and Language Integrated Learning* ja se viittaa kaksikielisen opetuksen muotoon, jossa tietyt oppiaineet tai niiden osat opetetaan käyttämällä kohdekieltä eli oppilaille toista tai vierasta kieltä opetuksen välineenä. Lähtökohtaisesti CLIL-opetuksessa on ajatuksena se, että kiinnitetään huomiota sekä sisällön että kielen oppimisen kysymyksiin, joskin opetuksen on usein todettu olevan hyvin sisältövetoista. (Dalton-Puffer 2011.) Termi CLIL-opetus syntyi ja sen käyttö yleistyi nopeasti Euroopassa 1990-luvulla. Opetusmuoto nähtiin kielen opetuksen innovaationa ja tärkeänä keinona sekä parantaa monissa maissa matalaksi jääneitä vieraan kielen oppimisen tuloksia että tukea Euroopan unionin monikielisyyspolitiikkaa (Marsh 2002). Tätä monikielisyystavoitetta on yksipuolistanut se, että CLIL-opetuksen kohdekieleksi on valtaosin valittu englanti.

Erityisesti alkuvaiheissaan CLIL-opetusta koskeva tutkimus keskittyi pitkälti kielen oppimiseen varsin perinteisestä näkökulmasta, koska koettiin tarvetta ymmärtää paremmin opetusmuodon luonnetta: millaisen ympäristön CLIL-opetus tarjoaa kielen oppimiselle ja millaisia vaikutuksia sillä on kielen oppimisen eri osa-alueisiin verrattuna kielenopetukseen? Vaikka tutkimustulokset ovat osittain ristiriitaisia ja pitkittäistutkimusta on varsin vähän, CLIL-opetuksella näyttää olevan selvimmät myönteiset vaikutukset puherohkeuden, sanaston ja kieliopillisen osaamisen kannalta, erityisesti sellaisissa maissa, joissa CLIL-opetuksella haetaan parannusta opetuskieleksi valitun kohdekielen opetuksen tuloksiin. Lisäksi Gorisin ym. (2019: 695) mukaan joissakin konteksteissa (esim. Espanja) haetaan parannusta myös siihen, että aiempaa laajempi oppilasjoukko pääsisi laadukkaamman vieraan kielen opetuksen piiriin.

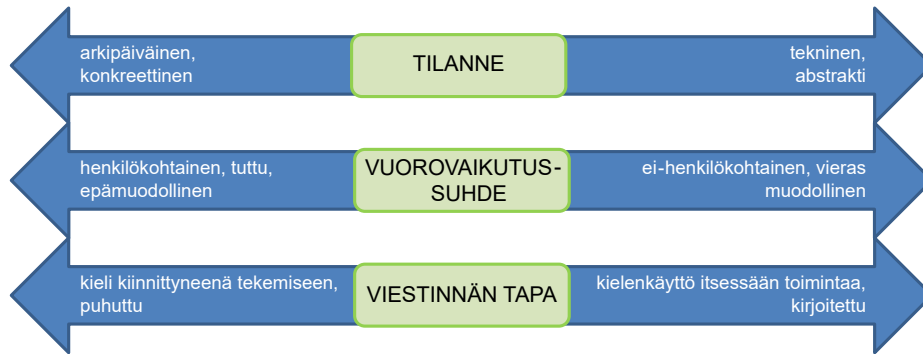
Viime vuosina kielenopetukseen vertaamisen sijaan tutkimuksessa on enenevässä määrin tuotu esiin, että keskeinen CLIL-opetuksen onnistumisen edellytys on kielen ja sisällön integraation olemuksen ymmärtäminen. Tällöin ns. yleiskielitaidon sijaan tai rinnalla opetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista kieltä eri oppiaineissa ja tiedonaloilla tarvitaan, mikä rooli kieli- ja tekstikäytänteillä on oppimisessa ja opettamisessa ja miten kielellinen ja käsitteellinen kehitys ovat sidoksissa toisiinsa (Llinares ym. 2012; Nikula ym. 2016; Coyle & Meyer 2021). Tutkimuksen näkökulma on siis laajentunut siten, että kieli ymmärretään aiempaa laajemmin toimintana ja käytänteinä. CLIL-tutkimuksen teemat ovat näin ollen lähentyneet edellä esiteltyä tiedonalan tekstikäytänteiden tutkimusta. Kielenkäytön ja tiedonmuodostuksen alakohtaisuutta on CLIL-tutkimuksessa viime aikoina käsitelty muun muassa keskittymällä sellaisiin oppiaineille tyypillisiin toimintoihin kuten luokittelemiseen luonnon-

tieteen ja historian tunneilla (Evnitskaya & Dalton-Puffer 2020) sekä määrittelemiseen historian kirjoitustehtävissä (Nashaat-Sobhy & Llinares 2020) tai fysiikan ja historian luokahuonevuorovaikutuksessa (Kääntä 2021). Alakohtaiseen tiedonmuodostukseen kohdistuvaa CLIL-tutkimusta on Suomessa tehty toistaiseksi vähän (kuitenkin esim. Nikula 2017; Kääntä ym. 2018).

Vaikka edellä esitellyt tiedonalan tekstikäytänteiden tutkimus ja CLIL-tutkimus ammentavat erilaisista tutkimusperinteistä, niissä pureudutaan hyvin samanlaisiin ilmiöihin, eli kielen ja sisällön integrointiin alakohtaisen kielen ja tekstikäytänteiden oppimisen ja opettamisen näkökulmasta riippumatta siitä, millä kielellä (L1, L2, vieras kieli) opettaminen tapahtuu. Molemmat suuntaukset kiinnittyvät yhteisöllisiin ja funktionaalisiin kieli- ja oppimiskäsitteisiin, joissa korostuvat toiminnallisuus, kielikäytänteiden kontekstisidonnaisuus ja sosiaalistuminen toimintayhteisöjen kielikäytänteisiin. Tämä resonoi tämän teemanumeron johdantoartikkelissa (Pitkänen-Huhta ym.) esitellyn kielitaidon moniulotteisuuden ja sen eri tasojen välisen dynamiikan kanssa: silloinkin kun kuvataan yksilöiden sosiaalista toimintaa, sitä on tarpeellista tarkastella suhteessa laajempaan yhteisöön ja sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintaympäristöön (vrt. Douglas Fir Group 2016).

Kuten alussa totesimme, kieli- ja tekstikäytänteiden alakohtaisuus nousee esiin myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa, ja erityisesti monilukutaidon näkökulma on tässä keskeinen. Monilukutaito eli monimuotoisten tekstien tulkinta, tuottaminen ja arviointi esitellään opetussuunnitelmissa laaja-alaisena osaamisalueena eli sen tulisi olla osa kaikkien oppiaineiden opetusta. Monilukutaito kytketään tiedon tuottamiseen, esittämiseen ja arviointiin sekä kriittiseen ajatteluun. Lisäksi täsmennetään, että oppilaiden monilukutaitoa tulee kehittää arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa. (OPH 2014: 22; ks. myös Cope & Kalantzis 2000.) Opetussuunnitelmatekstissä viitataan siis hyvin selkeästi tiedonalojen kieleen sekä tiedonmuodostuksen ja tiedon esittämisen käytänteisiin, joita aineenopettaja opettaa. Laaja-alaisena osaamisalueena monilukutaito on integroitu oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, joissa tiedonalan tekstitaidot näkyvät osana monilukutaitoa. Esimerkiksi historian oppiaineessa opetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää historian tekstitaitoja eli taitoa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä.

Edellä mainittu, opetussuunnitelmiin kirjattu ajatus siirtymästä arkikielestä kohti eri tiedonalojen kieliä on tunnistettu tärkeäksi koulutuksen tehtäväksi myös tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi Forey ja Polias (2017: 148–149) ovat jäsentäneet systeemis-funktionaaliseen kielinäkemykseen ja käsitteisiin (Halliday & Matthiessen 2014) pohjautuen tätä tarkemmin siten, että jokaisessa oppiaineessa on syytä kasvat-
taa tietoisuutta kielen ja sen käyttötilanteiden suhteesta ja tukea kuvion 1 osoittamia siirtymiä jatkumoilla, jotka liittyvät niin kielenkäyttötilanteeseen (*field*) kuin osallistujien välisiin vuorovaikutussuhteisiin (*tenor*) ja tilanteessa käytettäviin viestinnän tapoihin (*mode*).



KUVIO 1. Koulutuksen kieli- ja tekstikäytänteiden jatkumoiita (Forey & Polias 2017).

Vaikka kuvion jatkumot ovat yksinkertaistus, ne voivat auttaa tunnistamaan, millaisia elementtejä painotuksen muutos arkikielestä akateemiseen ilmaisuun sisältää. Tämä puolestaan voi auttaa pohtimaan ja konkretisoimaan oppiainekohtaisesti, millaisena tiedonalan kieli toteutuu ja millainen rooli sillä on opetuksessa ja osaamisen osoittamisessa.

3 Kielen ja sisällön integroinnin mallintamisesta

Vaikka kielen ja sisällön yhteen kietoutuminen ja kieli- ja tekstikäytänteiden alakohtaisuus tunnistetaan tutkimuskirjallisuudessa, tutkimustieto ei kuitenkaan automaattisesti heijastu opetuksen arkeen. Siksi tarvitaan sillanrakennusta teorian ja käytännön välille sekä malleja siitä, mitä kielen ja sisällön integrointi opetuksessa konkreettisesti tarkoittaa. Tällä on merkitystä alakohtaisen tiedonmuodostuksen ja siihen liittyvän kielenkäytön oppimisen ja opettamisen kannalta, sillä tähänastisen tutkimuksen mukaan sisältöaineiden opettajat ja näiden aineiden opettajiksi opiskelevat eivät välttämättä, edes kohdekielellä tapahtuvan CLIL-opetuksen konteksteissa, tunne olevansa opetuskielensä opettajia (esim. Gleeson 2012; Aalto & Tarnanen 2017). Tiedonalakohtaisten kieli- ja tekstikäytänteiden huomioiminen voi muodostaa erityisen haasteen myös arvioinnille (esim. de Boer & Leontjev 2020) niin opettajan kuin oppijankin näkökulmasta. Aineenopettaja on tottuneempi arvioimaan sisältöä, jolloin hän ei välttämättä tunnista samalla arvioivansa oppiaineen kielenkäyttöä. Oppija puolestaan tarvitsee ohjausta huomatakseen, että osaamisen osoittamiseen kuuluu myös oppiaineelle tyypillinen tapa käyttää kieltä ja rakentaa tietoa. Kielen alakohtaisuus jää siis helposti näkymättömäksi. Samalla näkymättömiin jää sellainen perinteistä kielikäytöstä haastava näkemys, että omalla tavallaan tiedonalan kieli- ja tekstikäytänteet ovat kaikille oppilaille vieraita kieliä riippumatta opetuskielestä tai

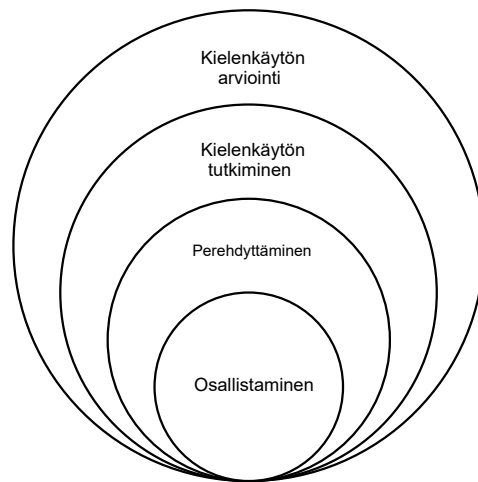
oppilaiden kielellisistä resursseista. Ne siis myös kerryttävät tiedonaloihin kiinnittyvää monikielisyyttä. Tiedonalan kieli- ja tekstikäytänteiden näkyvämmäksi tekemiseen tarvitaan siksi työkaluja. Esittelemme seuraavaksi kaksi eri tutkimusperinteestä nousevaa mallia, jotka havainnollistavat kielenkäytön alakohtaisuutta. Ensimmäinen pohjautuu tekstikäytänteiden tutkimukseen ja toinen CLIL-tutkimukseen. Mallit on valittu, koska ne havainnollistavat kielen ja sisällön integrointia yhtäältä tekstitoimintojen ja toisaalta opetusvuorovaikutuksen näkökulmista.

3.1 Pedagoginen malli kielitietoisesta tutkivasta oppimisesta

Useissa tutkimuksissa tutkiva oppiminen on osoittautunut työtavaksi, joka tukee sekä tiedon muodostuksen käytänteiden että tiedonalan tekstikäytänteiden oppimista. Tämän vuoksi esimerkiksi useissa historian opetukseen kehitetyissä malleissa korostuu tutkiva ote ja oppilaiden aktiivinen rooli tiedonmuodostuksessa. (Reisman 2012; Voet & De Wever 2016; Veijola ym. 2019.) Amerikkalainen tiedonalan tekstikäytänteitä tutkinut Elizabeth Moje (2015) on esittänyt niiden opetukseen kielitietoista tutkivan oppimisen 4E-mallia. Malli nojaa sosiokulttuuriseen tekstitaitokäsitykseen ja tekee näkyväksi, kuinka kielenkäyttö ja toiminta tekstien kanssa kietoutuvat tiedonalayhteisön muuhun toimintaan ja tavoitteisiin, tässä tapauksessa tiedonmuodostukseen. Mojen (2015: 261) mukaan oppilaiden tulisi opetuksessa voida osallistua yhteisön toimintaan, jonka yhteydessä he pääsevät harjoittelemaan tiedonalan kielenkäyttöä ja tekstien tulkitsemista ja tuottamista.

Mojen (2015) tutkivan oppimisen mallissa (kuvio 2) on neljä osa-aluetta, joista ensimmäinen on oppilaiden **osallistaminen** (*engaging*) tiedonalan toimintaan. Tämä voi tarkoittaa käytännössä pienimuotoista tutkimusprojektia tai vaikkapa keskustelua tutkimustuloksista, joihin oppilaat ovat perehtyneet. Työskentelyn lähtökohtana on koko tiedonhaku- tai tutkimusprosessia motivoiva kysymys, joka voi olla toteuttamistavasta riippuen esimerkiksi oppilaiden itsensä kehittämä, opettajan ja oppilaiden yhdessä keksimä tai vaikkapa peräisin oppikirjasta. Alakoulun historian Tutki ja tulkitse I -oppikirjassa (Veijola ym. 2018) ohjataan tutkimaan oman kaupungin syntyhistoriaa: miksi kaupunki on syntynyt ja millaisia tarinoita sen varhaisiin vaiheisiin liittyy? Vastatessaan kysymykseen oppilaat työskentelevät autenttisten aineistojen parissa, jotka tässä tapauksessa lienevät historiikkeja, hakuteoksia ja Wikipedia-sivustoja, ehkä jopa kaupungin perustajan jälkeen jääneitä digitoituja arkistolähteitä, kuten kirjeitä. Näihin perehtyessään oppilaat oppivat, millaisia aineistoja ja lähteitä tiedonalalla hyödynnetään. Esimerkiksi historiassa on monenlaisia lähteitä ja aineistoja (Nokes 2013): Kaupungin perustajan kirje olisi lähdeaineisto, jollaisia tutkimalla historioitsijat muodostavat tulkinnan menneistä tapahtumista. Historiikki taas on toisen käden lähde, joka esittää aiheesta tehtyjä tulkintoja. Wikipedia taas on kolmannen käden lähde, joka pohjaa toisen käden lähteisiin ja joissa yhteys alkuperäisiin lähdeaineistoihin on häivytetty. Oppilaat tutkivat aineistoja ja muodostavat havainnoistaan ja johtopä-

töksistään synteisiin, mikä on kenties haastavin vaihe tutkivassa oppimisessa. Lopuksi oppilaat esittelevät löydöksiään muille käyttäen tarkoitukseen parhaaksi arvioimaansa esitystapaa sekä arvioivat kriittisesti omia ja muiden esittämiä väitteitä sekä niiden tueksi esitettyjä perusteluita. Tutkivan työskentelyn eri vaiheisiin sisältyy monenlaista tekstitoimintaa, kun oppilaat tekevät muistiinpanoja lukemastaan, merkitsevät tuloksiaan muistiin, perehtyvät lähteisiin ja esittävät tuloksiaan muille.



KUVIO 2. Kielitietoinen tutkivan oppimisen malli (Moje 2015: 262).

Opettaja ei voi olettaa, että oppilaat hallitsevat tutkivassa prosessissa tarvittavia tietoja, taitoja ja käytänteitä, sillä heillä ei ole välttämättä vielä vahvaa tietopohjaa eivätkä he ole omaksuneet alan tekstikäytänteitä. Mojen (2015) mallin toinen osa-alue sisältääkin oppilaiden **perehdyttämisen** (*eliciting/engineering*) tiedonmuodostukseen ja siihen liittyvään tekstitoimintaan. Käytännössä tämä vaihe sijoittuu mallin ensimmäisen vaiheen lomaan tai edeltää sitä: tutkimusprosessin toteuttamista varten tarvittavia valmiuksia – esim. aineistojen valintaa, niiden tarkastelua tai tiedonhakuja – voi opettaa joko tutkimusprosessin lomassa tai sen kautta tai jopa ennen tutkimusprosessin aloittamista. Koulussa kaupungin syntyhistoriaan perehtymistä voidaan pohjustaa keskustelulla siitä, millaisista lähteistä tietoa kaupungin historiasta voi löytää ja mistä näitä lähteitä saa käsiinsä: historiikeja voi etsiä kirjastosta ja Wikipedia-sivustoja verkosta. Verkkotiedonhakuakin, kuten hakusanojen muodostamista, pitänee harjoitella yhdessä, samoin lähteiden luotettavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden arvioimista. Historioitsija puhuisi tästä työvaiheesta lähteiden taustoittamisena ja pyrkisi sen jälkeen tulkitsemaan lähteitä kyseistä ajankohtaa koskevan historiatiedon valossa ja vahvistamaan tulkintaansa useita lähteitä vertaamalla (Nokes 2013).

Mallin kolmas osa-alue liittyy tiedonalan **kielenkäytön tutkimiseen** (*examining*). Tällöin kieltä ja tekstejä tarkastellaan analyttisemmin, ja tehdään näkyväksi tiedonalan kielen piirteitä hyvin eksplisiittisesti. Oppilaat voivat esimerkiksi tutkia historian oppiaineen tekstejä ja havaita, että historian kielessä toimijat ovat usein suurmiehiä (Jyväskylän ”perustaja” *Carl Christian Rosenbröijer*, piirilääkäri *Wolmar Schildt*) ja teksteissä käytetään paljon ajallisia ilmauksia (*Kaupunkioikeudet saatiin 1837*). Lisäksi historian käsitteet saattavat sisältää arkikielestä tuttuja sanoja, mutta historian alalla niillä on erityinen merkitys (*kaupunkioikeudet*). Yhdessä voidaan pohtia, mistä tällaiset kielenkäytön piirteet johtuvat.

Neljännessä osa-alueessa painotetaan tiedonalan kielenkäytön ja tekstitoiminnan **kriittistä arviointia** (*evaluating*): milloin, missä tilanteissa ja kenen näkökulmasta tietyt kielenkäyttötavat ovat tarkoituksenmukaisia. Voidaan pohtia, kenellä on pääsy tietoon, jos siitä kirjoitetaan tiedonalan käsitteistöä hyödyntäen, ja missä tilanteissa myös alan ulkopuolisten tulisi ymmärtää asia. Moje (2015) painottaa, että tilanteisen kielenkäytön tarkastelu tukee oppilaiden metakielellistä tietoisuutta ja siten syväoppimista ja tiedonalan kielen oppimista. Kielenkäytön arviointi tältä kannalta voi tehdä näkyväksi myös tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä kielellä vaikuttamisen keinoja.

Moniin muihin tutkivan oppimisen malleihin verrattuna Mojen (2015) malli on hyvin kieli- ja tekstitietoinen. Esimerkiksi historian oppimisen malleissa korostuu usein historiallinen ajattelu (Reisman 2012) ja historiallinen perustelevuus (van Drie & Van Boxtel 2008), jolloin työskentelyyn sisältyy muun muassa lähdeaineistojen tulkintaa ja muita tiedonalan tekstikäytänteitä. Tiedonalan kielenkäyttöön ei niiden kohdalla kuitenkaan kiinnitetä yhtä eksplisiittistä huomiota eikä sitä arvioida kriittisesti.

3.2 Tiedonalakohtaiset diskurssifunktiot opetusvuorovaikutuksessa

Yksi lähtökohta käsitteellistää sitä, miten tiedonalakohtainen kieli ilmenee CLIL-opetusvuorovaikutuksessa, on Christiane Dalton-Pufferin (2013, 2016) hahmottelema kognitiivisten diskurssifunktioiden viitekehys (*cognitive discourse functions, CDFs*). Viitekehysten taustalla on ajatus siitä, että tiedonalakohtaiset ajatteluprosessit ilmenevät opetusvuorovaikutuksessa erilaisina toimintoina, joiden avulla on mahdollista kuvata kullekin oppiaineelle tyypillistä kielenkäyttöä. Viitekehys sisältää seitsemän kognitiivista diskurssifunktiota: luokittelu (*classify*), määrittely (*define*), kuvaileminen (*describe*), arviointi (*evaluate*), selittäminen (*explain*), pohtiminen (*explore*) ja raportointi (*report*). Kukin näistä sisältää useita alakategorioita: esimerkiksi selittäminen sisältää sellaiset alakategoriat kuten selittää, päätellä ja järkeillä. Toisin sanoen nämä diskurssifunktiot ilmentävät kullekin tiedonalalle tyypillisiä kielenkäytön ja tiedonmuodostuksen tapoja, joita opettaja käyttää opetuspuheessaan ja joilla opettaja ja oppilaat yhdessä keskustelevat oppiaineen sisällö(i)stä. Viitekehys korostaakin sitä, että sisällönoppiminen on aina myös tiedonalakohtaisen kielenkäytön oppimista.

Dalton-Pufferin ja hänen kollegoidensa (2018) tutkimus on osoittanut, että Itävallassa englanninkielisten historian, biologian, fysiikan ja englannin oppituntien vuorovaikutuksessa kuvaileminen on eniten käytetty diskurssifunktio, kun taas taloustieteen oppituntien vuorovaikutuksessa raportoiminen on yleisin. Rajat eri diskurssifunktioiden välillä ovat kuitenkin häilyvät, sillä ne nivoutuvat opetusvuorovaikutuksessa kiinteästi toisiinsa. Muun muassa alakohtaisten käsitteiden määrittäminen tapahtuu usein osana laajempia kuvailemis- ja selittämistilanteita (mm. Dalton-Puffer 2016; Kääntä ym. 2018; Kääntä 2021). Vaikka Dalton-Puffer on alun perin kehittänyt viitekehjensä CLIL-tutkimuksen kontekstissa, se on sovellettavissa myös äidinkielellä opetettaviin oppitunteihin. Konkreettisenä esimerkkinä tästä esitämme seuraavaksi kaksi katkelmaa aidoista opetusvuorovaikutustilanteista (litterointiavain liitteessä 1). Ensimmäinen on suomenkieliseltä (L1) biologian oppitunnilta ja toinen englanninkieliseltä (L2/CLIL) fysiikan oppitunnilta. Katkelmissa esiintyvät diskurssifunktiot ovat selittäminen ja määrittäminen, ja ne nivoutuvat kiinteästi toisiinsa, kun opettajat avaavat kunkin oppitunnin keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä oppilaille.

Biologian esimerkkipöytä on 8. luokan tunnilta, jonka aiheena oli suomalaisten vesistöjen ekosysteemit. Ennen katkelmaa opettaja on kysynyt luokalta, tietävätkö he, mitä termi ekosysteemi tarkoittaa, johon oppilaat ovat vastanneet kieltävästi. Tämän seurauksena opettaja on selittänyt, että termi koostuu kahdesta osasta, ”eko” ja ”systeemi”, joiden merkityksen hän avaa ensin oppilaille ennen kuin määrittää käsitteen. Etuliitteen selittämisen yhteydessä opettaja on esimerkinomaisesti maininnut sellaiset jokapäiväiset asiat kuin ekokassit ja ekoautot, johon osalta oppilailta on tullut erilaisia ymmärrystä osoittavia reaktioita (esim. *ai nii joo, ei saastuta*). Katkelman alussa opettaja nivoo selityksensä antamiinsa esimerkkeihin ja oppilaiden ymmärryksen osoitukseen ja täten valottaa mitä etuliite niiden yhteydessä tarkoittaa (rivit 1–8).

(1) Suomenkielinen biologian tunti: ekosysteemi.

01	Ope	sillä ekoetuliitteellä halutaan nykyään niinkun (0.6)
02		ilmaista semmosta asiaa et joku on siis niinku
03		tällä tavalla vähemmän ympäristöä kuormit-ta-va asia
04		kun sellanen asia @joka ei ole eko@ (1.0)
05		esimerkiks ekokassit ei kuormita ympäristöä kun ne tehään
06		kankaasta (.) ja niitä voi käyttää monta kertaa=
07		=muovikasseilla kannetaan ruuat kotiin kaupasta
08		sen jälkeen se käytetään roskapusseina ja se siitä (1.0) mm.
09		(1.5)
10	Ope	mut tässä kohin(.) tää <eko> ei tarkoita ympäristöystävällisyyttä
11		(.) tässä tää eko (.) sana tarkoittaa sitä
12		mitä se on tarkottanu alun perinkin
13		se tulee kreikan kielen sanasta oikos (0.8)
14		se on suomeksi väännetty eko.
15	Opp	((useat oppilaat naurahtelevat))

213 KIELEN JA SISÄLLÖN INTEGROINTI: ALAKOHTAISET
KIELI- JA TEKSTIKÄYTÄNTEET AINEENOPETUKSESSA

16	Ope	eiks se oo nyt ihan selvä
17		ja tota noinnin (.) kreikan kielen sana oikos tarkoittaa (.)
18		kotia. (2.0) ja systeemi on jonkunlainen järjestelmä, eikö niin?
19	Opp	°systeemi°
20	Ope	eli tästä voitais nain yhtäkkiä ajatella että ekosysteemi
21		tarkoittaisi (.) ääh (0.7) jotain tie- jos- jossain tietyssä
22		paikassa ole↑van (.) eliöiden kotia, *elinpaikkaa,* *vasemman ranteen ympyräele*
23		elinympäristöä (1.4) ja kaikkia asioita mitä siellä on. (0.7)
24		on *vesiekosysteemeitä ja on (.) *metsäekosysteemeitä ja (1.3) *vasen peukalo pystyyn *etusormi pystyyn
25		hh ja *tota peltoekosysteemeitä ja vaikka mitä ekosysteemeitä *keskisormi pystyyn
26		*siis erilaisia elinympäris *töjä joissa joissa elää erilaisia *vasemman käden ympyräele--*
27		eliöitä.



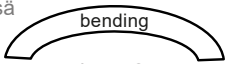
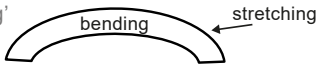
Aloittamalla selityksensä oppilaiden omista kokemuksista opettajan on mahdollista tehdä ero etuliitteen yleisemmän, arkikielisen merkityksen ja sen tiedonalakohtaisen merkityksen välillä. Seuraavaksi opettaja siirtyykin määrittelemään etuliitteen juuri tästä näkökulmasta (r. 10–14). Määritelmässään hän tuo ensin esille etuliitteen kreikankielisen alkuperän (*oikos*, r. 13), minkä jälkeen hän tarjoaa suomenkielisen vastineen 'koti' (r. 18). Seuraavaksi hän kertoo myös suomenkielisen vastineen sanalle systeemi, ts. *jonkunlainen järjestelmä* (r. 18). Selvitettyään termin ekosysteemi eri osien merkitykset, opettaja määrittelee seuraavaksi itse termin (r. 20–23) käyttäen x on/ tarkoittaa y -rakennetta. Tässä kohtaa hän hyödyntää arkikielistä ilmaisua 'eliöiden koti' (r. 22), mutta tuottaa sille heti tiedonalakohtaisempia synonyymeja ('elinpaikka', 'elinympäristö'). Sanoessaan *elinpaikkaa* (r. 22), hän samalla tekee pienen vasemman ranteen pyöräytyseleen, joka visuaalisesti auttaa hahmottamaan elinpaikan merkityksen tässä kontekstissa, ts. se rajaa ympyrän avulla kuvitteellisen elinpaikan. Tätä määritelmää seuraa vielä kielellinen ja kehollinen listaus (ts. nostaa yhden sormen kunkin esimerkin kohdalla) eri ekosysteemeistä, joka auttaa havainnollistamaan termin yleistettävyyden (r. 24–25). Lopuksi opettaja vielä kertoo määritelmän hieman eri sanoin (r. 26–27) ja samalla toistaa aikaisemman ympyräeleen, mutta tällä kertaa isompana kierteen koko kyynärvartta.

Fysiikan esimerkkikatkelma on puolestaan 7. luokan CLIL-oppitunnilta, joka keskittyi Hooken lakiin (ks. myös Kääntä ym. 2018). Lain käsittely toteutettiin niin, että opettaja ohjeisti oppilaat ensin tekemään kokeen, jossa he ripustivat painoja jouseen nähdäkseen, miten jousi venyy painojen voimasta. Tämän jälkeen opettaja selitti lain teorian hyödyntäen oppilaiden kokeen tekemisestä saatua kokemusta. Selitys koostui useasta pidemmästä jaksosta, jonka aikana opettaja yksi kerrallaan määritteli lain kes-

keiset termit. Katkelmassa opettaja avaa yhtä näistä: taipuminen-käsitettä (*bending*), jonka hän on maininnut jo aikaisemmin.

Katkelman alussa opettaja palaa *bending*-käsitteeseen: hän tuo sen ensin selkeästi esille pohjustaen näin siirtymää selittämiseen (r. 01–02). Tämän jälkeen hän määrittelee käsitteen kertomalla, että se koostuu yhtä aikaa sekä vetämisestä että puristamisesta (r. 03), kun mitä tahansa materiaalia taivuttaa (r. 04). Tuottaessaan sanat *stretching* ja *compression* hän samalla tekee nyrkkiin puristetuille käsillään eleen (r. 03–04), jossa hän ensin vetää kädet erilleen toisistaan ja sitten lähentää ne. Näin hän myös visualisoi oppilaille sanojen merkityksen. Saatuaan käsitteen yleisellä tasolla määriteltyä opettaja jatkaa selittämällä oppilaille, miten vetäminen ja puristaminen ilmenevät taipumisessa (r. 06 eteenpäin).

(2) Englanninkielinen fysiikan tunti: *bending*.

01	Ope	I'd like to mention one thing about this uh (1.6)	
02		<i>bending</i> . because <i>bending</i> is actually uh (1.0)	
03		in <i>bending</i> you (0.3) have a- * <i>stretching</i> an' <i>compression</i>	
		*vetämis- ja puristamiseksi--	
04		together.* (1.0) when you're <i>bending</i> something uh (.) like	
		-----*	
05		*(3.0) some *piece of material.	
		piirtää taululle	kuva 1
06		=when you're <i>bending</i> it and (.) making it like this	
07		(5.8) Opettaja piirtää taululle	
08	Ope	then	
			kuva 2
09		(2.3) Opettaja seisoo taulun edessä ja katsoo oppilaisiin	
10	Ope	uh	
11		(6.2) Opettaja siirtää esineitä pöydältä lattialle	
12	Ope	then you might notice that (4.6) the *top side (.)	
		*osoittaa taululle-	
13		has actually* gotten (.) *longer. (.)	
		-----* *osoittaa taululle-	
14		an' the *bot*tom side (.) has *gotten shor*ter.*	
		-----* *osoittaa taululle* *osoittaa taululle*	
15		(1.2) Opettaja vaihtaa liidun asentoa kädessä	
16	Ope	so (1.4) *so this is <i>ben</i> ding	kuva 3
		*opettaja kirjoittaa->	
17		(3.1) Opettaja kirjoittaa taululle 'bending'	
18	Ope	but the (.) top side is actually (0.8) uh (1.4)[being]stretched.	
19	Liisa	[tension]	
20		(4.5) Opettaja kirjoittaa taululle 'stretching'	
21	Ope	an' this bottom side is being compressed.	
22		(8.7) Opettaja kirjoittaa taululle 'compression'	kuva 4
			compression

Olennaista käsitteen selityksessä on, että opettaja samanaikaisesti kielellisen määrittelyn ohella havainnollistaa sen visuaalisesti piirtämällä ja kirjoittamalla taululle. Jo rivin 5 aikana opettaja piirtää taululle suorakulmion muotoisen esineen (ks. kuva 1) samalla kun mainitsee esineiden taivuttamisen. Kuvan 2 piirros esittää samaista muotoa taivutettuna, johon opettaja viittaa puheessaan (*making it like this*, r. 06). Tämän jälkeen hän linkittää piirroksen vetämisen ja puristamisen prosesseihin. Selitys rakentuu niin, että hän ensin käyttää arkikielisiä ilmaisuja (*longer*, r. 13 ja *shorter*, r. 14), jotka hän kytkee osoittavien eleiden avulla kyseisiin kohtiin piirrosta. Esitettyään asian arkikielellä, opettaja siirtyy tiedonalakohtaiseen ilmaisuun ja määrittelee ensin koko käsitteen (*so this is ben↑ding*, r. 16) kirjoittaen sen piirroksen keskelle (kuva 3). Tätä seuraa vielä prosessien määritelmät piirroksen ja termien taululle kirjoittamisen avulla (r. 18 & 21 ja r. 20–22 sekä kuva 4). Kaiken kaikkiaan käsitteen määrittely etenee vaiheittain, ja kussakin vaiheessa opettaja hyödyntää erilaisia kielellisiä ja kehollis-visuaalisia keinoja. Tällä opettaja pyrkii varmistamaan, että oppilaat ymmärtävät käsitteen.

Kuten yllä totesimme, CDF-viitekehys antaa työkaluja kuvata alakohtaisuuden rakentumista luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Yllä esitellyt esimerkit osoittavat, että biologian ja fysiikan oppitunneilla erilaisten käsitteiden ja termien selittäminen ja määrittelemine ovat keskeisiä diskurssifunktioita, jotka nivoutuvat kiinteästi toisiinsa opetuspuheessa siten, että selittäminen sisältää erilaisia määritelmiä. Molempien oppiaineiden tunneilla selittäminen ja määrittelemine ovat hyvinkin monimodaalisia toimintoja, toisin sanoen kielen ohella erilaiset kehollis-visuaalis-materiaaliset keinot ovat käytössä. Molemmissa opettajat myös tekevät selkeästi eroa arkikielen ja tiedonalakohtaisen kielen välillä. Molemmat myös hyödyntävät oppilaiden omaa kokemusmaailmaa: biologian tunnilla opettaja tuo esille oppilaiden arkikokemuksia, joiden pohjalta ponnistaa selityksensä, kun taas fysiikan opettaja pohjaa selityksensä oppilaiden oppitunneilla tekemiin kokeisiin ja heidän kokemuksiinsa niistä. Molemmissa myös oppilaiden ymmärryksen osoitukset ja kysymykset vaikuttavat siihen, miten selittäminen ja määrittelemine toteutuu vuorovaikutuksellisesti. Biologian esimerkissä opettaja reagoi oppilaiden naurahduksiin pienellä vitsillä (r. 16), kun hän on esitellyt eko-etuliitteen alkuperän. Fysiikan esimerkissä puolestaan yksi oppilaista makustelee kirjasta löytämäänsä tension-termiä (r. 19) jo opettajan selityksen aikana, mutta kysyy siitä vasta myöhemmin opettajalta. Kirjassa tension-termi on yhdistetty venymiseen, mutta opettaja vastaa oppilaalle, että hän ei käyttäisi kyseistä termiä, koska se on yleisempi ja sillä on monia merkityksiä riippuen käyttökontekstista. Opettaja antaa esimerkkinä tästä englanninkielisen ilmaisun *emotional tension*. Näin opettaja vielä tarkentaa stretching-termin tiedonalakohtaista merkitystä oppilaan kysymyksen avulla.

Vaikka esittelemisämme esimerkeissä tuotetaan erilaisia selityksiä ja määritelmiä, niiden läsnäolo opetuspuheessa ei vielä tarkoita sitä, että tiedonmuodostus tai tiedonalakohtaiset kielikäytännöt olisivat eksplisiittisesti huomion kohteena. Pikemminkin ne osoittavat, että tiedonalan ajatteluprosessit heijastuvat vuorovaiku-

tukseen ja että opettajat tuottavat tiedonalakohtaista kieltä opetuspuheessa ja näin mallintavat tiedonalakohtaisia käytänteitä oppilaille. Sen lisäksi, että eri oppiaineissa diskurssifunktiot painottuvat eri tavoin (Dalton-Puffer ym. 2018), ne myös realisoituvat eri tavoin sekä kielellisesti että kehollis-materiaalisesti osittain tiedonalakohtaisten erojen vuoksi ja osittain vuorovaikutuksen kontekstisidonnaisuuden vuoksi (esim. Kääntä 2021). Onkin tärkeää, että opettajat pohtisivat sitä, mitä tiedonalakohtainen kielenkäyttö on ja miten sitä voi tehdä näkyväksi oppilaille. Näin turvattaisiin heidän mahdollisuuksiaan oppia parhaalla mahdollisella tavalla tiedonalakohtaisia kieli- ja tekstikäytänteitä.

4 Tulevaisuuden näkymiä

Edellä olemme kuvanneet, mitä kielen ja sisällön integrointi aineenopetuksessa tarkoittaa yhtäältä käsitteellisesti ja toisaalta käytännön opetuksen kannalta. Seuraavassa nostamme esiin joitakin tulevaisuuden tutkimuksen ja opetuksen kannalta tärkeitä pitämiämme näkökulmia. Ensinnäkin on tärkeää, että tutkimuspohjaiseen tietoon perustuen edistetään kielitietoisuutta niin koulutuksen ohjausdokumenteissa, opettajien koulutuksessa kuin opetuksen suunnittelussakin (ks. myös DivEd 2020; Bergroth ym. 2022). Näin tehdään näkyväksi se, että kaikkeen aineenopetukseen kuuluvat olennaisesti myös tiedonalan kieli- ja tekstikäytänteet (Marsh 2002; Moje 2015). Vaikka tiedonalan käytänteiden opettaminen edellyttää kielitietoisempaa otetta, se ei kuitenkaan lisää oppiaineen sisältöjä, sillä sisällön oppiminen on väistämättä myös tiedonalan kielen oppimista.

Toiseksi on huomattava, että kullekin oppiaineelle tyypilliset kieli- ja tekstikäytänteet edustavat omalla tavallaan koulutukseen sisältyvää monikielisyttä. Vaikka koulun opetuskieli olisi oppilaiden ensikieli, ovat tiedonalan kielet heille vieraita, opiskeltavia kieliä. Monikielisyys tai kielimuotojen moninaisuus ei kuitenkaan ole vain oppiaineiden välinen asia, vaan toteutuu myös kussakin oppiaineessa esimerkiksi arkikielisen, alakohtaisen ja yleisemmän akateemisen ilmaisun vaihteluna. Yksi esimerkki tällaisesta ajattelutavasta on niin sanottujen semanttisten aaltojen näkökulma (Maton 2013), joka ei irrota korkeamman abstraktio- ja teknisyystason alakohtaista kielenkäyttöä erillisilmiöksi tai korosta Foreyn ja Poliasin (2017) tapaan siirtymää tilannesidonnaisesta ja konkreettisesta arkikielestä (ks. kuvio 1), vaan tarkastelee erilaisia kielimuotoja toisiinsa nivoutuneina. Arkikielisen ja alakohtaisen ilmaisun välisellä dynamiikalla on usein keskeinen rooli oppimisen tukemisessa, kuten myös edellä esittämämme esimerkit luokkahuonevuorovaikutuksesta ovat havainnollistaneet.

Kaiken kaikkiaan alakohtaisista kieli- ja tekstikäytänteistä on jo olemassa varsin mittavasti tutkimusta ja useampia sen pohjalta rakennettuja pedagogisia malleja. Tutkimusta on tehty valtaosin erilaisten tapaustutkimusten muodossa. Vaikka myös pitkittäistutkimusta on olemassa (esim. Whittaker & McCabe 2020), sen tulevaisuuden

tarve on ilmeinen, jotta ymmärtäisimme entistä paremmin tiedonalan kieli- ja tekstikäytänteiden kehittymistä ja niiden merkitystä oppimiselle. Yhtä lailla poikittaistutkimus eri tiedonalojen kieli- ja tekstikäytänteistä sekä niiden opettamisesta on edelleen tarpeen opetuksen kehittämiseksi. Tarvitaan tietoa siitä, miten tähän mennessä kehitetyt pedagogiset ja teoreettiset mallit toimivat luokkahuoneessa, vastaavat opettajien käsityksiä ja tukevat tiedonalojen kieli- ja tekstikäytänteiden oppimista.

Kielen ja sisällön integroinnin kysymyksiin keskittyvä tutkimus on tähän saakka kohdistunut lähinnä niin sanottuihin lukuaineisiin ja jossain määrin myös taito- ja taideaineisiin. Sen sijaan kieliaineita ei juurikaan ole tarkasteltu tästä näkökulmasta perusopetuksen kontekstissa, jolloin yksi tulevaisuuden tarpeista on lisätä tutkimusta kielen ja sisällön integroinnista kieliaineiden opetuksessa. Tiedonalan tekstikäytänteitä tutkineet Johanna Saario ja Sari Sulkunen (2020) ovat pohtineet käytännön opetuksen näkökulmasta, mitä tiedonalan kieli- ja tekstikäytänteet tarkoittavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Heidän mukaansa oppiaineen monitieteisyys – taustalla ovat ainakin kielitiede, kirjallisuudentutkimus, viestintätiede sekä kulttuurintutkimus – tekee haastavaksi kiteyttää tiedonalan tiedonmuodostuksen ja siihen kietoutuvan kielenkäytön piirteitä. Tämän oppiaineen taustalla olevilla tieteenaloilla yhteistä on kuitenkin se, että kielenkäytön, merkitysten ja tekstien tarkastelulla kontekstissaan on tiedonmuodostuksessa keskeinen rooli. Saario ja Sulkunen (2020) painottavatkin kielitiedon roolia tiedonalan keskeisenä sisältönä. Tiedonalan kielen opettamisessa on tällöin keskeistä tehdä näkyväksi ja opettaa metakieltä, jonka avulla voidaan tarkastella merkityksen rakentumista eri tilanteissa (Rapatti 2015).

Kieli- ja tekstikäytänteiden vertailu eri oppiaineiden välillä tarjoaa mahdollisuuden tehdä näkyväksi näitä käytänteitä ja lähestyä niitä myös tutkivan oppimisen keinoin (Moje 2015; ks. myös Kouki & Virta 2015, 2017). Peruskoulussa erityisesti monialaiset oppimiskokonaisuudet (OPH 2014) tarjoavat luontevan mahdollisuuden oppiainerajat ylittävään integrointiin ja eri tiedonalojen kielten vertailuun. Kieliaineiden opettajat voivat tuoda tällaiseen ainerajat ylittävään työskentelyyn arvokasta osaamista kielen rakenteista ja käytöstä. Yhtä lailla eri kielten opettajien kannattaa yhteistyössä tehdä näkyväksi kieliaineiden kielikäytänteitä ja tukea eri kielten rinnakkaista käyttöä kielikasvatuksen yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Kielikoulutuksen järjestämisen kannalta eri oppiaineiden integrointi avaa mahdollisuuksia kielenoppimiseen, joka pohjaa yhteisöllisiin ja funktionaalisiin kieli- ja oppimiskäsityksiin.

Kieli- ja tekstikäytänteiden alakohtaisuus, integroituminen yhteisön tavoitteisiin ja toimintaan, toteutuu kouluopetuksen kaikilla asteilla. Ilmiö ulottuu myös muodollisen koulutuksen ulkopuolelle, niin vapaa-ajan tilanteisiin kuin työyhteisöihinkin (ks. Lilja ym.; Strömmer ym. tässä teemanumerossa). Alakohtaisten kieli- ja tekstikäytänteiden eksplisiittisempi opetus ja niiden oppiminen koulussa kehittää herkkyyttä havaita kontekstisidonnaisia kieli- ja tekstikäytänteitä kaikissa kielenkäyttötilanteissa. Tämä tukee mahdollisuuksia monipuolisten kieli- ja tekstikäytänteiden haltuun ottamiseen, kehittämiseen ja jatkuvaan oppimiseen myös työelämässä.

Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Tarnanen 2017. Negotiating language across disciplines in pre-service teacher collaboration. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 245–271. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0011>
- Barton, D. 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell.
- Bergroth, M., T. Dražnik, J. Llompарт Esbert, N. Pepiot, K. van der Worp & S. Sierens 2022. *Linguistically sensitive teacher education: toolkit for reflection tasks and action research*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>
- de Boer, M. & D. Leontjev (toim.) 2020. *Assessment and learning in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Springer.
- Brozo, W., G. Moorman, C. Meyer & T. Stewart 2013. Content area reading and disciplinary literacy: a case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (5), 353–357. <https://doi.org/https://10.1002/JAAL.153>
- Brozo, W. & S. Sulkunen 2019. Disciplinary literacy research and practice in the U.S and in Nordic countries. *Esitelmä, European Conference on Literacy, 5.8.2019, Kööpenhamina*.
- Coffin, C. & J. P. Donohue 2012. English for academic purposes. Contributions from systemic functional linguistics and academic literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (1), 1–3.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. Lontoo: Routledge.
- Coyle, D. & O. Meyer 2021. *Beyond CLIL. Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 82–204.
- Dalton-Puffer, C. 2013. A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dalton-Puffer, C. 2016. Cognitive discourse functions: specifying an integrative interdisciplinary construct. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (toim.) *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 29–54.
- Dalton-Puffer, C., S. Bauer-Marschallinger, K. Brückl-Mackey, V. Hofmann & J. Hopf 2018. Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 1–25. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>
- DivEd 2020. Diversity in Education. Sukella kieleen ja kulttuuriin. <http://dived.fi/>
- Douglas Fir Group 2016. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual world. *Modern language journal*, 100 (S1), 19–47.
- van Drie, J. & C. van Boxtel 2008. Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Evnitskaya, N. & C. Dalton-Puffer 2020. Cognitive discourse functions in CLIL classrooms: eliciting and analysing students' oral categorizations in science and history. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1804824>
- Forey, G. & J. Polias 2017. Multi-semiotic resources providing maximal input in teaching science through English. Teoksessa A. Llinares & T. Morton (toim.) *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 145–164.

- Gibbons, P. 2015. *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching english language learners in the mainstream classroom*. 2. painos. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gleeson, M. 2012. 'It's the nature of the subject': secondary teachers' disciplinary beliefs and decisions about teaching academic language in their content classes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38 (2), 104–114.
- Goldman, S. R., M. A. Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C. Greenleaf, C. D. Lee, C. Shanahan & Project READI 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: a conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51 (2), 219–246.
- Goris, J. A., E. J. P. G. Denessen & L. T. W. Verhoeven 2019. Effects of content and language integrated learning in Europe. A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 8 (6), 675–698.
<https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- Graham, S., S. A. Kihara & M. MacKay 2020. The Effects of Writing on Learning in science, social studies, and mathematics: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90 (2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Halliday, M. A. K. & C. I. M. Matthiessen 2014. *Halliday's introduction to functional grammar* (4. painos). Lontoo: Routledge.
- Harjunpää, K., L. Mondada & K. Svinhufvud 2020. Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyyssissä. *Puhe ja Kieli*, 39 (3), 195–220.
<https://doi.org/10.23997/pk.77350>
- Hynd-Shanahan, C. 2013. What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (2), 93–98.
- Kouki, E. & A. Virta 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Jyväskylän yliopisto, 11–26.
- Kouki, E. & A. Virta 2017. Towards critical literacy: students' reading skills and source evaluation. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: diversities in school and education*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 13, 34–51.
- Kääntä, L. 2021. Multimodal perspective into teachers' definitional practices: comparing subject-specific language in physics and history lessons. Teoksessa S. Kunitz, N. Markee & O. Sert (toim.) *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Springer, 197–223.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_10
- Kääntä, L., G. Kasper & A. Piirainen-Marsh, A. 2018. Explaining Hooke's Law: definitional practices in a CLIL physics classroom. *Applied Linguistics*, 39 (5), 694–717.
<https://doi.org/10.1093/applin/amw025>
- Llinares, A., T. Morton & R. Whittaker 2012. *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. European Commission Report, Public Services Contract DG EAC 36 01 Lot 3.
- Maton, K. 2013. Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24 (1), 8–22.
- Moje, E. B. 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 254–279.
<https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Nashaat-Sobhy, N. & A. Llinares 2020. CLIL students' definitions of historical terms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798868>

- Nikula, T. 2017. What's the moment thingy? – On the emergence of subject-specific knowledge in CLIL classroom interaction. Teoksessa J. Langman & H. Hansen-Thomas (toim.) *Discourse Analytic Perspectives on STEM Education: Exploring Interaction and Learning in the Multilingual Classroom*. Cham: Springer, 11–29.
- Nikula, T., E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.) 2016. *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nokes, J. D. 2010. Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38 (4), 515–544.
- Nokes, J. D. 2013. *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge.
- Nygård, T., N. Hirvonen, S. Räisänen & R.-L. Korkeamäki 2021. Health education teachers' contributions to students' multiliteracy learning. *Literacy Research and Instruction*. <https://doi.org/https://10.1080/19388071.2021.2008556>
- de Oliveira, L. 2011. *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Purdue University: Information Age.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, H. 2020. *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Pentikäinen, J. 2022. Ympäristön monilukutaitoa rakentamassa – Analyysi ympäristöopin harjoituskirjojen kirjoittamisen tehtävistä. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. A. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 22, 140–163.
- Rantala, J. & A. Veijola 2016. Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen aikakauskirja*, 114 (3), 267–277.
- Rapatti, K. 2015. Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015: 15. Helsinki: Opetushallitus, 55–62.
- Reisman, A. 2012. Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30 (1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rose, D. & J. R. Martin 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox Publishing.
- Saario, J. & S. Sulkunen 2020. Tiedonalan kielenkäyttö lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi): kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Äidinkielen opettajain liitto ry, 125–138.
- Shore, S. & K. Rapatti 2019. Tekstit ja tekstilajit aineenopetuksessa – genrepedagogiikalla monilukutaitoa. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Oppaat ja käsikirjat 2019: 2. Helsinki: Opetushallitus, 58–63
- Sulkunen, S. & J. Saario 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytännöistä. *Kasvatus*, 50 (2), 149–163.
- Sulkunen, S. & J. Saario 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma, & V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Lapin yliopisto, 40–49.
- Sulkunen, S., M.-R. Luukka, J. Saario & T. Veistämö 2019. Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 3 (2), 2–23.
- Veijola, A., S. Sulkunen & M. Rautiainen 2019. Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytännöt lukiolaisten kuvaamana. *Kasvatus & Aika*, 13 (2), 53–67. <https://doi.org/10.33350/ka.75134>

- Veijola, A., M. Rautiainen, S. Mikkonen & S. Niiranen 2018. *Tutki ja tulkitse. Alakoulun historia I*. Jyväskylä: Kustannus Aarni.
- Voet, M. & B. De Wever 2016. History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55 (1), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- Whittaker, R. & A. McCabe 2020. Expressing evaluation across disciplines in primary and secondary CLIL writing: a longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1798869>

Liite 1. Keskustelunanalyttiset litterointikäytännöt.

.	laskeva intonaatio sanan tai prosodisen kokonaisuuden lopussa
,	tasainen tai hieman laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
˘	hieman nouseva intonaatio
<u>mitä</u>	sanan äänteen tai tavun painotus
↑	sana tai tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	sana tai tavu lausuttu ympäristöä alemmalta
>mitä<	nopeutettu puheen jakso
<mitä>	hidastettu puheen jakso
a::n	venytetty äänne
°mitä°	ympäristöä vaimeampi puheenjakso
MITÄ	ympäristöä voimakkaampi puheenjakso
[mitä]	päällekkäinen puhe
=	kaksi eri puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko (alle 0.2 sekuntia)
(1.4)	tauoko, jonka pituus merkitty
(-)	tauoko, jonka pituutta ei ole mitattu (kesto kuitenkin yli 1 sekunti)
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
mi-	kesken jäänyt sana
(mitä)	epäselvästi kuultu puhunnos
()	ymmärtämätön osa – luultavasti yksi sana
()	ymmärtämätön osa – lausekkeen pituinen
()	ymmärtämätön osa – lauseen pituinen
((yskäisy))	litteroijan omat kommentit
@hullu@	äänen laadun muutos
mi(h)tä(h)	naurettu puheen jakso
£mitä£	hymyillen lausuttu puheen jakso
♪kaikki♪	laulettu jakso
#kaikki#	nariseva ääni

Esimerkkien kehollisen toiminnan litterointikäytänne mukailee Harjunpään ym. (2020) multimodaalisen litteroinnin käytänteitä. Esimerkiksi *esimerkin* (2) rivin 03 merkinnät tarkoittavat seuraavaa:

03 in bending you (0.3) have a- *stretching an' compression together.*
vetämis- ja työntämisele-----

Opettajan kehollisen toiminnan kuvaus on saanut *-merkin ja sen kesto on merkitty aloittavalla ja sulkevalla asteriskilla suhteessa hänen meneillään olevaan puheeseensa.

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 223–241.

Teppo Jakonen

Turun yliopisto

Miiko Siivonen & Heidi Jauni

Tampereen yliopisto

Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenoppimisympäristöjen muokkaajana

Nostot

- Virtuaalisuus ja videovälitteisyys lisäävät kielenopetuksen saavutettavuutta ja joustavuutta.
- Virtuaaliset ja videovälitteiset kielenoppimisympäristöt ovat multimodaalisia ja vaativat vuorovaikutuskäytänteiden sopeuttamista ympäristöjen rajoitteisiin.
- Moninäkökulmainen pedagoginen suunnittelu ja oppimisympäristöajattelu auttavat hahmottamaan teknologian mahdollisuuksia ja rajoitteita.



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

Abstract

This article addresses the current use and future prospects of virtual and video-mediated language teaching and learning. We outline some basic considerations in the use of virtual and video-mediated tools for language teaching and learning initiatives, and introduce recent studies on these technologies with a particular focus on the educational context of Finland. We discuss how virtual and video-mediated tools can create opportunities for interactive learning environments and shape practices of language teaching and learning by configuring their multimodal, embodied and mediated nature. To conclude, we reflect on what the integration of virtual and video-mediated technologies in pedagogically meaningful language learning environments calls for from teachers, schools and teacher education.

Keywords: computer-assisted language learning (CALL), virtual reality, video-mediated instruction, synchronous hybrid teaching

Asiasanat: tietokoneavusteinen kielenoppiminen, virtuaalitodellisuus, videovälitteinen opetus, synkronoitu hybridiovetus

1 Johdanto

Teknologia on jo pitkään muokannut kielten oppimista ja opettamista. Stockwellin (2022) historiallisen katsauksen mukaan tietokoneita on käytetty kielenoppimisen apuvälineinä ainakin 1960-luvulta lähtien, minkä jälkeen kouluissa on hyödynnetty eri aikakausina muun muassa kielistudioita ja äänikasetteja (1970-luku), internetiä ja hypermediaa (1990-luvulta lähtien), digitaalista esitysteknologiaa kuten älytauluja ja dokumenttikameroita (2000-luvulta lähtien), mobiililaitteita, verkko-oppimislustoja sekä erilaisia virtuaalisia oppimissovelluksia (2010-luvulta lähtien). Kielenoppimisessa kulloinkin käytetyt teknologiset laitteet ja sovellukset heijastelevat osaltaan sekä aikakautensa vallitsevia oppimiskäsityksiä että teknologisia mahdollisuuksia. Esimerkiksi kielistudioissa tapahtuneella vieraan kielen äänteiden ja rakenteiden ”drillaustyyllisellä” toistoon perustuvalla harjoittelulla oli ilmeisiä yhteyksiä audiolingvaaliseen kielenopetusmenetelmään ja behavioristiseen oppimiskäsitykseen, kun taas kommunikatiiviseen kielenopetukseen kuuluivat olennaisena osana video- ja äänitallenteet, joiden avulla pystyttiin harjoittelemaan arkipäivän kielenkäyttötilanteissa vaadittavia suullisia taitoja. 2010-luvulta lähtien etenkin internet- ja mobiiliteknologia ovat ottaneet isoja kehitysharppauksia, mikä on näkynyt kielikoulutuksenkin kentällä uudenlaisina videovälitteisinä ja virtuaalisina kielenoppimisympäristöinä. Tässä artikkelissa käsittelemme teknologian roolia osana kielenoppimisympäristöjä pohtimalla, millaiset kielipedagogiset kysymykset nousevat keskiöön, kun opetusta toteutetaan virtuaalitodellisuuden avulla tai videovälitteisesti.

Teknologioina videopuheluteknologia ja virtuaalitodellisuuden erilaiset muodot ovat eittämättä erilaisia ja vaativat erilaisia laitteita. Molempia yhdistää kuitenkin se, että niiden avulla koulut ja oppilaitokset voivat tarjota aikaan ja paikkaan sitomatonta mutta silti vuorovaikutteista opetusta. Kieltä opetetaan ja opitaan vuorovaikutuksessa

(Lilja ym. tässä teemanumerossa), minkä lisäksi monet oppimistavoitteet ovat vuorovaikutukseen liittyviä, esimerkiksi taitoa selvitä arkipäivän keskustelu- ja asioimistilanteista. Tämän teemanumeron johdantoartikkelissa (Pitkänen-Huhta ym.) esitellyn Douglas Fir Groupin (2016) viitekehyksen näkökulmasta videovälitteisten ja virtuaalisten teknologioiden voidaankin ajatella vaikuttavan sekä kielenoppimisen mesotasolla muokkaamalla koulutusinstituutioiden sosiokulttuurisia rakenteita ja käytänteitä että oppimisen mikrotasolla tuomalla oppimisympäristöihin uudenlaisia toiminnan resursseja. Kaiken kaikkiaan Douglas Fir Groupin (2016) viitekehyks tarkastelee kieltä yhtenä toiminnan resurssina ja kielenoppimista multimodaalisena, materiaalisena ja välittyneenä sosiaalisena toimintana. Videovälitteisten ja virtuaalisten kielenoppimisympäristöjen teknologisesti välittynyt olemus muokkaa perustavanlaatuisesti kielenopetuksen multimodaalista ja materiaalista luonnetta verrattuna luokkahuoneissa tapahtuvaan opetukseen, joka Suomessa on tyypillisesti ollut hyvin oppikirja- ja tekstikeskeistä (ks. esim. Karvonen 2019; Pitkänen-Huhta 2003). Tässä artikkelissa tarkastelemmekin tällaisten teknologioiden seurauksia etenkin sosiaalisen toiminnan, läsnäolon ja osallistumisen näkökulmista.

Luomme artikkelissa katsausta viimeaikaiseen virtuaali- ja videovälitteisen kielenoppimisen tutkimukseen tietokoneavusteisen kielenoppimisen (*computer-assisted language learning* eli *CALL*) alalla. Keskitymme etenkin sosiaalisen vuorovaikutuksen rooliin tällaisissa oppimistilanteissa ja -ympäristöissä nostamalla esiin näkökulmia tietojärjestelmien (*information systems*) tutkimuksesta sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteita tutkivasta keskusteluanalysistä (*conversation analysis*). Päätämme artikkelin pohtimalla minkälaista tukea, joustavuutta ja soveltamista teknologiavälitteinen vuorovaikutus sekä virtuaaliset ja videovälitteiset oppimisympäristöt vaativat koulutuksen toimijoilta.

2 Kielenoppimisen virtuaaliset ja videovälitteiset ympäristöt

Oppimisympäristö voidaan määritellä ”paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista” (Manninen & Pesonen 1997: 268). Oppimisympäristö on siis varsin monitahoinen kokonaisuus, jossa voidaan Mannisen (2007) mukaan erottaa ainakin fyysiset, paikalliset, teknologiset, didaktiset ja sosiaaliset ulottuvuudet tai resurssit. Eräs oppimisympäristöajattelun etu on, että se voi auttaa ymmärtämään, miksi jokin yksittäinen tekijä kuten teknologia ei vielä itsessään välttämättä tarjoa mielekkäitä oppimismahdollisuuksia, jos esimerkiksi didaktisiin tai sosiaalisiin resursseihin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Tämän artikkelin tarkastelun kohteena olevat virtuaali- ja videovälitteiset teknologiat ovat nykyhetkellä vielä kohtuullisen tuoreita ilmiöitä kielen opetuksessa ja oppimisessa. Elämme siis vaihetta, jossa näihin teknologioihin pohjautuvat opetuskäytännöt ja oppimisympä-

ristöt hakevat muotoaan, ja tämänkin vuoksi oppimisympäristönäkökulma on erittäin ajankohtainen yritettäessä hahmottaa kyseisten teknologioiden mahdollisuuksia ja tulevaisuuden näkymiä.

2.1 Virtuaalitekniologia uudenlaisten oppimisympäristöjen mahdollistajana

Virtuaalitekniologian kehitys on 2000-luvun aikana laajentanut käsitystämme siitä, mitä tila ja tilassa toimiminen ovat. Virtuaalitodellisuus (*virtual reality, VR*) voidaan määritellä digitaalisessa ympäristössä luoduksi tilaksi, jossa käyttäjä on vuorovaikutuksessa hänelle esitetyn sisällön kanssa ja jossa läsnäolon tunteella on merkittävä rooli (Kardong-Edgren ym. 2019).

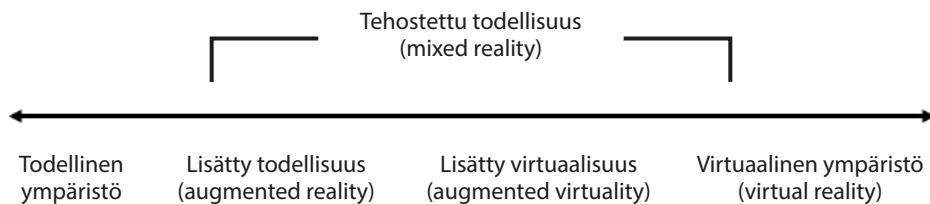
Kieltenopetuksessa käytettyjä virtuaalisia maailmoja ovat muun muassa *Active Worlds*, *Second Life* sekä *Open Simulator* (Jauregi-Ondarra ym. 2022). Näitä ympäristöjä yhdistää multimodaalisuuden, immersiiivisyyden sekä sosiaalisuuden tavoittelu. Nämä tekijät nähdään myös laajemmin virtuaalisten oppimisympäristöjen etuina (Blyth 2018). Etuna voidaan pitää myös niiden muokattavuutta, jonka avulla erilaisten oppilasryhmien tarpeet voidaan huomioida paremmin. Esimerkiksi näkörajoitteisten opiskelijoiden tarpeisiin voidaan vastata muokkaamalla virtuaaliympäristöissä olevien tekstien fonttikokoja, sisällöllisiä elementtejä ja värejä sekä hyödyntämällä puhesynteesiä (Hoppe ym. 2020; Jeffs 2009).

Virtuaalimaailman immersiiivisyydestä puhuttaessa tarkoitetaan virtuaaliseen ympäristöön ”uppoamista” ja sen todenmukaisuuden uskottavuutta (Szabó & Gilányi 2020). Niin kutsuttu korkeaimmersiivinen virtuaalitodellisuus (*high immersion virtual reality, HVR*) toteutetaan teknisesti käyttämällä näkökentän peittäviä VR-laseja, joiden avulla käyttäjälle saadaan luotua kolmiulotteinen virtuaalinäkymä. VR-tekniologian käyttöönotto ja erilaiset käyttömahdollisuudet ovat yleistyneet 2000-luvulla sekä vaadittavien ohjelmistojen kehittymisen että kuluttajille tarkoitetun laitteiston saatavuuden parannuttua (Lin & Lan 2015). Kielenopetuksen näkökulmasta VR-tekniologia mahdollistaa uudenlaisia, autenttisia vuorovaikutustilanteita, kun oppija voidaan sijoittaa virtuaalisen hahmon avulla monimuotoisiin vieraskielisiin tilanteisiin ja maailmoihin (Kaplan-Rakowski & Wojdyski 2018).

Virtuaalinen kielenoppiminen on vielä suhteellisen tuore ja vähän tutkittu ilmiö. Toistaiseksi tietokoneavusteisen kielenoppimisen alan tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan virtuaalisten kielenoppimisympäristöjen vaikutuksia muun muassa opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja osallistumiseen, suulliseen kielitaitoon, kirjoittamistaitoihin sekä motivaation kehitykseen (ks. esim. Jauregi-Ondarra ym. 2022). Monissa näistä tutkimuksista on havaittu rohkaisevia tuloksia. Alustavia havaintoja on tehty esimerkiksi siitä, että virtuaalisen hahmon turvin oppijalla saattaa olla perinteistä luokkahuonetta matalampi kynnys vieraskieliseen vuorovaikutukseen sekä vähemmän esiintymisestä johtuvaa jännitystä ja stressiä (Kaplan-Rakowski & Gruber 2021).

Myös Suomessa on kehitetty virtuaalitekologiaan pohjautuvia oppimisympäristöjä kielenoppimisen tarpeisiin. Näitä ovat muun muassa *CityCompass* (Kallioniemi ym. 2016) sekä *Berlin Kompass* (Kallioniemi ym. 2015). Molemmissa toteutuksissa kielenoppijat sijoitetaan virtuaalisesti eurooppalaiseen kaupunkikohteeseen, jossa he tutustuvat tosielämän kaupunkiin turistin näkökulmasta. Keskenään erikieliset käyttäjät voivat olla puheyhteydessä toisiinsa ja etsiä erilaisia reittejä kaupungilla kulkemiseen. *CityCompass* toimii oppijan näkökentän peittävän VR-tekologian avulla, mutta *Berlin Kompass* –järjestelmässä virtuaalinen läsnäolon kokemus synnytetään projisoimalla vieras ympäristö käyttäjän edessä olevalle seinälle. Molemmissa ympäristöissä käyttäjä voi ohjata ja hallita ympäristönsä virtuaalisia elementtejä muun muassa käden liikkeillä. *CityCompass*-järjestelmää on sovellettu myös alakoulun kielenopetukseen (Kallioniemi ym. 2016). VR-tekologiaa on sovellettu myös työelämään tähtäävien suomen kielen taitojen opetukseen. Hyvänä esimerkkinä tästä on Oulun yliopiston sekä Oulun ja Lapin ammattikorkeakoulujen toteuttama KulttuuriOsaja-hanke, jossa maahanmuuttotautaisille sairaanhoitajaopiskelijoille kehitettiin VR-simulaatiopeli ammatillisen kielitaidon harjoitteluun (Partanen ym. 2022). Toistaiseksi peliin on luotu kaksi erilaista vuorovaikutustilannetta: potilaan kotiuttaminen ja anafylaktisen reaktion hoito. Partanen ym. (2022) mukaan VR-simulaation keskeisiä etuja kielenoppimisympäristönä ovat sosiaalisen paineen puuttuminen sekä virtuaalisen keskustelukumppanin ”väsymättömyys”. Tämä näkyy siinä, ettei keskustelukumppani esimerkiksi vaihda kieltä suomesta englanniksi kohdatessaan ymmärrysongelmia.

Laajennetun todellisuuden (*extended reality, XR*) tietojärjestelmiä voidaan käyttää täyden virtuaalisuuden lisäksi myös virtuaalisten elementtien tuomiseen osaksi käyttäjän reaali maailman näkymää (mm. Panagiotidis 2021). Laajennettu todellisuus hahmotetaan jatkumona, joka muodostuu reaali maailman ja täysin virtuaalisen ympäristön välille (ks. kuvio 1). Jatkumon toisessa ääripäässä on koettu todellinen ympäristö, jota on mahdollista rikastuttaa erilaisilla laajennetun todellisuuden (XR) teknologioilla. Tällaiselle jatkumolle voidaan sijoittaa myös toinen nykyisin yleistynyt teknologia, lisätty todellisuus (*augmented reality, AR*).



KUVIO 1. Todellisuuden ja virtuaalisuuden jatkumo (Milgramia ja Kishinoa [1994] mukaillen).

Lisätyssä todellisuudessa (AR) käyttäjän näkökenttään on lisätty virtuaalisia elementtejä, joiden avulla voidaan esimerkiksi visualisoida, miltä erilaiset rakennelmat näyttävät todellisessa ympäristössä tai miten mekaaniset laitteistot toimivat sisältäpäin. AR-sovellukset ovat arkipäiväinen ja helposti lähestyttävä teknologia tavallisessa mobiililaitteessa, jonka sisäänrakennetulla kameralla voidaan tarkastella erilaisia ympäristöjä. Kielenoppimisessa tätä teknologiaa voidaan hyödyntää esimerkiksi siten, että AR-laitteella havaitaan todellisessa ympäristössä jokin kirjoitettu sana esimerkiksi kirjan sivulla. Tämän jälkeen AR-laite luo käyttäjälle kyseistä sanaa vastaavan kuvan.

Vieraan kielen visualisoimisen AR-teknologialla on koettu helpottavan sanaston opiskelua (Fan ym. 2020). AR-teknologian käyttö perustuu käyttäjän samanaikaiseen vuorovaikutukseen todellisen ympäristön ja siihen lisättyjen virtuaalisten sisältöjen kanssa. Tämän ansiosta käyttäjä pystyy hyödyntämään AR-teknologiaa sellaisten taitojen tai sisältöjen opiskeluun, jossa on tarpeen säilyttää näköyhteys omaan kehoon, kuten esimerkiksi kirjoitustaidon tai viittomakielen opiskelussa (Parmaxi & Demetriou 2020). Kuten virtuaalitodellisuus, myös AR-teknologia ja sisältöjen uudenlainen esitystapa on nähty oppijan motivaatiota ja opetukseen sitoutumista lisäävänä vaihtoehtona (Panagiotidis 2021; Thorne ym. 2015).

AR-pohjaiset kielenoppimissovellukset voivat myös hyödyntää matkapuhelimien sijaintitietoa, mikä mahdollistaa oppimistehtävien ja -pelien sijoittamisen luokkahuoneiden ulkopuolelle ja niiden linkittämisen ulkomaailman paikkoihin. Varhainen esimerkki tällaisesta ns. paikkasidonnaisesta (*place-based*) kielenoppimispelistä on Yhdysvaltojen Albuquerqueen sijoittuva *Mentira* (Holden & Sykes 2011), jossa espanjaa opiskellaan ratkomalla murhamysteeriä espanjankielisellä asuinalueella. Pelin keskeisenä tarkoituksena on hyödyntää ympäröivän yhteisön espanjankielistä historiaa ja saattaa pelaajat vuorovaikutukseen paikallisten asukkaiden kanssa. Myös Portlandin yliopistossa kehitetyn *ChronoOps*-pelin (esim. Thorne ym. 2015) lähtökohtana ovat vuorovaikutuksellisesti ja yhteisöllisesti merkitykselliset kielenkäyttötilanteet luokkahuoneen ulkopuolella. Pelaajat asettuvat tulevaisuudesta tulleen agentin rooliin ja liikkuvat muutaman hengen pienryhmissä kaupunkialueella etsimässä esimerkkejä vihreästä teknologiasta. Heidän tehtävänä on videoida lyhyitä suullisia raportteja löytämiensä teknologioiden hyvistä ja huonoista puolista. Peli linkittyy näin ollen kestävään kehitykseen, minkä lisäksi tehtävien väljän ohjeistuksen tarkoituksena on jättää tilaa pelaajien väliselle vieraskieliselle vuorovaikutukselle. Thornen ym. (2015) tutkimuksessa eri kielitaustoista tulevien opiskelijoiden yhteisenä kielenä on useimmiten toiminut englanti, mutta peliä voidaan pelata myös muilla kielillä (mm. saksaksi ja unkariksi).

Kaiken kaikkiaan sijaintiperustaisten (*location-based*) AR-sovellusten käyttöön pureutuneet mikroanalyttiset tutkimukset ovat osoittaneet, että pelaamisen kontekstina toiminut (kaupunki)ympäristö tarjoaa monenlaisia resursseja vuorovaikutukselle ja vieraan kielen tilanteisesti mielekkäälle käytölle (ks. esim. Sykes 2022: 306). Oppimisympäristöajattelun näkökulmasta em. pelit ovat hyvä muistutus siitä, miten

virtuaalitekniologia ei vielä itsessään muodosta mielekästä oppimisympäristöä, vaan siihen vaaditaan muun muassa oppimistavoitteisiin sopivia didaktisia valintoja sekä oppimisen mahdollistavaa sosiaalista ilmapiiriä ja vuorovaikutusta (Manninen & Pesonen 1997: 268). Vuorovaikutus onkin ollut keskiössä monessa hankkeessa, jossa virtuaalitekniologiaa on sovellettu kielenoppimisen tarpeisiin – on se sitten tapahtunut simuloimalla vieraskielisiä vuorovaikutustilanteita virtuaalisen keskustelukumppanin kanssa tai valjastamalla kohdekielinen materiaallinen ympäristö oppimistarkoitukseen.

2.2 Videovälitteisyys vuorovaikutuksen muokkaajana

Edellä esitellyt virtuaalisen todellisuuden muodot tarjoavat yhden tavan hahmottaa teknologian tuomia mahdollisuuksia rakentaa kielenoppimisympäristöjä. Niin virtuaalinen kuin fyysinenkin tila ei kuitenkaan yksiselitteisesti määritä siinä tapahtuvaa toimintaa tai sitä, millaiseksi oppimisympäristö muotoutuu. Aiempi keskusteluanalyytinen tutkimus on osoittanut, että ihmiset rakentavat vuorovaikutustoimintoja (kuten pyyntöjä, kysymyksiä, kertomuksia jne.) ja yhteistä ymmärrystä erilaisten resurssien avulla. Tällaisia resursseja ovat paitsi sanat, lauserakenteet, puheen prosodiikka, katse, eleet, ilmeet, kehon asennot ja liike myös materiaallinen ja teknologinen tila. Tila voi siis toisin sanoen olla resurssi, joka vaikuttaa siihen, miten vuorovaikutustoimintoja tuotetaan ja ymmärretään, mutta se voi myös rajoittaa joitakin toimintoja (Haddington ym. 2016). Tämä voi olla monelle intuitiivisesti tuttua esimerkiksi videopuhelutilanteista, joissa puhujat eivät jaa samaa fyysistä tilaa, mikä luo omat haasteensa kehon käyttämiselle vuorovaikutuksen resurssina – vaikkapa eleiden tuottamiselle ja tunnistamiselle.

Lisäksi fyysinen tila voidaan erottaa sellaisesta vuorovaikutustilasta, joka muodostuu, kun ihmiset suuntautuvat vuorovaikutukseen ja asettautuvat kehollisesti siten, että yhteisen huomion koordinointi on mahdollista (esim. Mondada 2009; Peräkylä & Stevanovic 2016). Tällainen sosiaalisesti ja yhteistoiminnallisesti luotu vuorovaikutustila on olennainen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja se voidaan ymmärtää kehollisena ja multimodaalisena sommitelmana, ei pelkästään osallistujien välittömänä fyysisenä ympäristönä (Haddington & Oittinen 2022). Samassa fyysisessä tilassa ollessaan osallistujat pystyvät havainnoimaan ja tulkitsemaan toistensa kehollista toimintaa reaaliajassa: he voivat esimerkiksi havainnoida toistensa katseen suuntaa ja tehdä tulkintoja sen merkityksestä puheen vuorottelulle.

Tekniologia kuitenkin muokkaa niitä keinoja, joilla luodaan yhteistä vuorovaikutustilaa ja koordinoidaan huomion kohdetta esimerkiksi videopuheluissa. Teknologian asettamat rajoitteet aiheuttavat esimerkiksi sen, että videopuheluissa toisen katseen suuntaa voi olla vaikeampi tulkita (ks. Seuren ym. 2021), mikä hankaloittaa katseen käyttämistä puheenvuoron ottamiseen ja antamiseen. Lisäksi osallistujat eivät ole samassa materiaalisessa tilassa, mikä saattaa hankaloittaa sellaisten vuorovaikutustoimintojen tulkitsemista, joihin liittyy kielenulkoiseen maailmaan viittaavia eli referentiaalisia eleitä kuten osoittamista (esim. Hjulstad 2016). Ylipäätään videovälit-

teiset vuorovaikutustilanteet rajaavat muille osallistujille visuaalisen näkymän vain osaan puhujan kehoa, mikä vaikuttaa siihen, kuinka osallistujat pystyvät seuraamaan toistensa toimintaa ja ylläpitämään yhteistä huomiota (Haddington & Oittinen 2022). Videovälitteisen vuorovaikutustilan muodostamiseen toki vaikuttavat myös muut tekijät, kuten tapaamisen tarkoitus ja osallistujien lukumäärä.

Videopuheluteknologia on kehittynyt viime aikoina teknisiltä ominaisuuksiltaan merkittävästi, ja sen käyttö yleistyi suomalaisessa kielikoulutuksessa huomattavasti koronapandemian (2020–2021) aikana. Videopuhelusovellukset mahdollistivat monissa maissa koulusulkujen aikana toteutetun laajamittaisen etäopetuksen, jota voidaan luonnehtia pakon edessä toteutetuksi ns. hätäetäopetuksiksi (Hodges ym. 2020). Pandemian jälkeisessä ajassa unohtuu helposti se, että videovälitteistä etäopetusta on käytetty Suomessakin jo huomattavasti aiemmin tilanteissa, joissa opetusryhmä jäisi muodostumatta yhden koulun oppilaiden voimin. Yksi esimerkki tästä on saamen kielen opetus. Saamen kielen etäopetuksen pilotointia hiljattain arvioineen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) raportin mukaan etäyhteyksin toteutettu saamen opetus on parantanut etenkin saamelaisalueen ulkopuolella asuvien lasten ja nuorten mahdollisuuksia opiskella saamen kieltä, vahvistaa omaa saamelaiskulttuuriaan ja edesauttaa saamen kielten säilymistä maassamme (Härmälä ym. 2022). Yhtenä keskeisenä motivaationa etäopetukselle on toiminut se, että saamelaistaustaiset lapset ja nuoret asuvat enenevässä määrin perinteisen saamelaisalueen ulkopuolella, paikoissa, joissa heillä ei muuten välttämättä olisi mahdollisuuksia saamen kielen lähiopetukseen. Videovälitteisesti toteutetulla etäopetuksella pystytään siis tällaisessa tilanteessa lisäämään kansalaisten yhdenvertaisia mahdollisuuksia kielenopetukseen sekä ylläpitämään kansallista kielivarantoa.

Videovälitteistä kielten etäopetusta on toteutettu myös laajentamaan paikallisesti saatavilla olevaa ns. pienten valinnaiskielten valikoimaa. Esimerkiksi Jyväskylässä on pyritty yhdistämään tällaisia vapaaehtoisen A2-kielen ryhmiä videopuheluiden välityksellä, jotta riittävä ryhmäkoko saavutettaisiin. Jyväskylässä pilotoidussa mallissa tällaisissa hybrideissä oppimistilanteissa oppilasryhmä on muodostettu kahden koulun oppilaista siten, että kielenopettaja antaa lähiopetusta vuoroviikoin eri opetusryhmässä, ja toisen opetusryhmän valvonnasta ja ohjauksesta vastaa tuona aikana esimerkiksi koulunkäynninohjaaja (ks. Tolvanen ym. 2022). Saamen kielen etäopetuksen tavoin myös vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten etäopetuksen keskeisenä motivaattorina on ollut tasavertaisten kieltenopiskelumahdollisuuksien parantaminen myös pienemmissä kouluissa.

Opetusryhmien muodostamisen lisäksi videopuheluteknologiaa on käytetty kielikoulutuksen kentällä jo pidemmän aikaa kansainvälistymiseen ja kulttuurienvälisten viestintätaitojen ja -valmiuksien oppimiseen. Tutkimuskirjallisuudessa tähän on tällöin viitattu tyypillisesti telekollaboraation (*telecollaboration*) tai virtuaalivaihdon (*virtual exchange*) osittain päällekkäisillä käsitteillä (ks. esim. Dooly & O'Dowd 2018). Telekollaboraatiossa on kyse eri paikoissa sijaitsevien koululuokkien tai opiskelijaryh-

mien välillä digitaalisten viestintävälineiden välityksellä tapahtuvasta tavoitteellisesta projektiluonteisesta vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä (ks. Sadler & Dooly 2022). Sitä voidaan toteuttaa sekä eriaikaisesti digitaalisilla oppimisalustoilla että samanaikaisesti videovälitteisenä vuorovaikutuksena. Telekollaboraation kantavina pedagogisina kulmakivinä ovat kollaboratiivisen oppimisen, tekemällä oppimisen ja kommunikatiivisen kielenopetuksen periaatteet, ja sen keskeisenä keinona on tarjota kielenoppijoille mahdollisuuksia merkitykselliseen vuorovaikutukseen sekä kohdekielen ns. natiivipuhujien että toisten kielenoppijoiden kanssa (Sadler & Dooly 2022).

Eri maissa olevien oppilasryhmien välisen vuorovaikutuksen lisäksi videopuheluteknologiaa on käytetty myös kahdenkeskiseen kielenoppimisvuorovaikutukseen. Tästä esimerkkinä voidaan mainita etäyhteyksin toteutettava e-tandemopetus, jossa opiskelijat oppivat vastavuoroisesti toistensa äidinkieltä videoyhteyden välityksellä. Suomessa tällaista pareittain tapahtuvaa kielenopetusta on toteutettu ainakin kieliparissa suomi–ruotsi (ks. esim. Hansell ym. 2021; Rusk & Pörn 2019). Sekä telekollaboraatioissa että e-tandemopetuksessa eri paikoissa olevien osallistujien on tärkeää löytää keinot muodostaa yhteinen, pedagogisesti tarkoituksenmukainen vuorovaikutustila ja koordinoita yhteistä huomiotaan kulloisenkin tehtävän kannalta relevantein tavoin.

2.3 Läsnaölo ja osallistuminen virtuaalisissa ja videovälitteisissä oppimisympäristöissä

Virtuaalitodellisuuden ja videopuheluiden voidaan ajatella moninaistavan tapoja, joilla kielenoppimistilanteissa ollaan läsnä. Läsnaölo on itsessään monitulkintainen käsite. Esimerkiksi sosiologi Erving Goffmanin (1963: 17) mukaan kahden tai useamman ihmisen välitön fyysinen läsnäölo (*copresence*) on olennainen osa fokuusoitua vuorovaikutusta, jonka edellytyksenä on saman tilan jakaminen ja muiden osallistujien katseen ja aistien välittömänä kohteena oleminen. Videovälitteisesti toteutettavassa kielenopetuksessa läsnäolon luonne ja jaettuus ovat olennaisesti erilaisia: kummankaan osapuolen fyysinen tila ei ole yhteisesti jaettu, minkä lisäksi aistihavaintoja toisesta osapuolesta välittävät kamera ja tietokoneruutu. Kun siis esimerkiksi opiskelija laittaa kameransa pois päältä Zoom-luennolla, muuttuu videovälitteinen visuaalinen yhteys yksisuuntaiseksi, mikä voi monelle opettajalle luoda vaikutelmaa opiskelijan passiivisuudesta ja herättää epäilyksiä mahdollisista luennon kanssa kilpailevista oheistoiminnoista: siitä, että opiskelija on virtuaalisesti niin sanotusti ”paikalla mutta ei läsnä”. Myös virtuaalitodellisuudessa ollaan samanaikaisesti läsnä sekä todellisessa maailmassa että virtuaalimaailmassa, ja osallistujat saattavat hetkellisesti ”poistua” virtuaalitodellisuudesta ollakseen vuorovaikutuksessa niiden henkilöiden kanssa, joiden kanssa sillä hetkellä jakavat saman fyysisen tilan.

Läsnaölon tärkeyttä vuorovaikutukselle kuvaavat sen moninaiset lähikäsitteet kuten etäläsnaölo (*telepresence*), virtuaalinen läsnäölo (*virtual presence*, Herring 2015) tai sosiaalinen läsnäölo (*social presence*, esim. Satar 2013). Näistä etäläsnaölon käsite

pohjautuu Marvin Minskyn (1980) kirjoitukseen siitä, kuinka robotiikan, videoteknologian ja aistihavaintoja välittävien sensorien avulla olisi mahdollista saavuttaa aidon tuntuinen kokemus jossain toisessa paikassa olemisesta (*“a sense of ‘being there’”*). Minskyn ajatuksia on sittemmin sovellettu etenkin etäläsnäolorobottien eli liikuteltavien videoneuvottelulaitteiden kehittämisessä. Niiden tavoitteena on lisätä etäosallistumisen aitoutta ja autonomisuutta tarjoamalla etäosallistujalle mahdollisuus robotin ja sen kameran liikuttamiseen. Etäläsnäolorobottia voidaan käyttää kielenopetuksessa esimerkiksi siten, että toisella paikkakunnalla oleva opettaja opettaa oppilaita luokkahuoneessa olevan robotin ja sen tarjoaman videoyhteyden välityksellä. Robotin avulla on myös mahdollista toteuttaa ns. synkronista hybridiopetusta, jossa osa oppilaista on luokassa ja osa robotin välityksellä etänä (ks. esim. Jakonen & Jauni 2021, 2022) sekä luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa vertaisopiskelua (Liao ym. 2022).

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa synkronoituun hybridiopetukseen on viitattu esimerkiksi termeillä *synchronous hybrid* tai *HyFlex (hybrid-flexible)*. Tällaiset hybridit opetustilanteet korostavat videovälitteiseen vuorovaikutukseen liittyviä osallistumisen ja läsnäolon epäsymmetrioita. Kun samaan opetustilanteeseen osallistuu oppilaita, joista jotkut ovat luokkahuoneessa fyysisesti läsnä ja toiset teknologiavälitteisesti – esimerkiksi videopuhelusuovelluksen tai etäläsnäolorobotin avulla – on haastavaa taata kaikille oppilaille tasavertaisia osallistumisen ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Etäosallistujilla on tyypillisesti käytössään vähemmän kehollisia vuorovaikutusresursseja ja keinoja tulla muiden kuulluksi, rajoittuneempi mahdollisuus liikkua luokkahuoneessa ja hahmottaa sitä (esim. Jones ym. 2021). Nämä seikat voivat vähentää ryhmään kuulumisen tunnetta. Toisaalta on myös kritisoitu sitä, että kasvokkaisen läsnäolon kokemus ja kasvokkaisuorovaikutuksen imitointi otetaan viestintäteknologioiden kehitystyön ohjenuoraksi. Esimerkiksi Hollan ja Stornetta (1992) ennustivat skeptisesti, ettei teknologiavälitteinen viestintä voi koskaan täysin vastata kokemuksesta kasvokkaisen vuorovaikutuksen rikkaudesta. Heidän mielestään jäljittelyn sijaan tulisi pyrkiä kehittämään sellaisia viestintäteknologioita, joita ihmiset olisivat valmiita käyttämään silloinkin, kun kasvokkaisuorovaikutus olisi saatavilla oleva vaihtoehto. Esimerkiksi deittisuovellusten ja jonkin tietyn aihepiirin ympärille kytkeytyvien internetin keskustelufoorumien voidaan ajatella olevan tällaisia nykyajassa yleisiä viestintäkanavia, jotka ovat onnistuneet vastaamaan ihmisten viestinnällisiin tarpeisiin arjen kasvokkaisuorovaikutusta paremmin.

Videoteknologiaa hyödyntävässä etä- tai hybridiopetuksessa kohdataan usein haasteita liittyen oppimateriaaleihin, jotka ovat keskeinen osa myös kielenopetusta. Esimerkiksi taululla olevat tekstit voivat olla hybridiin opetukseen osallistujalle etäopiskelijalle ongelmallisia, koska videovälitteisessä vuorovaikutuksessa osallistujat näkevät toistensa fyysisen toimintaympäristön rajallisesti. Tästä syystä opettajan kannattaa pyrkiä jakamaan oppimateriaaleja sähköisesti, mutta aina se ei välttämättä ole mahdollista. Tällaisissa tilanteissa voi olla hyvä pyrkiä ottamaan käyttöön sellaisia vuorovaikutuskäytänteitä, joilla varmistetaan, että yhdessä paikassa olevat oppimate-

riaalit näkyvät ja ovat käytettävissä myös etäosallistujille (esim. Jakonen & Jauni 2021). Joihinkin etäopetuksessa käytettäviin videopuhelualustoihin on integroitu erilaisia virtuaalisia työtiloja, joissa osallistujat voivat yhteisesti työstää digitaalista tekstiä ja piirtää kuvioita (Melander Bowden & Svahn 2020). Tällaisissa tehtäväympäristöissä voi siis olla paljon muunlaisiakin kielenoppimisresursseja kuin videovälitteinen keskustelukumppani, ja niiden suunnittelussa voidaan pyrkiä hyödyntämään esimerkiksi tehtäväpohjaisen kielenoppimisen periaatteita (Balaman & Sert 2017).

Erlaiset virtuaalimaailmat puolestaan eroavat videovälitteisestä vuorovaikutuksesta läsnäolon suhteen siten, että virtuaalitodellisuudessa osallistujilla on käytössään jaettu tila, jossa kehollinen vuorovaikutus tapahtuu avatarhahmojen välityksellä. Niinpä sosiaalinen läsnäolo monenkeskisessä virtuaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuu multimodaalisesti virtuaalitilaa ja -kehoja käyttämällä, osittain mutta ei täysin samansuuntaisesti kuin kasvokkaisuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Kohonen-Aho ja Vatanen (2021) tarkastelivat tutkimuksessaan *Second Life* -virtuaaliympäristössä toimineiden osallistujien siirtymiä hiljaisuudesta puhuttuun vuorovaikutukseen. Heidän tutkimuksensa osoitti, että tällaisia puheenvuoroja edelsi tyypillisesti puhujan virtuaalisen avatarin kehon liikkeitä, jotka osoittivat toisille osallistujille valmiutta olla vuorovaikutuksessa. Myös kasvokkaisuorovaikutuksessa puheenvuoron ottoa edeltävät eleet tai kehon liikkeet ovat tavallisia. Kirjoittajien mukaan avatarin liikkumattomuus saatetaan tulkita merkinä siitä, että avatarin edustama osallistuja ei olekaan läsnä yhteisessä toiminnassa, vaan on esimerkiksi poistunut omalta tietokoneeltaan tai tekee jotain muuta samanaikaisesti. Tutkimus alleviivaa osaltaan sitä, että multimodaalisuudella on (kasvokkaisuorovaikutuksen lisäksi) merkittävä rooli myös virtuaalisissa ympäristöissä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa: virtuaaliset multimodaaliset resurssit tarjoavat keinoja osallistumisen sekä sosiaalisen läsnäolon ja yhteisöllisyyden rakentamiseen. Näin ollen ne myös vaativat tilanteeseen sopivaa vuorovaikutuskompetenssia.

3 Tulevaisuuden näkökulmia teknologiapohjaisiin vuorovaikutteisiin kielenoppimisympäristöihin

Tässä artikkelissa olemme luoneet katsausta virtuaalitodellisuuden ja videovälitteisyyden käyttöön kielenopetuksessa ja -oppimisessa. Pohdimme lopuksi lyhyesti, millaiset kielipedagogiset kysymykset nousevat olennaisiksi nyt ja lähitulevaisuudessa, kun em. teknologiat todennäköisesti yleistyvät entisestään. Esittelemämme virtuaaliset ja videovälitteiset oppimisympäristöt kuuluvat teknologiavälitteisen kielenoppimisen kentälle, joka laajempaan kattaa myös monenlaisten digitaalisten materiaalien ja sovellusten käytön kielenopetuksen ja -oppimisen tarpeisiin (esim. Chapelle 2019). Käymme aluksi läpi tiivistäen, mitä uutta virtuaalitodellisuus ja videovälitteisyys nähdäksemme tuovat kielenopetukseen (alaluku 3.1). Pohdimme sen jälkeen hieman

yleisemmällä tasolla teknologiavälitteisen kielenoppimisen roolia kielenopetuksessa ja kielenopettajakoulutuksessa (alaluku 3.2).

3.1 Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenopetuksessa

Edellä käsitellyjä virtuaalisia, videovälitteisiä ja hybridejä kielenoppimisympäristöjä yhdistää se, että teknologian avulla voidaan luoda sellaisia kielenkäyttötilanteita, joissa kielen käyttö ja oppiminen on sosiaalista, multimodaalista ja vuorovaikutteista toimintaa. Yhtäältä virtuaalisissa ja videovälitteisissä tilanteissa tarvitaan edelleen monia samanlaisia vuorovaikutustaitoja ja -valmiuksia kuin kasvokkaisissa opetustilanteissa. Toisaalta em. teknologiat voivat tuoda oppijoiden käyttöön sellaisia kielenkäytön multimodaalisia resursseja ja virtuaalimaailmoja, joita ei välttämättä helposti löydy joka luokkahuoneesta ja joiden avulla voidaan simuloida "autenttisia" kielenkäyttötilanteita. Tästä johtuen virtuaaliset ja videovälitteiset ympäristöt näyttäisivät sopivan mainiosti ennen kaikkea suullisen kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Esimerkiksi virtuaalisten tilojen pelillisuus ja avatarin tuoma turvallisuuden tunne voivat lisätä sosiaalista ja psykologista saavutettavuutta ja esteettömyyttä madaltamalla itseilmaisun kynnystä ja vähentämällä kielijännitystä (Gruber & Kaplan-Rakowski 2020), mikä on tärkeää suullisen kielitaidon harjoittelussa. Vastaavasti on myös tärkeää pohtia, millaisiin tilanteisiin ja kielitaidon osa-alueisiin virtuaaliset oppimisympäristöt eivät välttämättä tuo riittävää lisäarvoa suhteessa laitteiden vaatimaan rahalliseen ja ajalliseen panostukseen. Tätä artikkelia varten tarkastelluissa virtuaalisovelluksissa kirjoittamisen oppiminen oli puhuttua kieltä huomattavasti harvemmin oppimistavoitteena.

Parhaimmillaan virtuaalisuus ja videovälitteisyys voivat ratkaista sellaisia ongelmia, joihin on hankala vastata luokkahuoneessa kasvokkain tapahtuvan opetuksen keinoin (ks. Nielson 2022). Virtuaaliympäristöt ovat fyysistä luokkahuonetilaa helpommin muokattavissa, mikä lisää niiden saavutettavuutta oppijoille, joilla on erityistarpeita. Toinen luokkahuoneopetuksen rajoite on sen paikka- ja aikasidonaisuus eli se, että oppitunnilla pitää olla tietyssä paikassa tiettyyn aikaan. Kielenopetuksen saavutettavuutta parantaa myös se, että videovälitteisellä opetuksella voidaan tavoittaa yksittäisiä oppijoita laajaltakin alueelta ja muodostaa opetusryhmä useamman pienen koulun oppilaista. Mahdollisuus videovälitteiseen hybridiopetukseen voi myös helpottaa esimerkiksi muilla paikkakunnilla asuvien, pitkäaikaissairaiden ja liikuntarajoitteisten osallistumista opetukseen. Vaikka videovälitteinen etäopetus on tässä mielessä lähtökohtaisesti yksilön osallistumismahdollisuuksia lisäävä asia, olemme edellä pyrkineet tuomaan esille, että on myös tärkeää pohtia niitä hienovaraisempia tapoja, joilla videovälitteisyys muokkaa opetukseen osallistumisen tapoja ja osallisuutta. Fyysisen sijainnin merkitys tasa-arvoiselle osallistumiselle tulee kenties selkeimmin esiin samanaikaisessa hybridiopetuksessa, jossa on loppujen lopuksi hankala päästä kokonaan eroon videovälitteisen vuorovaikutuksen sisäsyntyisistä epäsymmetrioista

lähi- ja etäopiskelijoiden välillä (esim. Jones ym. 2021). Osallistumisen epäsymmetriat on hyvä tiedostaa, mutta teknologian rajoitteisiin keskittymisen sijaan videovälitteistä opetusta onkin kenties mielekkäämpää kehittää tarkastelemalla, miten oppijat ja opettajat sopeuttavat toimintaansa vuorovaikutusta välittävään teknologiaan ottamalla käyttöön uusia toimintakäytänteitä. Esimerkiksi Ilomäen (2022) tutkimuksen mukaan videovälitteisessä vuorovaikutuksessa osallistujat korjaavat yhteisymmärryksen ongelmia tyypillisesti eksplikoimalla omaa näkökulmaansa sanallisesti ja erilaisilla fyysisillä demonstraatioilla kuten eleillä ja liikkumalla. Vaikka tutkimuksen konteksti on koulutuksen ulkopuolella, tuloksilla on implikaatioita myös videovälitteiseen kielenopetukseen. Tietoisuus siitä, että osallistujien näkökulmat ja heidän kokemuksensa yhteisestä toiminnasta rakentuvat videopuheluissa erilaisin reunaehdoin, auttaa myös ennakoimaan ja käsittelemään vuorovaikutuksen ja opetuksen ongelmatilanteita.

Virtuaalisuuden ja videovälitteisyyden mukanaan tuoma kielenkäyttötilanteiden ja osallistumisen resurssien muuttuminen herättää samalla pohtimaan sitä, muuttuuko myös kielen olemus (ks. Pitkänen-Huhta ym. tässä teemanumerossa). Kielenkäyttötilanteiden muutos ei rajaudu vain kouluun institutionaalisena oppimiskontekstina, vaan tämän päivän Suomessa koululaiset kohtaavat vierasta kieltä usein teknologiavälitteisillä alustoilla kuten tietokonepeleissä, sosiaalisessa mediassa tai internetissä. Monien verkon välityksellä pelattavien ns. massiivimoninpelien ympärille on muodostunut yhteisöjä, joissa monikielinen ja kansainvälinen vuorovaikutus ovat arkipäivää (ks. esim. Rusk & Ståhl 2022). Ylipäätään teknologian arkipäiväistyminen on jo pidempään muokannut kielenkäytön, viestinnän ja sosiaalisen kanssakäymisen keinoja (esim. Luukka ym. 2008) ja epäilemättä tulee tekemään sitä jatkossakin. Carl Blyth (2018) on pohtinut tulevaisuuden haasteita ja prioriteetteja virtuaaliteknologian käytössä kielenoppimiseen. Blythin mukaan globalisoituvassa ja monimuotoisessa maailmassa kohtaavat hyvin erilaisista taustoista tulevat ihmiset, minkä johdosta myös tämän päivän kielenoppijat tulevat tarvitsemaan uudenlaisia multimodaalisen ja monikielisen viestinnän taitoja. Teknologisoituvat viestintäkanavat vaativat Blythin mukaan monilukutaidon (*multiliteracies*) huomioimista eli sitä, että tulevaisuuden viestinnässä yhdistyvät enenevässä määrin erilaiset multimodaaliset resurssit, merkitysjärjestelmät ja eri kielet. Tässä artikkelissa tarkastelemamme teknologiasovellukset tarjoavat kielenoppijoille osaltaan mahdollisuuksia harjoitella tällaiseen vuorovaikutukseen osallistumista ja niille ominaisten viestien tuottamista ja tulkitsemista.

3.2 Teknologia kielenoppimisympäristöissä kouluinstituution, opettajankoulutuksen ja opettajien näkökulmasta

Koulu on monin tavoin erottamaton osa sitä ympäröivää yhteiskuntaa, ja yhteiskunnan ja työelämän arvostukset ja ideologiat heijastuvat myös koulutuspolitiikkaan ja kouluihin makrotasolla (ks. Ennser-Kananen ym. ja Strömmer ym. tässä teemanumerossa). Tämä näkyy myös teknologian suhteen: Kouluissa on aikoinaan vastattu työelämän

tarpeisiin muun muassa kymmensormijärjestelmää ja tekstinkäsittelyohjelmien käyttöä harjoittelemalla, ja tänä päivänä esimerkiksi ohjelmoinnin ja monilukutaitojen opettamisen ajatellaan valmistavan oppilaita nyky-yhteiskunnan vaatimuksiin. Yhteiskunnalliset visiot, poliittiset linjaukset sekä kulttuuriset tekijät myös vaikuttavat siihen, millaisia opetusteknologioita kouluihin hankitaan ja siihen, miten niitä totutaan käyttämään koulun arjessa. Teknologiaan liittyvät taloudelliset tekijät ja intressit ovat myös merkittäviä tekijöitä, ja koulutusteknologia on maailmanlaajuisesti miljardiluokan bisnes. Kouluihin ei ole kuitenkaan mahdollista hankkia kaikkea saatavilla olevaa teknologiaa, vaan hankintapäätöksiin vaikuttavat myös laitteiden, sovellusten ja alustojen saatavuus ja hinta.

Teknologian käyttöön vaikuttaa myös se, miten hyvin fyysiset oppimistilat (luokahuoneet) muokkautuvat teknologian mielekkääseen käyttöön. Opettajien oppimiskäsitykset ja pedagogiset käyttöteoriat puolestaan tulevat näkyväksi tavoissa, joilla he integroivat teknologiaa opetukseen. Nähdäänkö teknologia esimerkiksi mahdollisuutena tarjota artikkelin alussa mainittua kielen rakenteiden ja äänteiden ”drillausta”, simuloida arkipäiväisiä kommunikatiivisia kielenkäyttötilanteita kohdekielillä vai saattaa kielenoppijat avoimiin ongelmanratkaisutilanteisiin, joissa tarvittavia kielen rakenteita ei ole välttämättä edes mahdollista rajata etukäteen? Teknologian opetuskäyttöön kytkeytyy monia tekijöitä, jotka osaltaan rajoittavat ja hidastavat teknologian hyödyntämistä parhaalla mahdollisella tavalla (ks. myös Levy & Caws 2016). Artikkelin alussa mainitsemaamme oppimisympäristöajattelu on yksi tapa hahmottaa tätä monitahoisuutta.

Koulutusteknologiakeskustelua on toisinaan kritisoitu katteettomasta optimistisuudesta ja ”hypetyksestä”. Esimerkiksi Mertalan (2022) mukaan tekno-optimistisuudelle on ominaista se, että teknologialla nähdään olevan jotenkin lähtökohtaisesti myönteisiä vaikutuksia oppimiseen ja opettamiseen. Toisaalta on hyvä muistaa, että artikkelin alussa esittelemämme teknologiat tietokoneista mobiililaitteisiin ovat kaikki myös aikoinaan kohdanneet epäilyjä, pelkoa ja vastustusta kielenopetuksen kentällä (ks. lisää Healey 2016; Stockwell 2022). Digitaalisen kielipedagogiikan kehittämiseksi on epäilemättä tarpeen tuoda esiin tutkimusperustaisia ja tarvittaessa kriittisiäkin näkökulmia, mutta myös jakaa tietoa sellaisista opetus- ja kehittämiskokeiluista, joissa teknologia on koettu toimivaksi. Samalla on tärkeää tuoda esille, millaisin reunaehdoin teknologiasta on koettu saatavan lisäarvoa opetukseen. Teknologian hyödyntämiselle kielenopetuksessa onkin kenties parhaat edellytykset silloin, kun lähtökohtana ovat perustellut ja eksplikoidut pedagogiset periaatteet, joiden mukaan oppimistilanteita ja -ympäristöjä suunnitellaan. Näkemyksen kielen ja kielenoppimisen luonteesta sekä opetuskontekstin ja oppimistavoitteiden roolista tulisi ohjata sitä, mikä teknologia ja minkälainen oppimisympäristö on kulloinkin tarkoituksenmukaisin – vai pärjätäänkö parhaiten joillain muilla resursseilla.

Entä millaista tukea, joustavuutta ja soveltamista teknologia edellyttää kielenopetuksen organisaatioilta mesotasolla ja opettajilta mikrotasolla? Tämänkin suhteen on

hyvä tunnustaa teknologian käytön kompleksisuus kielenopetustilanteissa. Jalkanen ja Taalas (2015) ovat kuvanneet tätä kompleksisuutta systeemisenä kokonaisuutena, jossa eri toimijoiden (oppijat, opettajat, instituutiot) lisäksi yhdistyvät tavoitteet, materiaalit, toimintatavat sekä arviointiin ja palautteeseen liittyvät käytänteet. Kompleksisuutta lisää se, että elämme aikaa, jolloin teknologia kehittyy valtavalla vauhdilla, minkä johdosta luokkahuoneissa saatetaan käyttää useita erilaisia sovelluksia, laitteita ja alustoja rinnakkain. Kielikoulutuksen toimijat ovat usein tilanteessa, jossa pitäisi pohtia ja keksiä tapoja integroida uutta teknologiaa omaan opetukseen. Haasteet ovat kenties helpommin ratkaistavissa moniammatillisella ja -tieteellisellä yhteistyöllä. Samalla teknologia kuitenkin muokkaa myös opettajan roolia ja opetuskäytänteitä. Uusi teknologia harvoin tulee valmiin tai opettajan näkökulmasta mielekkään tuntuun suunnitelman kera, eikä ole realistista odottaa, että teknologian kehittäjä tai laitemyyjä tekisi pedagogisen suunnittelutyön opettajan puolesta. Kuuren ym. (2016) mukaan uudet teknologiavälitteiset oppimisen tarjoumat vaativat opettajalta näkökulman vaihtoa opettajasta teknologia-avusteisen oppimisen suunnittelijaksi. Jalkanen (2015) ehdottaa, että tällaisen pedagogisen suunnittelun lähtökohdaksi otettaisiin se, että teknologia on toimintaympäristön osa eikä pelkästään väline. Pedagoginenkin kehitystyö tarvitsee myös uudenlaisia tutkimusnäkökulmia, joiden avulla voidaan tarkastella teknologian osaa oppimisympäristössä kokonaiskuvan (esim. kyselytutkimukset), pysäytyskuvan (esim. etnografia) tai liikkuvan kuvan (esim. interventiotutkimukset) avulla (Jalkanen & Taalas 2015). Mikrotason vuorovaikutustoimintaa analysoimalla voidaan tuottaa tietoa erilaisten oppimistilanteiden vuorovaikutuksellisesta rakenteesta, käytänteistä sekä eroista lähi- ja etäopetuksen välillä.

Teknologiset muutokset haastavat koulua pohtimaan, mitä pedagogisesti perusteltu uudistuminen on ja minkä asioiden suhteen totutut opetuksen ja oppimisen käytänteet kenties puoltavat paikkaansa. Opetuskäyttöön soveltuvia teknologioita on jo olemassa erittäin paljon ja uusia tulee opettajan uran aikana huomattava määrä. Tämän johdosta ei ole realistista odottaa opettajankoulutuksen keskittyvän tarjoamaan valmiuksia yksittäisten teknologisten työkalujen hallitsemiseen, vaan olennaiseksi nousee opettajan valmius suunnitella oppimista tukevia ympäristöjä ja kyky toimia nopeasti muuttuvassa teknologisessa toimintaympäristössä. Kielenopettajakoulutuksessa onkin pyritty vastaamaan teknologisen muutoksen asettamiin haasteisiin ottamalla pedagoginen suunnittelutyö koulutuksen lähtökohdaksi. Esimerkiksi Tumelius ym. (2022) ovat hahmotelleet, miltä tällainen ns. design-vetoinen opettajankoulutus (*design-driven language teacher education*) voisi näyttää. Heidän mukaansa design-näkökulman painottaminen tukee tulevien kielenopettajien toimijuutta uusien, kunkin omaan opetukseen sopivien opetustapojen luomisessa. Nähdäksemme on tärkeää pyrkiä tarjoamaan opettajaopiskelijoille ja työelämässä toimiville opettajille välineitä, joilla voi parantaa omaa suhdettaan teknologiaan ja tarkastella itseään teknologian käyttäjänä.

Kirjallisuus

- Balaman, U. & O. Sert 2017. Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (7), 601–630. doi.org/10.1080/09588221.2017.1334667
- Blyth, C. 2018. Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225–232. doi.org/10.1111/flan.12327
- Chapelle, C. A. 2019. Technology-mediated language learning. *The Cambridge handbook of language learning*, 575–596. doi:10.1017/9781108333603.025
- Dooly, M. & R. O'Dowd 2018. Telecollaboration in the foreign language classroom: a review of its origins and its application to language teaching practice. Teoksessa M. Dooly & R. O'Dowd (toim.) *In this together: teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*. Bern: Peter Lang, 11–34.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. doi.org/10.1111/modl.12301
- Fan, M., A. N. Antle & J. L. Warren 2020. Augmented reality for early language learning: a systematic review of augmented reality application design, instructional strategies, and evaluation outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 58 (6), 1059–1100. doi.org/10.1177/0735633120927489
- Goffman, E. 1963. *Behavior in public places*. New York: The Free Press.
- Gruber, A. & R. Kaplan-Rakowski 2020. User experience of public speaking practice in virtual reality. Teoksessa R. Zheng (toim.) *Cognitive and affective perspectives on immersive technology in education*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 235–249.
- Haddington, P., T. Keisanen & M. Rauniomaa 2016. Tila ja liike. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi: kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 162–177.
- Haddington, P. & T. Oittinen 2022. Interactional spaces in stationary, mobile, video-mediated and virtual encounters. Teoksessa A. Jucker & H. Hausendorf (toim.) *Pragmatics of space*. Berlin: De Gruyter Mouton, 317–362.
- Hansell, K., M. Pörn & S. Bäck 2021. Teachers' interaction in combined physical and virtual learning environments: a case study of tandem language learning and teaching in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15 (2), 105–127. doi.org/10.47862/apples.98339
- Healey, D. 2016. Language learning and technology. Past, present and future. Teoksessa L. Murray & F. Farr (toim.) *Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge, 9–23.
- Herring, S. C. 2015. New frontiers in interactive multimodal communication. Teoksessa A. Georgakopoulou & T. Spilioti (toim.) *The Routledge handbook of language and digital communication*. London: Routledge, 412–416.
- Hjulstad, J. 2016. Practices of organizing built space in videoconference-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 49 (4), 325–341. doi.org/10.1080/08351813.2016.1199087
- Hodges, C. B., S. Moore, B. B. Lockee, T. Trust & M. A. Bond 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*. <http://hdl.handle.net/10919/104648> [luettu 19.9.2023]
- Holden, C. & J. Sykes. 2011. Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 1 (2), 1–18. doi.org/10.4018/ijgbl.2011040101
- Hollan, J. & S. Stornetta 1992. Beyond being there. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 119–125. doi.org/10.1145/142750.142769

- Hoppe, A. H., J. K. Anken, T. Schwarz, R. Stiefelbogen & F. van de Camp 2020. CLEVR: a customizable interactive learning environment for users with low vision in virtual reality. *Proceedings of the 22nd International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (ASSETS '20)*, Article 58, 1–4. doi.org/10.1145/3373625.3418009
- Härmälä, M., E. Sarivaara & P. Laihonon 2022. "Paljon on tehty, mutta paljon on vielä kehitettävää." *Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuspilotin arviointi 2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 3:2023.
- Ilomäki, S. 2022. *Distant but present: rebuilding intersubjectivity in video-mediated interaction*. Tampere University Dissertations 699. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2631-9>.
- Jakonen, T. & H. Jauni 2021. Mediated learning materials: visibility checks in telepresence robot mediated classroom interaction. *Classroom Discourse*, 12(1-2), 121–145. doi.org/10.1080/19463014.2020.1808496
- Jakonen, T. & H. Jauni 2022. Managing activity transitions in robot-mediated hybrid language classrooms. *Computer Assisted Language Learning* (advance access). doi.org/10.1080/09588221.2022.2059518
- Jalkanen, J. 2015. *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä studies in humanities 265. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6356-9>
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73, 172–186.
- Jauregi-Ondarra, K., S. Canto & S. Melchor-Couto 2022. Virtual worlds and second language acquisition. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 311–325.
- Jeffs, T. 2009. Virtual reality and special needs. *Themes in Science and Technology Education*, 2 (1–2), 253–268.
- Jones, B., Y. Zhang, P. N. Y. Wong & S. Rintel 2021. Belonging there: VROOM-ing into the uncanny valley of XR telepresence. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction (CSCW)*, 5 (CSCW1), 1–31. doi.org/10.1145/3449133.
- Kallioniemi, P., S. Sumita, J. Hakulinen & M. Turunen 2015. Collaborative conversational language learning with CityCompass. Teoksessa *Proceedings of The 15th International Conference on Interaction Design and Children*, 672–675. doi.org/10.1145/2930674.2938612
- Kallioniemi, P., L.-P. Posti, J. Hakulinen, M. Turunen, T. Keskinen & R. Raisamo 2016. Berlin Kompass: multimodal gameful empowerment for foreign language learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 43 (4), 429–450. doi.org/10.1177/0047239515588166
- Kaplan-Rakowski, R. & T. Wojdyski 2018. Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. Teoksessa P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouésny (toim.) *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*. Research-publishing.net, 124–129.
- Kaplan-Rakowski, R. & A. Gruber 2021. One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion virtual reality. Teoksessa Y. J. Lan & S. Grant (toim.) *Contextual language learning – real language learning on the continuum from virtuality to reality*. Singapore: Springer, 187–202.
- Kardong-Edgren, S., S. L. Farra, G. Alinier & H. M. Young 2019. A call to unify definitions of virtual reality. *Clinical Simulation in Nursing*, 31, 28–34. doi.org/10.1016/j.ecns.2019.02.006

- Karvonen, U. 2019. *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa: oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 64. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5683-9>
- Kohonen-Aho, L. & A. Vatanen 2021. (Re-)Opening an encounter in the virtual world of Second Life: on types of joint presence in avatar interaction. *Journal für Medienlinguistik*, 4(2), 14–51. doi.org/10.21248/jfml.2021.30
- Kuure, L., T. Molin-Juustila, T. Keisanen, M. Riekkö, N. Iivari & M. Kinnula 2016. Switching perspectives: from a language teacher to a designer of language learning with new technologies. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (5), 925–941. doi.org/10.1080/09588221.2015.1068815
- Levy, M. & C. Caws 2016. CALL design and research: taking a micro and macro view. Teoksessa C. Caws & M. Hamel (toim.) *Language-learner computer interactions: theory, methodology and CALL applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 89–113.
- Liao, J., X. Lu, K. A. Masters, J. Dudek & Z. Zhou 2022. Telepresence-place-based foreign language learning and its design principles. *Computer Assisted Language Learning*, 35 (3), 319–344. doi.org/10.1080/09588221.2019.1690527
- Lin, T. J. & K. Y. Lan 2015. Language learning in virtual reality environments: past, present, and future. *Educational Technology & Society*, 18 (4), 486–497.
- 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, Finland: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Manninen, J. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & S. Pesonen 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17 (4), 267–274.
- Melander Bowden, H. & J. Svahn 2020. Collaborative work on an online platform in the context of video-mediated homework support. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3 (3). doi.org/10.7146/si.v3i3.122600
- Mertala, P. 2022. Digitarinoita: mitä on koulutusteknologiapuhe ja miksi siihen tulee suhtautua epäillen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/digitarinoita-mita-on-koulutusteknologiapuhe-ja-miksi-siihen-tulee-suhtautua-epaillen>
- Milgram, P. & F. Kishino 1994. A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 77 (12), 1321–1329.
- Minsky, M. 1980. Telepresence. *Omni Magazine*. <https://web.media.mit.edu/~minsky/papers/Telepresence.html>
- Mondada, L. 2009. Emergent focused interactions in public places: a systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41 (10), 1977–1997. doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.019
- Nielson, K. B. 2022. Language learning in online environments. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 233–244.
- Panagiotidis, P. 2021. Augmented and mixed reality in language learning. *European Journal of Education*, 4 (2), 28–44. doi.org/10.26417/501ibq23c
- Parmaxi, A. & A. Demetriou 2020. Augmented reality in language learning: a state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36 (6), 861–875. doi.org/10.1111/jcal.12486
- Partanen, R., J. Koutonen & J. M. Taikina-Aho 2022. VR-simulaatiopeli suomalaisen työelämään tähtävien aikuisten kielennoppijoiden tukena. *Aikuiskasvatus*, 42(3), 230–236. doi.org/10.33336/aik.122028

- Peräkylä, A. & T. M. Stevanovic 2016. Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32–46.
- Pitkänen-Huhta, A. 2003. *Texts and interaction: literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä studies in languages 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1429-1>
- Rusk, F. & M. Pörn 2019. Delay in L2 interaction in video-mediated environments in the context of virtual tandem language learning. *Linguistics and Education*, 50, 56–70. doi.org/10.1016/j.linged.2019.02.003
- Rusk, F. & M. Ståhl 2022. Coordinating teamplay using named locations in a multilingual game environment – playing esports in an educational context. *Classroom Discourse*, 13 (2), 164–187. doi.org/10.1080/19463014.2021.2024444
- Sadler, R. W. & M. Dooly 2022. Telecollaboration. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 245–257.
- Satar, M. 2013. Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing with a framework of social presence: Gaze. *ReCALL*, 25 (1), 122–142. doi:10.1017/S0958344012000286
- Seuren, L. M., J. Wherton, T. Greenhalgh & S. E. Shaw 2021. Whose turn is it anyway? Latency and the organization of turn-taking in video-mediated interaction. *Journal of Pragmatics*, 172, 63–78. doi.org/10.1016/j.pragma.2020.11.005
- Stockwell, G. 2022. Historical foundations of technology in SLA. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 9–20.
- Sykes, J. M. 2022. Digital place-based learning. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 297–310.
- Szabó, B. K. & A. Gilányi 2020. The notion of immersion in virtual reality literature and related sources. *11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, 2020*, 000371–000378. doi.org/10.1109/CogInfoCom50765.2020.9237875.
- Thorne, S. L., J. Hellermann, A. Jones & D. Lester 2015. Interactional practices and artifact orientation in mobile augmented reality game play. *PsychNology Journal*, 13 (2–3), 259–286.
- Tolvanen, N., E. Pesonen & P. Bärlund 2022. Hybridiopetus A2-kielen opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/hybridiopetus-a2-kielen-opetuksessa>
- Tumelius, R., L. Kuure & M. Riekkö 2022. A design-driven approach to language teacher education in the era of digitalization. Teoksessa J.-P. Alarauhio, T. Räisänen, J. Toikkanen & R. Tumelius (toim.) *Shaping the North through multimodal and intermedial interaction*. Cham: Palgrave Macmillan, 19–40.

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 242–265.

Ari Huhta, Dmitri Leontjev & Mari Honko

Jyväskylän yliopisto

Raili Hildén

Helsingin yliopisto

Kielitaidon arviointi koulussa

Nostot

- Summatiivinen ja formatiivinen arviointi ovat keskeistä kielenopetuksessa, mutta niiden yhdistäminen vaatii huolellista suunnittelua
- Opettajien ja tutkijoiden yhteistyö sekä tutkimuspohjainen opettajankoulutus ovat avaimia opettajien arviointiosaamisen kehittämiseen
- Teknologia tarjoaa arvioinnille uusia mahdollisuuksia, mutta se voi myös rajoittaa sitä, mitä tietoja ja taitoja arvioidaan
- Yhteiskunnan ja koulun monikielistymisen myötä tarvitaan joustavia, erilaiset oppijat ja oppimisen vaiheet huomioivia arviointimenetelmiä



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

Abstract

While assessment is related to all levels of the Douglas Fir Group's (2016 hereinafter, DFG) framework, in this paper, we focus on language assessment in schools, that is, institutional meso level. However, we will also discuss micro (individual) and macro (societal) levels of the framework. We will discuss school classroom assessment focusing on four themes: (1) the understanding of quality of assessment in formal education, (2) assessment literacy required from teachers, (3) technology in assessment, and (4) challenges and opportunities that multilingualism in society and schools brings for assessment. We will also discuss future developments in Finnish classroom assessment research and practice, or indeed, a combination of the two.

Keywords: language assessment, assessment literacy, technology in assessment, multilingualism in assessment

Asiasanat: kielitaidon arviointi, arviointiosaaminen, teknologia arvioinnissa, monikielisyys arvioinnissa

1 Johdanto

Kielitaidon arviointi liittyy kaikkiin esimerkiksi Douglas Fir Groupin (DFG, 2016) viitekehysten määrittelemiin tasoihin eli mikro-, meso- ja makrotasoihin. Tämä pätee etenkin formaalissa koulutuksessa tehtävään arviointiin. Arviointi on lähtökohtaisesti yksilöiden arviointia eli mikrotason toimintaa: oppilaiden oppimista tuetaan arvioinnista saatavan tiedon avulla ja heille annetaan arvosanoja sen perusteella, miten hyvin he ovat omaksuneet opetetut asiat. Oppilaitoksissa tehtävä arviointi on samalla vahvasti yhteisöllistä toimintaa (mesotaso): opettajilla on tyypillisesti päävastuu oppilaiden arvioinnista, mutta koulu ja myös kunta paikallisen opetussuunnitelman kautta voivat vaikuttaa oppilaitostason arviointiin. Tiedetään myös, että oppilaitosyhteisössä opettajien arviointilinjaukset muokkautuvat samansuuntaisiksi, mikä osaltaan selittää koulujen välisiä eroja perusasteen päättöarvioinneissa (Hildén & Rautopuro 2014; Hildén ym 2016). Arviointi on myös yhteiskunnan eli makrotason toimintaa, koska kansalliset koulutusviranomaiset ja poliittiset päättäjät ohjaavat kouluissa tapahtuvaa arviointia erilaisin tavoin. Suomen peruskouluissa ja lukioissa tämä tapahtuu valtakunnallisten opetussuunnitelmien eli opetussuunnitelmien perusteiden kautta (ks. myös Honko & Halonen tässä teemanumerossa). Kielikoulutus on edennyt pitkän kehityskaaren strukturalistisen kielikäsitteilyksen, behavioristisen oppimiskäsityksen ja kielioppi-käännös-menetelmän ajoista nykypäivään, jolloin kieli nähdään viestinnän, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen rakentajana. Oppijoiden moninaisuuden tunnustavat oppimiskäsitykset ovat rikastaneet kielen opetuksen ja arvioinnin tapoja, mutta samalla maailman ja yhteiskunnan nopeat kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset nostavat esiin uusia haasteita, joihin on vastattava myös kielenopetuksessa ja sen tulosten arvioinnissa (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.).

Tässä artikkelissa pääpaino on kielitaidon arvioinnilla, jota tehdään kouluissa eli mesotasolla, mutta aiheen käsittely kietoutuu väistämättä myös yksilöiden ja yhteiskunnan tason kysymyksiin. Lähestymme arviointia neljän pääteeman kautta. Ensimmäinen käsittelee yleisimpiä arvioinnin tarkoituksia (ja arvioinnin perusteella tehtäviä päätöksiä) koulussa eli summatiivista ja formatiivista arviointia sekä niiden laatuun liittyviä kysymyksiä. Muut kolme teemaa keskittyvät kielikoulutuksessa tärkeiksi nousseisiin kysymyksiin: millaista arviointiosaamista opettajilta nykyään vaaditaan, miten teknologiaa hyödynnetään arvioinnissa ja mitä haasteita ja mahdollisuuksia yhteiskunnan ja koulujen monikielistyminen tarjoaa arvioinnille. Keskitymme mesotasolla eli koulussa tapahtuvaan arviointiin, koska valtaosa kielitaidon arvioinnista tapahtuu perusasteen ja toisen asteen oppilaitoksissa. Yksilötason arviointikin eli opettajien ja oppilaiden toiminta tapahtuu useimmiten oppilaitoskontekstissa, jolloin arviointiin vaikuttavat myös makrotason opetussuunnitelmien perusteet.

2 Summatiivinen ja formatiivinen arviointi koulussa

Arviointi on kiinteä osa sekä peruskoulun että lukion toimintaa, ja kuten edellä todettiin, sitä ohjataan opetuksen tavoin lainsäädännöllä sekä valtakunnallisilla ja paikallisilla opetussuunnitelmissa. Perusopetuslaissa (628/1998, 22 § 1 mom) todetaan oppilaan arvioinnista seuraavaa:

Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.

Lukiolaissa (714/2018, 37 § 1 mom) puolestaan todetaan:

Opiskelijan työskentelyä, oppimista ja osaamisen kehittymistä tulee arvioida monipuolisesti. Opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijalla on oikeus saada tieto arvioinnissa käytettävistä arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta häneen. Opiskelijalle on lukio-opintojen aikana annettava mahdollisuus itsearviointiin.

Arviointi on nykykäsityksen mukaan pohjimmiltaan päätöksentekoa. Päätöksillä on erilaisia seurauksia oppilaille, hänen lähiyhteisölleen ja lopulta koko yhteiskunnalle. Päätökset taas ohjaavat arviointitapoja. Arviointipäätökset voidaan koulukontekstissa jakaa kahteen lajiin, joita kutsutaan **formatiiviseksi** ja **summatiiviseksi** arvioinniksi (arviointitiedon käytöstä laajemmin ks. esim. Nguyen 2021).

2.1 Miten summatiivinen ja formatiivinen arviointi eroavat toisistaan

Summatiiviset arviointipäätökset liittyvät nimensä mukaisesti tyypillisesti opetusjakson tai kokonaisen kouluasteen päättöarviointiin ja arvosanojen antoon. Päättöarvosanat ovat opiskelijalle tärkeitä, koska ne saattavat ratkaista tulevan koulutuspolun tai työpaikan. On tärkeää tiedostaa, että oppilaan arviointi yleissivistävässä koulutuksessa tapahtuu virkavastuulla ja vastuu arvioinnista on viime kädessä aina opettajalla. Opiskelija voi yrittää muuttaa opintojaksojen arvosanoja tai päättöarvosanoja antamalla uusia summatiivisia näyttöjä osaamisestaan, mutta nämä mahdollisuudet ovat usein ajallisesti ja muodollisesti tarkoin säänneltyjä. Summatiivisen arvioinnin tavoitetta vastaa nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b, 2019) oppimisen arviointi eli sen toteaminen, missä määrin oppija on saavuttanut eri tavoitteet. Summatiivisen arvioinnin kohteiksi sopivat luonteeltaan suhteellisen hitaasti muuttuvat tiedot ja taidot, jotka ovat määriteltävissä pääosin etukäteen.

Formatiivisella arvioinnilla kerätään tietoa oppilaiden osaamisesta opetuksen kuluessa ja se voi kohdistua hyvinkin pieniin kokonaisuuksiin (ks. esim. Wiliam & Leahy 2015). Formatiiivisen tiedon avulla pyritään konkreettisesti tukemaan oppimista ja opettamista. Formatiiiviseen arviointiin liittyvät päätökset ovat siinä mielessä luonteeltaan summatiivista arviointia kevyempiä, että niiden perustana olevaa näyttöä voidaan helpommin muokata ja arviointi myös voidaan uusia lyhyemmällä aikavälillä kuin summatiiviset näytöt tai se voi olla jatkuva. Esimerkkinä formatiiivisista päätöksistä mainittakoon tietyn oppiaineen kertauksen tai tukiopetuksen tarpeen toteaminen tai päätös, että opetuksessa voidaan siirtyä eteenpäin ja mahdollisesti käsitellä asiaa syvällisemmin. Formatiiivinen arviointi siis auttaa opettajaa suuntaamaan toimintaansa oppilaiden todettujen tarpeiden mukaisesti jo opetuksen aikana. Opetussuunnitelmien perusteissa formatiiivisen arvioinnin päätavoitteeksi todetaan oppimisen edistäminen (OPH 2014b). Arviointikohteena on ensi sijassa tietojen ja taitojen opiskelun prosessi ja sen vaiheet. Lisäksi formatiiivinen arviointi tavoittaa summatiivista paremmin esimerkiksi laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet (esim. monilukutaito ja oppimaan oppiminen) tai oppijan henkilökohtaiset tavoitteet, vahvuudet ja haasteet, koska niiden summatiivinen yhdenmukainen arviointi on vaikeaa (laaja-alaisen oppimisen arvioinnista ks. tarkemmin Korhonen & Mattila 2020). Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa tähdennetään, ettei oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten temperamenttia, tule lainkaan arvioida (OPH 2014b). Rajanveto oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja osaamisen välillä on kuitenkin vaikeaa varsinkin kieliaineissa, joissa esimerkiksi suullisen kielitaidon harjoittelu edellyttää oppijalta rohkeutta puhua ääneen.

Kun arvioinnin tarkoitus on todettu, valitaan sen menetelmät. Summatiivisen arvioinnin näytöt on perinteisesti kerätty paperikokein, mutta nykyään myös digitaalisesti, mikä on mahdollistanut monimuotoiset suoritukset ja näin myös monilukutaidon yhä kattavamman arvioinnin. Summatiiviselle arvioinnille toisaalta on

edelleen tyypillistä näytön ajoittuminen tiettyihin ennalta määriteltyihin ajankohtiin (esim. kurssin loppuun) sekä näytön muotojen yhdenmukaisuus (esim. kaikille sama koe). Summatiivinen arviointi ohjautuu opintojakson tavoitteista, joista toiset ovat helpompia arvioida kuin toiset (esim. kielitaidon alueet vs. kielenopiskelutaidot). Perusopetuksen päättöarvioinnin ohjenuoraksi on laadittu arviointikriteeristö, joka astui voimaan 2021. Siinä määritellään sanallisesti, millaista osaamista oppijalta edellytetään kullakin tavoitealueella arvosanoihin 5, 7, 8 ja 9 (OPH 2020; taitotasokuvausten käytöstä kielitaidon arvioinnissa ks. Huhta 2020).

Formatiivisen arvioinnin muoto- ja välinevalikoima on yleensä laaja ja tilanteittain joustava. Tavallisimpia muotoja ovat opiskeluun liittyvät tehtävät ja niistä annettava palaute opettajalta ja vertaisilta sekä itsearviointi eli oman suoritusprosessin ja sen tulosten reflektointi. Tarjolla on myös kansainvälisesti kehitettyjä itsearviointivälineitä kuten eurooppalainen kielisalkku tai kieliprofiili (OPH 2021). Nämä ohjaavat oppijaa tunnistamaan opittavan taidon kehitysvaiheet ja pohtimaan omaa identiteettiään laajemminkin oppijana ja kehittyvänä ihmisenä.

2.2 Laatu summatiivisessa ja formatiivisessa arvioinnissa

Summatiivisten ja formatiivisten arviointipäätösten vakavuus ja tarkoitus ohjaavat niiltä edellytettäviä laatupiirteitä eli validiutta. Nykykäsityksen mukaan validius kattaa koko arviointiprosessin tarkoituksen määrittämisestä suoritusnäyttöjen pisteytykseen ja arviointituloksen seurauksiin saakka. Arviointiprosessin laatutekijöitä on hahmoteltu monin tavoin, ja kielitaidon arvioinnissa tunnetuimmat ovat Bachmanin ja Palmerin (1996, 2010), Weirin (2005), Chapellen ym. (2008) sekä Kunnanin (2018) laatimat mallit. Kaikki pohjautuvat Messickin (1989) validiudesta esittämään kokonaismalliin, joka korostaa arvioinnin kokonaisuasetelman sekä seurausten huomioimisen merkitystä validiuden arvioinnissa enemmän kuin aiempi, arvioinnissa käytettyjen mittareiden tilastollisille ominaisuuksille rakentuva psykometrinen näkemys. Messickin näkemys sulautti yhteen varhaisemmat mallit, joissa eriteltiin useita validiuden osa-alueita (esim. sisältö-, konstrukti- ja ennustevalidius) (ks. myös Honko & Halonen tässä teemanumerossa). Useimmat nykyiset mallit tarkastelevat arviointia argumentaatioteorian näkökulmasta (ks. lähemmin Kane 2006), jossa arvioinnin (koe, tutkinto, arviointijärjestelmä) laatua analysoidaan keräämällä perusteluja sen pätevyuden puolesta ja sitä vastaan (Bachman & Palmer 2010). Vaikka mallien välillä on eroja, kaikkien perimmäinen tavoite on toteuttaa reilua, oikeudenmukaista ja eettisesti kestävää arviointia (esim. Kunnan 2018).

Eri validiusmalleissa korostuu yleensä kolme osaa: arvioinnin kohde, arvioinnin autenttisuus ja arvioinnin johdonmukaisuus (reliability). Arvioinnin validiutta/laatua punnittaessa on lisäksi huomioitava arviointiprosessin kaikki vaiheet arviointitarpeen määrittelystä arviointituloksen muodostamiseen. Käytännössä validiuden eri osatekijät kuitenkin kietoutuvat toisiinsa. Validiuden määrittelyä haastaa myös se, että kielitaidon

määrittely itsessään on haastavaa. Lisäksi käsitys kielitaidosta samoin kuin arvioinnin tarpeet ja välineet muuttuvat jatkuvasti esimerkiksi yhteiskunnan monikielistymisen ja digitalisaation myötä. Monet asiat esimerkiksi monikielisyyden arvioinnissa ovat vielä ratkaisematta, ja digitaalisen ja varsinkin automaattisen arvioinnin aiheuttama arvioinnin kohteen kapeutumisen huolettavat monia.

Arvioinnin autenttisuuden tarpeesta ollaan varsin yksimielisiä. Kielitaidon arviointiin käytettävien tehtävien tulisi olla mahdollisimman samankaltaisia kuin tilanteet, joissa kieltä on harjoiteltu ja joissa sitä käytetään. Arvioinnin autenttisuus mukailee kielenkäyttötilanteiden vaihtelua arjessa ja on siksi erityisesti jokapäiväisiin tilanteisiin limittyvän formatiivisen arvioinnin vahvuus. Koska kielenkäyttöympäristöt vaihtelevat ja muuttuvat, opettajan on hyödyllistä reflektoida omia kielitaitokäsityksiään ja tarpeen vaatiessa myös uudistaa omia arviointikäytänteitään.

Reliaabelius viittaa arvioinnin johdonmukaisuuteen, vakauteen, virheettömyyteen ja toistettavuuteen. Reliaabeli arviointi pyrkii myös riippumattomuuteen suorituskontekstista tai arvioijasta. Kaikki mainitut piirteet ovat tyyppillisiä summatiivisen arvioinnin ihanteita, joita etenkin laajoissa ja suorittajan tulevaisuuden kannalta tärkeissä kokeissa on tärkeää tavoitella (Bachman & Palmer 1996). Arvioinnin johdonmukaisuus korostuu laatupiirteenä myös silloin, kun arvioinnilla on portinvartijan rooli esimerkiksi opiskelutai työpaikkojen valinnoissa tai kansalaisuuden myöntämisessä (ks. tarkemmin Nguyen 2021; testiarvioinnista myös Honko & Halonen tässä teemanumerossa). Käytännössä kaikenlainen arviointi on kuitenkin tasapainottelua yhtäältä autenttisuuden ja toisaalta muiden laadukkaan arvioinnin / validiteettia lisäävien piirteiden kuten vakauden ja toistettavuuden kontrolloinnin välillä.

Autenttisuus ja arviointitapojen joustavuus ovat puolestaan tärkeitä (ja yleensä helpommin toteutettavia) laatupiirteitä oppimista tukevassa arvioinnissa ja palautteessa, jotta juuri tietyn oppijan osaamisesta ja oppimisprosessista olisi mahdollista saada tarpeeksi hyvä ja monipuolinen kuva. Vaikka formatiivisessakin arvioinnissa on hyödyllistä kiinnittää huomiota arvioinnin johdonmukaisuuteen, arviointitarpeet voivat eri tilanteissa ja eri oppijoidenkin kohdalla olla erilaisia. Lisäksi yksittäisestä arvioinnista mahdollisesti saatu virheellinen kuva oppilaan osaamisesta todennäköisesti korjautuu seuraavilla arviointikerroilla.

2.3 Mitä yhteistä summatiivisella ja formatiivisella arvioinnilla on

Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin välinen raja kuvataan toisinaan hyvin jyrkäksi, mikä ei kuitenkaan vastaa suomalaisen koulukontekstin todellisuutta. Kansainvälisissä testivetoisissa koulukulttuureissa koulun ulkopuolelta ohjattujen tärkeiden arviointien yhteys opetukseen on joskus tarkoituksellisesti katkaistu arvioinnin riippumattomuuden takaamiseksi. Kuitenkin nämä arvioinnit heijastuvat opetukseen takaistusvaikutuksena, jolloin opetus vinoutuu pahimmillaan valmennukseksi ulkoiseen tutkintoon (ks. esim. Cheng & Sultana 2021). Suomessa isoja tutkintoja on hyvin vähän, oikeastaan vain

ylioppilastutkinto lukio-opintojen lopuksi. Varsinkin 2010-luvun opetussuunnitelmien perusteet nostavat formatiivisen arvioinnin tärkeimmäksi arvioinnin muodoksi. Myös eurooppalainen viitekehys, etenkin sen uusi versio Companion Volume (Euroopan neuvosto 2020), tarkastelee kielitaidon arviointia opetuksen ja oppimisen näkökulmasta ja kehottaa nykyisten toimintatapojen kriittiseen tarkasteluun ja pohtimaan vaihtoehtoja standardoiduille testeille (ks. tarkemmin North 2021). Summatiivisessa arvioinnissa tämä tarkoittaa vaihtoehtoisten tai täydentävien arviointitapojen käyttöönottoa, ja esimerkiksi formatiiviselle arvioinnille tyypillisten menetelmien kuten kielisalkun ja jatkuvaan näyttöön perustuvan arvioinnin hyödyntämistä kurssien loppukokeiden rinnalla.

Myös Suomessa on nähty jonkin verran jännitteitä summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin välillä, koska summatiivinen arviointi voidaan kokea tärkeämmäksi (esim. Mäkipää 2021; Leontjev 2022). Onkin ensisijaisen tärkeää ymmärtää validiuden erilainen luonne näissä erityyppisiin päätöksiin johtavissa arvioinneissa. Molemmissa arvioinnin kohteena tulisi olla esimerkiksi opetussuunnitelmissa määritellyt tavoitteet (esim. OPH 2014b). Tämän ohella hyvässä summatiivisessa arvioinnissa korostuvat reliaabelius ja yhdenmukaisuus, hyvässä formatiivisessa arvioinnissa puolestaan autenttisuus, joustavuus ja yksilöllisyys. On kuitenkin hyvä muistaa, että käytännössä kaikki arviointimenetelmät sopivat kumpaankin arviointiin, vaikka perinteisesti joitakin niistä käytetäänkin enemmän joko summatiivisessa tai formatiivisessa arvioinnissa (ks. Wiliam & Leahy 2015). Esimerkiksi summatiivisten kokeiden tuloksia tulisi nykyistä enemmän hyödyntää oppimisen tukemisessa ja opetuksen suuntaamisessa – esimerkiksi yli opintojaksojen lukiossa. Toisaalta arvosanoissa on mahdollista ja perusteltua huomioida muitakin näyttöjä kuin loppukokeet.

Tulevaisuudessa lupaavin visio on summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin tarkoituksenmukainen yhdistäminen, harjoitetaanhan niitä kumpaakin viime kädessä oppijan tietojen, taitojen ja sivistyksen edistämiseksi. Kahden arviointiperiaatteen vastakohtaisuuden ja arvolatausten ruokkimisen sijasta on hedelmällisempää etsiä keinoja siihen, että arvioinnista muodostuu oppijalle ja opettajille johdonmukainen kasvua tukeva kokonaisuus (Pellegrino 2018). Tarkastelemme erilaisten arviointien yhdistämistä lähemmin seuraavassa luvussa, jossa käsittelemme kielenopettajien arviointiosaamista.

3 Kielenopettajien arviointiosaaminen

Edellä kuvattiin, miten Suomen lainsäädännössä ja opetussuunnitelmien perusteissa määrätään, että arvioinnin on tuettava oppimista ja oltava monipuolista: arviointiin täytyy muun muassa sisältyä oppilaiden itsearviointia. Tällainen näkemys arvioinnista vastaa nykyisiä kansainvälisiä arviointikäsitteitä oppimista tukevasta arvioinnista (*assessment for learning*; esim. Wiliam 2017) ja kriittisestä arvioinnista (Shohamy 2001),

joissa oppilaat ovat oppimis-, opetus- ja arviointiprosessin keskiössä ja joissa arvioinnin päätarkoitus on tukea oppimista. Opetussuunnitelmat kehottavat opettajia myös pohtimaan, miten sekä summatiivinen että formatiivinen arviointi yhdessä voisivat auttaa oppimista. Tämä on tärkeä ja mielenkiintoinen kehoitus, sillä kansainvälinen tutkimus on usein osoittanut summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin saumattoman yhdistämisen haastavaksi (Davison & Leung 2009; Tsagari & Vogt 2017). Jotkut tutkijat (esim. Wiliam & Leahy 2015) näkevätkin summatiivisen arvioinnin käyttämisen oppimisen tukemisessa vaikeana. Syitä tähän ovat mm. se, että summatiivisesta arvioinnista saatava palaute ei ole yhtä välitöntä ja yksityiskohtaista kuin formatiivisessa arvioinnissa ja se, etteivät summatiivisen arvioinnin tulokset – tyypillisesti arvosanat – tarjoa oppilaalle täsmällistä tietoa omasta osaamisesta tai konkreettisia neuvoja siihen, mitä hänen kannattaisi tehdä seuraavaksi.

Koska näiden kahden arvioinnin tarkoituksen yhdistäminen ei ole aina helppoa, on hyödyllistä kuvata lyhyesti, miten se voisi tapahtua. Pellegrino (2018) sekä Poehner ja Inbar-Lourie (2020) esittävät, että opettaja voi yhdistää nämä arvioinnit esimerkiksi käsittelemällä arviointiperusteita oppilaiden kanssa, käyttämällä eteenpäin suuntaavaa palautetta (oppilaiden suorituskyvyn kehittämiseen suunnattu palaute) ja keskustelemalla palautteesta oppilaiden kanssa sekä kielisalkun avulla. Arviointitapojen yhdistäminen voi tapahtua myös opettajien ja tutkijoiden yhteistyönä (Poehner & Inbar-Lourie 2020). Esimerkiksi Chan ja Davison (2020) tutkivat, kuinka opettajat ja tutkijat yhdessä ratkaisivat haasteita, joita Hongkongissa toteutettu, oppimista tukevaa arviointia korostava opetussuunnitelmaudistus toi luokkahuoneeseen, jossa sitä ennen painotettiin summatiivista arviointia. Yhteistyössä tutkijoiden kanssa opettajat syventyivät oppimista tukevan arvioinnin periaatteiden ymmärtämiseen sekä kehittivät käytäntöjään. Opettajat alkoivat muun muassa kysyä oppilailta, missä asioissa nämä kokivat vaikeuksia, mitkä asiat taas sujuivat hyvin ja mitä oppilaat voisivat itse tehdä oppiakseen. Yhteistyö opettajien kanssa auttoi puolestaan tutkijoita perustelemaan teoreettisia näkemyksiään sen perusteella, mikä toimi luokkahuoneessa.

Opetussuunnitelmissa ilmaistu tavoite kaiken arvioinnin käyttämisestä oppimisen tukemiseen asettaakin opettajien arviointiosaamiselle varsin suuria vaatimuksia, etenkin kun opettajilla on hyvin suuri vapaus päättää, miten he toteuttavat opetuksen ja arvioinnin käytännössä. Toisaalta oppimista tukevan arvioinnin periaatteiden omaksuminen voi tehdä arvioinnista mielekästä ja vaikuttavaa myös opettajan työn kannalta. Arviointiosaamiselle ei ole yhtä, kaikkien käyttämää määritelmää, vaan määritelmien painopisteet ja yksityiskohtaisuus vaihtelevat. Arviointiosaamisen keskeisten määritelmien (Fulcher 2012; Inbar-Lourie 2017; Xu & Brown 2016 sekä Inbar-Lourien artikkelissaan viittaamat kirjoittajat) yleiskuva on tiivistetty kuvion 1 sanapilveen.

rittää kulloinenkin arviointitarve, valita sopivat arviointimenetelmät ja tarvittaessa mukauttaa näitä oppilaan tarpeita vastaaviksi sekä lisäksi hyödyntää arviointitietoa opetuksessaan.

Suomalainen tutkimus kielitaidon arviointiosaamisesta perustuu pitkälti edellä kuvattuun kansainväliseen perustutkimukseen. Kansallisessa tutkimuksessa ollaan erityisen kiinnostuneita lukion kieltenopettajien arviointiosaamisesta ja arviointikäytänteistä, koska lukiossa arviointia ohjaa opetussuunnitelman lisäksi käytännössä myös ylioppilastutkinto. Ylioppilastutkinnon vaikutus on tullut ilmi useissa lukion opettajien arviointikäytänteiden tutkimuksissa (esim. Välijärvi ym. 2009; Härmälä ym. 2019; Mäkipää 2021). Niissä on noussut esille ristiriita opetussuunnitelman arviointisuositusten ja luokkahuonearvioinnin käytänteiden välillä: lukiossa arvioinnissa korostuu kokeiden käyttö oppimisen tulosten, ei niinkään oppimisprosessin, arviointiin. Syynä tähän pidetään ylioppilastutkinnon vaikutusta, mikä näkyy mm. vanhojen ylioppilaskokeiden käyttönä osana oppilasarviointia ja keinona valmistautua kokeisiin (esim. Mäkipää 2021; Leontjev 2022). (Peruskoulun kielenopettajien arviointikäytänteistä ks. tarkemmin Tarnanen & Huhta 2011.)

Mäkipään (2021) väitöskirjatutkimus selvitti lukiolaisten näkemyksiä opettajien arviointi- ja erityisesti palautekäytänteistä. Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoiden mielestä opettajien arviointi kohdistui oppimistuloksiin ja oli pääosin summatiivista. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan opettajat antoivat heille vain vähän palautetta arvioinneista, vaikka opiskelijat olisivat kokeneet tällaisen palautteen tärkeäksi. Tulosten mukaan opiskeltava kieli ja opiskelijan kielitaidon taso olivat yhteydessä palautteen määrään ja hyödyllisyyteen. Opiskelijat kokivat saavansa enemmän palautetta ruotsin kuin englannin tunneilla, ja kielitaidoltaan paremmat opiskelijat pitivät saamaansa palautetta hyödyllisempänä kuin heikommat opiskelijat. Jälkimmäinen tulos nostaa esiin kysymyksen siitä, miten hyvin opettajat pystyvät sovittamaan palautteensa oppijoiden osaamistasolle sopivaksi.

Tutkimustiedon valossa näyttääkin siltä, että ainakin lukiossa arvioinnin painopiste on summatiivisessa arvioinnissa eikä tähän yhdisty riittävästi oppimista ohjaavaa palautetta. Osasy tilanteeseen on todennäköisesti ylioppilastutkinto. Kansainvälinen arviointitutkimus viittaa kuitenkin siihen, että tilanne on yleensä monisyinen: mikään yksittäinen tekijä ei täysin selitä arviointikäytänteitä, ei edes ylioppilastutkinnon kaltainen tärkeä päättökoe. Todennäköisesti kyse on monimutkaisesta eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta kaikilla DFG:n (2016) viitekehyksen tasoilla. Mikrotasolla oppijan ja opettajan kulloinenkin vuorovaikutustilanne ja aikaisempien vuorovaikutusten historia tekevät aktiviteeteista yhteisiä, mutta samalla ainutlaatuisia. Mesotasolla luokan ja koulun sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät ovat vuorovaikutuksessa, ja opiskelijoiden ja opettajien kuuluminen muihin ryhmiin muokkaa kontekstia. Makrotasolla koulutuspolitiikka, ylioppilastutkinto ja koulutus- ja arviointikulttuuri vaikuttavat kokemuksiin sekä luovat ja rajoittavat oppimis- ja kehittymismahdollisuuksia.

Arviointiosaamisen tutkimus Suomessa (ja muuallakin; Poehner & Inbar-Lourie 2020) on keskittynyt kuvaamaan opettajien arviointiosaamista ja arviointikäytänteitä, mutta osaamisen ja käytänteiden kehittäminen on jäänyt vähemmälle. Tästä on toki poikkeuksia. Hildén & Fröjdendahl (2018) tarkastelivat kielten opettajiksi opiskelevien arviointiosaamista ennen ja jälkeen arviointikoulutuksen. He havaitsivat, että opettajaopiskelijoiden käsitykset arviointikäytännestä muuttuivat jo suhteellisen lyhyen koulutuksen aikana oppijakeskeisemmiksi ja dialogisemmiksi. Leontjev ja Pollari (2022, 2023) tutkivat muutoksia kielenopettajan arviointi- ja ohjauskäytänteissä sen jälkeen, kun opettaja oli tutustunut sellaisiin sosiokulttuurisiin käsitteisiin kuin lähikehityksen vyöhyke ja mediaatio. Lähikehityksen vyöhyke on oppimisen vaihe, jossa oppija ei vielä osaa jotakin tehtävää itsenäisesti, mutta pystyy siihen tuettuna. Mediaatiolla viitataan sosiokulttuurisessa tutkimuksessa merkityksiä välittävään ja rakentavaan vuorovaikutukseen, esimerkiksi tukeen, jota opettaja antaa oppilaalle (ja joka syntyy vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa) tai jota oppilaat antavat toisilleen vuorovaikutuksen, kuten ohjaustilanteen tai ryhmätyöskentelyn aikana (Poehner & Leontjev 2020; Vygotsky 1978).

Leontjevin ja Pollarin (2022, 2023) tutkimukset perustuivat Vygotskin praksis-lähestymistapaan (Lantolf & Poehner 2014), jossa opettajan arviointiosaamista pyrittiin kehittämään teoriaa ja käytäntöä dialektisesti yhdistämällä. Tutkimusaineistona oli keskusteluja, joissa opettaja ja opiskelija sekä opiskelijat keskenään käsitelivät opiskelijoiden laatimia kirjoitelmia, joilla he valmistautuivat ylioppilastutkinnon vieraan kielen kokeeseen. Tutkimukset osoittivat, miten opettajan ymmärrys opiskelijan vieraalla kielellä kirjoittamisen ongelmista kehittyi näissä keskusteluissa, minkä ansiosta hän pystyi paremmin ohjaamaan opiskelijan kirjoittamista. Tärkeää on korostaa, että vaikka tavoitteena oli opettajan kehittyminen, lähtökohtana oli vuorovaikutus opettajan ja oppijoiden välillä, mikä antaa oppijoille toimijuutta tässä prosessissa. Kieltenopettajille on myös järjestetty tutkimusperusteista täydennyskoulutusta, jonka avulla opettajia on pyritty auttamaan summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin yhdistämisessä johdonmukaiseksi oppimista tukevaksi kokonaisuudeksi (ks. Avointen oppimateriaalien kirjasto 2022).

Toinen aihealue, jolla Suomessa on järjestetty opettajankoulutusta, on dynaaminen arviointi. Se eroaa formatiivisesta arvioinnista siinä, että dynaamisessa arvioinnissa opetus ja arviointi ovat osa samaa toimintaa. Toisin sanoen opetus ei seuraa arviointia, kuten formatiivisessa arvioinnissa, vaan tapahtuu arvioinnin aikana (Poehner 2008). Vaikka toisen tai vieraan kielen dynaaminen arviointi on ollut varsin vakiintunutta esimerkiksi Yhdysvalloissa, se ei ole laajalti tunnettua Suomessa. Silti dynaamisesta arvioinnista on keskusteltu opettajien täydennyskoulutuksessa, kuten Opetushallituksen rahoittamassa kansallisessa ARVO-koulutuksessa (ks. Avointen oppimateriaalien kirjasto 2022). Myös Suomessa on tutkimusta, kuten DD-LANG-hanke (Soveltavan kielentutkimuksen keskus 2022), jonka tavoitteena on kehittää opettajan dynaamisen arvioinnin käytäntöjä luokkahuoneessa opettaja-tutkija-yhteistyössä.

Opettajien ja tutkijoiden yhteistyötä arviointiosaamisen kehittämiseksi tarvitaan Suomessa kuitenkin lisää. Hyviä esimerkkejä siitä, miten tämä voi tapahtua käytännössä, tarjoaa etenkin Poehnerin ja Inbar-Lourien (2020) toimittama teos, joka kuvaa kielenopettajien kokemia haasteita arvioinnissa ja jossa on lukuisia esimerkkejä näihin haasteisiin vastaamisesta yksittäisten opettajien ja tutkijoiden yhteistyön avulla, mutta myös erilaisissa pienemmissä ja isommissa ryhmissä ja kehittämishankkeissa.

4 Teknologian hyödyntäminen kielitaidon arvioinnissa

Teknologia ei ole mikään uusi ilmiö kielenopetuksessa eikä myöskään arvioinnissa. Itse asiassa kielenopetus näyttää olleen uusien teknologisten opetusmenetelmien eturintamassa jo 1970-luvulta lähtien, jolloin audiolingvaalinen kielen opetus toi kielistudiot kouluihin (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Suomessa kielistudioiden tarvetta lisäsi samalla vuosikymmenellä toteutettu ylioppilastutkinnon uudistus, koska puheen ymmärtämisen koe voitiin suorittaa kielistudiossa helpommin kuin tavallisessa luokassa. Kannettavat tietokoneet ja kuulokkeet ovat toki nyt tehneet kokeiden ja harjoitustehtävien suorittamisen mahdolliseksi missä tahansa.

Ylioppilastutkinto vaikutti siis kielitaidon arvioinnin teknologiseen kehitykseen Suomessa jo puoli vuosisataa sitten, ja tätä roolia on vain vahvistanut tutkinnon digitalisointi 2010-luvun lopulla. Ylioppilaskokeet suoritetaan nykyään digitaalisesti ja niihin myös valmistaudutaan suorittamalla vanhoja digitaalisia kokeita ylioppilastutkintolautakunnan laatiman Abitti-järjestelmän kautta. Lisäksi lukioiden kielenopettajat voivat laatia ja pitää omia kurssikokeitaan Abitin avulla. Vastaavaa järjestelmää ei ole kehitetty peruskouluun, jossa digitaalisuus kielitaidon arvioinnissa liittyy digitaalisissa oppimateriaaleissa oleviin kokeisiin ja muihin arviointitehtäviin, joita voidaan suorittaa joko tietokonealuokissa tai oppilaiden omilla koneilla.

Seuraavassa analysoimme, miten teknologiaa hyödynnetään kielitaidon arvioinnissa kouluissa. Kuvaamme, miten teknologia auttaa arvioinnissa ja mitä rajoituksia se asettaa. Käytämme esimerkkeinä ylioppilastutkinnon (Abittin) ja digitaalisten oppimateriaalien tehtäviä. Lopuksi hyödynnämme kansainvälisiä kielitutkintoja ennakoidaksemme, miten teknologia muuttaa kielitaidon arviointia tulevaisuudessa.

Teknologialla on erilaisia rooleja kielitaidon arvioinnissa. Yksi rooli on toimia alustana, jolla oppilaat ja opettajat käyttävät kieltä ja mahdollisesti samalla arvioivat itseään ja toisiaan. Vuonna 2020 alkanut koronapandemia muutti suuren osan opetuksesta etäopetuksiksi. Tällaiseen viestintään on helppo yhdistää erilaisia itse-, vertais- ja opettaja-arvioinnin muotoja, joilla voi olla sekä formatiivisia että summatiivisia tavoitteita. Näissä tilanteissa teknologia toimii vain viestinnän välineenä samalla tavoin kuin esimerkiksi kielistudiossa.

Teknologialla voi myös olla oppilaiden suorituksia arvioiva rooli. Tyypillisimpiä esimerkkejä tästä ovat erilaiset monivalintakokeet, joita on sekä ylioppilastutkinnossa

että digitaalisissa oppimateriaaleissa. Kokeen laatija määrittelee, mikä vaihtoehto on oikea tai paras kuhunkin kysymykseen ja teknologia (käytännössä tietokoneohjelma, jonka kautta koe pidetään) vertaa oppilaan vastausta laatijan päättämään vastaukseen ja luokittelee sen mukaan vastaukset oikeiksi tai vääriksi. Nykyisissä tehtävissä ja kokeissa voi myös olla lyhyitä, tyypillisesti yhden sanan pituisia oppilaan itse tuottamia kirjallisia vastauksia, koska oppilaan tuottamaa merkkijonoa on helppo verrata tehtävän laatijan antamaan mallivastaukseen.

Yhteenvedona nykyisistä kielitaidon teknologisista arviointitavoista voidaan todeta, että teknologia tarjoaa uusia mahdollisuuksia etenkin suullisen kielitaidon arviointiin, koska arviointi voidaan toteuttaa etänä ja osana normaalia etäopetusta. Suomessa ei kuitenkaan ole vielä käytössä järjestelmiä, jotka pystyisivät automaattisesti arvioimaan puhetta tai kirjoitusta, vaan näiden taitojen arviointi on edelleen täysin ihmisten varassa, joko opettajien tai oppilaiden. Ymmärtämisen arviointiin teknologia on tuonut myös apua, koska tietyt tehtävätyypit sopivat automaattiseen arviointiin, jossa kyse on vastauksen ja mallin mekaanisesta vertailusta. Näin opettaja tai oppilas itse säästyy vastausten pisteyttämisen vaivalta.

Teknologia vaikuttaa siis siihen, miten esimerkiksi kielitaitoa arvioidaan, mutta sillä on vaikutusta myös siihen, mitä arvioidaan. Teknologia tarjoaa mahdollisuuksia laajentaa arvioitavan osaamisen kirjoa ja lisätä arvioinnin autenttisuutta, mutta se voi myös kaventaa arviointia. Esimerkiksi puheen ja kirjoituksen automaattinen arviointi ei ole vielä käytössä Suomessa (ainakaan laajemmassa käytössä olevissa testeissä), joten täysin teknologiaan perustuva arviointi tarkoittaisi vain ymmärtämisen ja esimerkiksi sanaston ja rakenteiden hallinnan arviointia, koska niitä voidaan testata monivalintatehtävien kaltaisten täysin mekaanisesti pisteytettävien tehtävien avulla. Toisaalta nykyinenkin teknologia mahdollistaa mm. monimediaisen puheen ymmärtämisen arvioinnin. Esimerkiksi ylioppilastutkinnon digitaalisissa puheen ymmärtämisen kokeissa käytetään videonauhoitteita perinteisten äänitiedostojen lisäksi, mikä tekee arvioitavista kielenkäyttötilanteista jonkin verran autenttisempia. Vaikka arviointivastuu säilyisi ihmisillä (oppilailla ja opettajilla), voidaan kuitenkin myös puheen ja kirjoittamisen arviointia monipuolistaa teknologian avulla, esimerkiksi niin, että oppilaat tallentavat puhumistehtäviä mobiililaitteiden avulla ja lähettävät ne sitten opettajalle (ja mahdollisesti toisilleen) arviointia ja palautetta varten. Tällaiset tallenteet arviointiin ja palautteeseen voidaan sitten tallentaa vaikkapa digitaaliseen kielisalkkuun.

Kansainvälisen kehityksen perusteella on odotettavissa, että kirjoittamisen ja puheen automaattinen arviointi yleistyy Suomessakin, esimerkiksi ylioppilastutkinnossa ja muissa digitaalisissa testeissä (esim. Karvin kansalliset arviointitutkimukset). Tulevaisuudessa on todennäköisesti käytettävissä myös automaattisia arviointityökaluja, joiden avulla oppilaat voivat saada palautetta digitaalisten oppimateriaalien puhe- ja kirjoitustehtävistä. Esimerkiksi DigiTala-hankkeessa kehitetään tällaista järjestelmää suomen ja ruotsin kielen oppijoille (Kautonen & von Zansen 2020). Niissä kansainvälisissä kielitutkinnoissa, joissa käytetään automaattista arviointia, konearviointi yhdistetään

yleensä ihmisarviointiin, mutta toki täysin automaattisiakin järjestelmiä löytyy (ks. tarkemmin esim. Shermis & Burstein 2013; Zechner & Evanini 2020). Automaattinen arviointi perustuu tekoälyn ja erilaisten kielen analysointimenetelmien (*natural language processing*) käyttöön, ja tyypillinen lähestymistapa on kehittää algoritmeja, jotka simuloivat ihmisarvioijien toimintaa. Yksinkertaisinta tällainen arviointi on ymmärtämistehtävien avointen vastausten sisällön arvioinnissa, vaativampia sovelluksia tarvitaan puheessa ja kirjoituksessa (ks. tarkemmin esim. Zechner & Evanini 2020; suomalaisia tutkimuksia aiheesta mm. Honko ym. 2019; Kautonen & von Zansen 2020). Puheen arviointi edellyttää lisäksi, että oppijan puhe voidaan tunnistaa ja muuttaa tekstiksi, jos siitä on määrä arvioida esimerkiksi sanaston ja rakenteiden hallintaa (ks. DigiTala -hanke esimerkkinä suomalaisesta tutkimuksesta; Kautonen & von Zansen 2020). Vuorovaikutteisen puhumisen arvioinnissa tekoälyä hyödyntävien virtuaalihahmojen (engl. *avatar*) käyttö keskustelukumppanina tai arvioijana/haastattelijana on yksi todennäköinen tulevaisuuden kehityssuunta.

On kuitenkin muistettava, että etenkin vuorovaikutteisen puhumisen automaattinen arviointi on vielä varsin rajallista, koska tietoteknisin keinoin on vaikea arvioida, miten puhuja saavuttaa viestinnälliset tavoitteensa tai suoriutuu tehtävästä. Tietotekniikka mahdollistaa myös yksityiskohtaisemman palautteen summatiivisista testeistä kuten ylioppilaskokeista, mikä voisi olla askel tutkinnon hyödyntämiseen myös formatiivisesti, esimerkiksi osana opiskelijan lukion jälkeisiä kieliopintoja. Teknologia mahdollistaa myös digitaalisessa ympäristössä tapahtuvan opiskelun jatkuvan ja monipuolisen monitoroinnin, mikä häivyttää opetuksen, oppimisen ja arvioinnin rajoja (Cope & Kalantzis 2022). Tämä on erityisen hyödyllistä formatiivisessa arvioinnissa mutta voi myös parantaa summatiivisen arvioinnin validiutta, koska siinä pystytään hankkimaan oppilaan osaamisesta paljon kattavampaa näyttöä kuin yksittäisellä kokeella on mahdollista.

Adaptiivinen, osallistujan osaamiseen mukautuva arviointi on yksi uudistus, jonka teknologia mahdollistaa. Adaptiivisessa testissä oppilaan vastaukset vaikuttavat seuraavien tehtävien vaikeuteen: oikeat vastaukset johtavat hiukan haastavampiin tehtäviin ja väärät vastaukset puolestaan helpompiin, kunnes järjestelmä onnistuu arvioimaan oppilaan osaamistason tarpeeksi tarkasti. Tällaiset testit vaativat tehtävien esitestausta niiden vaikeustason selvittämiseksi ja varsin laajaa tehtävä- tai osiopankkia, joten ne ovat toistaiseksi harvinaisia. Adaptiiviset testit soveltuvat toistaiseksi vain monivalinnan tyyppisiin tehtäviin, mikä rajaa niiden käytön lähinnä ymmärtämisen arviointiin. Suomalainen esimerkki adaptiivisesta kielitestistä on ensikielen lukemisen alkuvaiheisiin ja mahdollisten lukemisongelmien diagnosointiin ja harjoitteluun kehitetty Ekapeli, jonka tehtävät mukautuvat oppilaan osaamistasolle (Richardson & Lyytinen 2014). Tanskan koulujärjestelmässä on käytössä valtakunnallisia adaptiivisia formatiivisia testejä useissa oppiaineissa, mukaan lukien tanskan ja englannin kielissä (ks. Huhta & Boivin 2023 näiden testien haasteista).

5 Monikielisyys eri oppiaineiden arvioinnissa

Yksi keskeinen suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun 2000-luvulla vaikuttavista muutosprosesseista on monikielistyminen (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Monikielinen osaaminen ja kyky toimia monikielisessä ympäristössä ovat Euroopassa asetetuissa yhteisissä tavoitteissa kielten opetuksen, oppimisen ja arvioinnin keskeisiä sisältöjä (Euroopan neuvosto 2001, 2020). Nykyisen, laajan monikielisyysnäkömyksen mukaan jokainen koulu ja luokka on monikielinen, sillä oppilaat osaavat äidinkieltensä lisäksi muita kotona, koulussa ja vapaa-ajalla opittuja kieliä sekä murteita ja muita erilaisia kielimuotoja (esim. OPH 2022; Piccardo ym. 2021). Siksi monikielisyys koskee kaikkia luokka-asteita ja myös varhaisempia vaiheita.

Koulujen kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus korostaa kielitietoisuuden opetuksen ja arvioinnin tarvetta. Kielitietoisessa koulussa oppilaita ohjataan arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja sekä kehittämään kaksi- ja monikielisyystään, kielitietoisuuttaan ja metalingvistisiä taitojaan (OPH 2014a: 86). Tavoitteena on muun muassa vahvistaa oppilaiden kielellistä itsetuntoa ja rohkaista vähäisenkin osaamisen hyödyntämiseen sekä taitojen käyttämiseen vuorovaikutuksessa ja tukena kaikessa oppimisessa yli oppiainerajojen. Opettajalle kielitietoinen opetus monikielisessä koulussa merkitsee ennen kaikkea sitä, että ymmärretään kielen rooli kaikessa toiminnassa: perehdytään tiedonalan, oppiaineen ja -materiaalien sekä koulun vuorovaikutustilanteiden kielellisiin piirteisiin ja vaativuuteen erilaisten oppilaiden näkökulmista, otetaan selvää oppilaiden kielellisistä resursseista ja mukautetaan omaa toimintaa – myös arviointia – tämän tiedon varassa (mm. OPH 2017; Mustonen & Honko 2018; Aalto ym. 2019).

Opetussuunnitelman perusteissa monikielisyttä on lähestytty erityisesti koulutuksen arvopohjan, hyvän opetuksen piirteiden sekä oppilaan kasvun ja kehityksen kautta. Arviointia koskevia linjauksia sen sijaan on tehty vähemmän. Arvopohjan kannalta monikielisyden huomioimisen voidaan katsoa tarkoittavan muun muassa sitä, että oppilaiden monikieliset resurssit tunnistetaan ja niille annetaan arvoa riippumatta yksittäisten kielten asemasta koulun opetuskielenä (ks. myös García & Wei 2014; Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Näin voidaan toimia esimerkiksi kaikkien luokassa puhuttujen eri äidinkielten osalta, vaikeivat kaikki oppilaat osallistuisi oman kielen opetukseen ja saisi arvosanoin annettua palautetta. Myönteinen asenne monikielisten resurssien ylläpitämistä ja kehittämistä kohtaan ei edellytä opettajalta laajaa kielitaitoa mutta voi lisätä tasa-arvoa ja osallisuutta koulussa sekä yhteiskunnassa laajemmin (García & Kleyn 2016).

Koulussa niin kielten opetus kuin arviointikin ovat itsessään monikielisyttä tukeva ideologinen valinta (ks. myös Liikkanen ym. tässä teemanumerossa). Lisäksi koulun arviointitoiminta oppiaineesta riippumatta voi olla monikielistä tai monikielisyttä muutoin tukevaa. Tällöin kieliä ei pyritä mekaanisesti eristämään toisistaan, vaan kaikki opettajat luokanopettajista kielenopettajiin ja reaaliaineen opettajiin voivat esimerkiksi tukea oppilaita käyttämään eri kieliä tai kielimuotoja joustavasti

osana osaamisen osoittamisen prosessia (esim. Shohamy 2011; Stathopoulou 2020). Oppilaalle tämä voi tarkoittaa vaikkapa mahdollisuutta perehtyä tehtävänantoihin ja vastata kokeessa opittavan kielen tai opetuskielen lisäksi muullakin tarkoituksenmukaisella kielellä yhdessä sovituin järjestelyin. Opettaja voi myös rohkaista oppilasta hyödyntämään tehtävien tekemisessä kaikkia kielellisiä resurssejaan tai osoittamaan mediaatitaitojaan, jolloin huomio siirtyy kielestä sisältöihin ja vuorovaikutukseen.

Jos halutaan kehittää monikielistä arviointikulttuuria syvällisesti, on otettava toisissaan paradigmanmuutos yksikielisestä monikieliseksi (Shohamyn 2013 ja Lopezin ym. 2017 pohjalta Stathopoulou 2020: 43), ei vain tiettyjen ennalta sovittujen menetelmien haltuun ottaminen. Jos oppilaalla on puutteita opetuskielen hallinnassa, opettajan tulee huomioida tämä arviointi- ja näyttötilanteiden suunnittelussa ja toteutuksissa yksilöllistämällä arviointia tarpeen mukaan. Oppilaille voidaan esimerkiksi tarjota mahdollisuus saada lisäaikaa tehtävien tekemiseen, käyttää teknisiä apukeinoja tai vastata tehtäviin kirjoittamisen sijaan suullisesti (opetuksen eriyttämisestä, ks. Roiha ym. tässä teemanumerossa). Kielitietoisuuden opetuksen toteutumisen kannalta tärkeää on, että niin opetus kuin arviointi tehdään oppilaille mahdollisimman hyvin saavutettavaksi ja tasapuoliseksi (esim. OPH 2014a; Aalto ym. 2019).

Käytännössä arvioinnin periaatteet ja käytänteet ovat sekä koulussa että erillisissä testijärjestelmissä kuitenkin pitkään perustuneet essentialististen, kielet erillään pitävien rakenteiden varaan (esim. García & Kleyn 2016; North 2021). Monikielisyyden ideaali ei ole siirtynyt Euroopassa kitkatta koulujen arkiseen toimintaan asti, ja myös monikielinen testiarviointi sekä arviointitiedon hyödyntäminen hakevat vielä muotojaan (North 2021; de Jong 2022). Kuten Leung (2022) toteaa, tarvitaan myös lisää käsitteanalyysia ja kehittämistyötä ennen kuin monikielisyyden rooli ja suhde lähikäsitteisiin, kuten mediaatitaitoihin, voidaan operationalisoida systemaattisesti.

Vaikka Suomessa monikielisyyden tukeminen ja monikieliseksi kasvaminen ovat opetussuunnitelmien perusteissa asetettuja yleisiä tavoitteita ja eri tavoin läsnä kaikkien oppiaineiden arvioinnissa, monikielisyys mainitaan eksplisiittisesti vain muutamien oppimäärien päättöarvioinnin kriteereissä. Esimerkiksi äidinkielenomaisen ruotsin tavoite T3 vuosiluokilla 3–6 ohjaa oppilaita herättämään uteliaisuutta omaa kaksi- tai monikielisyyttään ja kaksikulttuurisuuttaan kohtaan sekä havaitsemaan ilmiöitä, jotka yhdistävät ja erottavat eri kieliä (OPH 2014a: 211). Kuudennen luokan päättöarvioinnissa monikielisyys sisältyy kielellisen päättelyn sisältöalueen arviointiin, jossa arvosanaa hyvä (8) vastaavaa osaamista kuvataan taitona havainnoida ja vertailla kielten ominaispiirteitä. Yhdeksännen vuosiluokan tavoitteisiin puolestaan kuuluu taitojen ja halukkuuden vahvistaminen monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä toimimiseen. Tavoitteen saavuttamista arvioidaan painottaen kielellisten oikeuksien ja velvollisuuksien tiedostamista: ”Oppilas tietää, että jokaisella on oikeus käyttää ja kehittää omaa kieltään. Oppilaalla on käsitys Suomen kansalliskieliin liittyvistä oikeuksista ja velvoitteista. Oppilas tuntee ruotsin kielen asemaa Suomessa ja Pohjoismaissa ja maailman kielten joukossa” (Arvosanaa hyvä vastaava osaaminen, mts. 342).

Perusopetusta täydentävän romanikielen tavoitteissa monikielisyys mainitaan vuosiluokkien 7–9 tavoitealueella T1 nimeämällä oppimisen tavoitteiksi monikielisyys ja -kulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa toimiminen sekä tähän liittyvä oman toiminnan arvioiminen (OPH 2014a: 460). Lisäksi tavoitealueella T6 tavoitteeksi on asetettu oman kaksi- tai monikielisuuden hyödyntäminen kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä. Vieraan kielen B2-oppimäärän tavoitealueen T1 kuvaukseen puolestaan on sisällytetty yleisesti monikielisuuden kehittymisen tuki (mts. 360). Näitä tavoitteita vastaavissa osaamiskriteereissä monikielisyyttä ei mainita. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kuvauksissa monikielisyys puolestaan on tavoitealueiden lisäksi nimetty osaksi sekä kuudennen että yhdeksännen vuosiluokan päättöarvioinnin kriteereitä. Hyvään osaamiseen kuuluu, että oppilas osaa kuvailla omaa sekä elinympäristönsä monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta (6. vuosiluokka, mts. 189) ja perustella yhteiskunnan monikielisuuden merkitystä (9. luokka, mts. 318).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvussa 6 kuvatut arvioinnin yleiset periaatteet ja paikalliset opetussuunnitelmat luonnollisesti toimivat opettajan ohjenuorana kaikkien arviointia koskevien ratkaisujen tekemisessä, vaikka ne eivät kohdistukaan suoraan oppilaiden monikielisyyteen tai monikielisiin arviointikäytänteisiin. Perusteita noudattelevan monikielisyyttä tukevan arvioinnin tulee olla oppimista edistävää ja rohkaisevaa, monipuolista ja vuorovaikutteista sekä oikeudenmukaista ja eettistä. Oppilaan on tärkeää saada tietoa omasta edistymisestä ja tukea myös tavoitteiden asettamiseen sekä niiden saavuttamisen itsenäiseen arviointiin. Vuorovaikutteisuus ja yhteistyö arviointiprosessin eri vaiheissa on erityisen tärkeää monikielisyssä koulussa. Yksittäiset tehtävät, kokeet ja kielitestit keskittyvät tyypillisesti yhteen kieleen kerrallaan. Ne antavat tärkeää tietoa kyseisten kielten osaamisesta mutta samalla pilkkovat ja osin piilottavat oppilaiden kokonaisosaamista.

Yksittäisiä kieliä laajemman arviointitiedon kokoamisessa voidaan opettaja-arvioinnin lisäksi käyttää apuna vertaisarviointia sekä monipuolisia itsearviointimenetelmiä (ks. kuitenkin Saarinen & Huhta 2023 oppikirjojen itsearviointitehtäviin liittyvistä ongelmista): nuorempien oppilaiden kanssa esimerkiksi erilaisia visuaalisia ja narratiivisia menetelmiä (ks. esim. Pietikäinen ym. 2010; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2013) sekä Eurooppalaista kielisalkkua (OPH 2011). Vanhempien oppilaiden kanssa kielenkäyttötilanteita, funktioita ja taitoja sekä omia tavoitteita voidaan eritellä tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin esimerkiksi mukaillen lukion kieliprofilia (OPH 2021).

Lisäksi kielitaidon opetuksen oppimisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys, sekä alkuperäinen että uusi (Euroopan neuvosto 2001, 2020), sisältää lukuisia kuvaimia, joita voidaan soveltaa monikielisyyttä tukevassa opetuksessa ja arvioinnissa (North 2021). Kokonaan uusia kuvaimia ovat uudessa viitekehyksessä monikielistä ja kulttuurista osaamista sekä mediaatitaitoja koskevat kuvaimet. Näissä taitoja kuvataan osaamisperusteisesti ja taitotasoinen etenevinä, kuten muissakin viitekehysten kuvaimissa (myös Honko & Halonen tässä teemanumerossa).

Itsearviointin kuvaimet mahdollistavat pitkäjänteisesti käytettynä oppilaalle omaa monikielisyyttä koskevien tavoitteiden asettamisen ja kehittymisen, esimerkiksi omien vahvuuksien seurannan. Kuvaimia yhdistää huomion kiinnittäminen merkityksiä rakentavaan tekstitoimintaan ja vuorovaikutukseen tilanteissa, joissa ei toimita yksin tai vain yhden kielimuodon varassa (suomeksi OPH 2018). Opettaja voi saada kuvaimista ja niiden suomalaisista sovelluksista virikkeitä esimerkiksi sen havainnointiin, miten oppilaat ymmärtävät ja osaavat työstää suullisia, kirjallisia tai monimodaalisia tekstejä toiseen muotoon tai toiselle kielelle, kuinka he osaavat hyödyntää tässä yhteistyötä ja ongelmanratkaisutaitoja sekä miten he huomioivat toiminnassaan muut osallistujat: tukevatko he muiden osallistumista, osaavatko he huomioida erilaisen kieli- ja kulttuuritaustan jne. (myös Euroopan neuvosto 2020; North 2021).

Kyky viestiä opittavalla kielellä kehittyy tyypillisesti hiljalleen, joskaan ei lineaarisesti konkreettisista havainnoista abstraktien ilmiöiden käsittelyyn, ja kielenkäytöstä tulee yhä monipuolisempaa, sujuvampaa, tarkempaa ja joustavampaa (esim. Aalto ym. 2019). Lisäksi monikielisellä oppijalla on tietoa ja osaamista, jota hän hyödyntää yli kielirajojen. Yksi tapa arvioida monikielisiä resursseja on tarkastella niitä osaa-misperusteisesti kykyinä toimia kielellä erilaisissa ikä- ja kehitysvaiheen mukaisissa tärkeissä tilanteissa. Miten oppilas selviää eri tilanteissa esimerkiksi ruotsiksi, omalla äidinkielellään, suomeksi, englanniksi tai limittäin eri kieliä käyttäen? Kuinka tarkasti hän ymmärtää tilanteissa käytettyjä tekstejä – saako selvän pääasioista tai myös yksityiskohdista – tai kuinka monipuolisesti ja joustavasti hän itse käyttää kieltä erilaisiin tarpeisiin?

Tarkastelemalla oppijan kielellistä toimintaa ja osallistumista vuorovaikutukseen erilaisissa ryhmissä ja tilanteissa opettaja saa tietoa esimerkiksi siitä, mitkä vaikkapa koulun opetuskielessä tärkeät tai vieraan kielen oppimistavoitteisiin kuuluvat asiat jo sujuvat itsenäisesti tai apuvälineiden avulla, missä taas tarvitaan enemmän vuorovaikutuskumppanin tukea ja harjoitusta. Samalla on kuitenkin syytä arvioida, millaisia tuen tarpeita oppijalla on: liittyvätkö ne esimerkiksi kielen hallintaan, kuten ilmaisuvarannon laajuuteen tai kykyyn yhdistellä ja muokata kielen aineksia pidemmiksi ilmauksiksi ja teksteiksi? Vai onko kyse siitä, että tilanne itsessään, käsiteltävät asiat tai vuorovaikutuskumppaneiden odotukset ovat oppijalle jollain tapaa uusia tai vaikeita tai hänen omien mielenkiinnon kohteidensa ulkopuolella?

Osaamisen laajempi kartoittaminen ja keskustelu oppilaan itsensä, huoltajien ja oppilaan oman äidinkielen opettajan kanssa on tärkeää varsinkin silloin, kun oppilas opiskelee koulussa muulla kielellä kuin äidinkielellään. Keskustelun avulla oppilaan monikielisistä resursseista, oppimisen ja koulutyöskentelyn sujumisesta sekä mahdollisista erityisen tuen tarpeista saadaan mahdollisimman kattava ja ajantasainen käsitys. Konkreettisia välineitä varhaislapsuudesta alkavaan monikielisen kielitaidon arviointiin ja kielitietoiseen yhteistyöhön on kehitetty useissa työryhmissä ja hankkeissa (ks. esim. Espoon kaupunki 2010, Turun yliopisto 2020; Kangasvieri ym. 2021). Välineitä voi hyödyntää kertaluonteisesti, mutta pitkittäin ja systemaattisesti kerätystä

arviointitiedosta on eniten ja pitkäkestoisinta hyötyä (myös OPH 2014a). Tieto opiskelun sujumisesta eri oppiaineissa sekä eri kielten taidoista ja rooleista oppilaan arjessa auttaa opettajaa esimerkiksi sopivien arviointitapojen valinnassa ja tarvittavan tuen antamisessa oikeaan aikaan (mm. Aalto ym. 2019).

6 Lopuksi

Laadukkaan arvioinnin suunnittelu ja toteutus on osa opettajan ammattitaitoa. Arvioinnin on kohdistuttava opetuksen tavoitteisiin ja oltava oppijoiden kehitysvaiheeseen ja tarpeisiin nähden sopivaa. Lisäksi arvioinnin tulee perustua riittävään näyttöön ja olla toistettavissa eri ryhmien kanssa. Sekä opettajan että oppilaan työn mielekkyyden kannalta olennaista on myös arvioinnin toteutettavuus käytännössä sekä arviointitiedon todenperäisyys ja soveltuvuus siihen käyttöön, mihin tietoa kulloinkin tarvitaan. Oppijan näkökulmasta arvioinnin kohdetta, reliabiliteettia ja käytettävyyttäkin tärkeämpää voi kuitenkin olla arvioinnin eettisyys, reiluus, läpinäkyvyys ja kannustavuus eli se, kohteleeko (etenkin summatiivinen) arviointi kaikkia oppilaita tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti, onko arviointi avointa ja oppilasta arvostavaa sekä kannustavaa ja perustuuko se kaikkien, myös oppilaan itsensä, tuntemiin periaatteisiin.

Opettajilla on oman työnsä asiantuntijoina paras ja ajankohtaisin näkymä juuri omassa työssään ajankohtaisiin arviointitarpeisiin. Hyvien arviointikäytänteiden tuntemus on tärkeää, mutta vähintään yhtä tärkeää on viedä laadukkaan arvioinnin keskeiset periaatteet arjen käytäntöihin asti sekä sovittaa arviointi paitsi arviointitarpeisiin myös omaan ajankäyttöön ja jaksamiseen. Arvokkaita ja edelleen kehittämisen arvoisia keinoja tähän tarjoavat muun muassa arviointivastuun jakaminen ja arvioinnin vaiheistaminen oppimisprosessin eri vaiheisiin, arvioinnin vuorovaikutteisuus, teknologian tarkoituksenmukainen käyttö ja monimodaalisten ja monikielisten resurssien hyödyntäminen arvioinnissa. Useimmiten arviointitaitojen kehittäminen ei edellytä opettajalta niinkään kokonaan uuden oppimista tai uutta tempuvalikoimaa, vaan tärkeintä on tunnistaa oppimista tukevan arvioinnin kulloisetkin tarpeet sekä omat vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet esimerkiksi eri menetelmien käytössä ja palautteen annossa. Näiden pohjalta, oppilaita kuullen ja yhdessä muiden opettajien kanssa, jo olemassa olevaa arviointiosaamista on mahdollista kehittää osana koulun tavallista arkea.

Kirjallisuus

- Aalto, E., S. Mustonen, M. Järvenoja, & J. Saario 2019. *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Erityisesti osio *Kielitaidon kehitys ja arviointi ja sen alla kohdat Osallistuminen ja vuorovaikutustaidot sekä Monikielisyys resurssina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://monikielisenoppijanmatkassa.fi/kielitaidon-kehitys-ja-arviointi/>
- Avointen oppimateriaalien kirjasto 2022. *ARVO – Kieltenopettajien arviointiosaamisen päivittäminen -koulutuksen osallistujilta koottuja ideoita*.
https://urn.fi/urn:nbn:fi:oyerfi-202209_00025072_1
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer 2010. *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Chan, C. & C. Davison 2020. Learning from each other: school-university collaborative action research as praxis. Teoksessa M. E. Poehner & O. Inbar-Lourie (toim.) *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment*. Cham: Springer, 129–149.
- Chapelle, C., M. Enright, & J. Jamieson (toim.) 2008. *Building a validity argument for the test of English as a foreign language*. New York: Routledge.
- Cheng, L. & N. Sultana 2021. Washback. Looking backward and forward. Teoksessa G. Fulcher & L. Harding (toim.) *The Routledge handbook of language testing* (2. painos). London: Routledge, 136–152.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2022. The changing dynamics of online education: five theses on the future of learning. Teoksessa C. Lütge (toim.) *Foreign language learning in the digital age. Theory and pedagogy for developing literacies*. New York: Routledge, 9–33.
- Davison, C. & C. Leung 2009. Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly*, 43 (3), 393–415.
- Douglas Fir Group (DFG) 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Espoon kaupunki 2010. *Pienten kielireppu*. https://peda.net/pori/perusopetus/opiskelun-tuki/mmo/arviointi/nimet%C3%B6n-4176/p.file/download/21adc25c4cbbad4d8e53621e33d0a824b165db73/Pienten_kielireppu.pdf
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Euroopan neuvosto 2020 [2018]. *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fulcher, G. 2012. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9 (2), 113–132.
- García, O. & T. Kleyn 2016. Translanguaging theory in education. Teoksessa O. García & T. Kleyn (toim.) *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York, London: Routledge, 9–33.
- García, O. & L. Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. (Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja; No. 2014:1). Opetushallitus, Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
<https://karvi.fi/publication/ruotsin-kielen-oppimaaran-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2013/>
- Hildén, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. 2016. Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus*, 47(4), 342–357.

- Hildén, R., & Fröjdendahl, B. 2018. The dawn of assessment literacy – exploring the conceptions of Finnish student teachers in foreign languages. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 1–24. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201802201542>
- Honko, M., Jarvis, S. & Vainio, S. 2019. Lukijat sanaston monimuotoisuutta määrittämässä: leksikaalisen diversiteetin tarkastelua määrällisen ja laadullisen tutkimuksen rajapinnassa. *Virittäjä* 123 (1); 44–78. <https://doi.org/10.23982/vir.59025>
- Huhta, A. 2020. Taitotasojen hyödyntämisestä opetuksessa ja arvioinnissa. Teoksessa M. Härmälä & M. Puukko (toim.) *Taitotasojen ja suullista kielitaitoa. Näkökulmia englannin oppimistulosten arvioinnin osoittamiin kehittämiskohteisiin*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 25–47. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/05/KARVI_Artikkelikokoelma_1_2020.pdf
- Huhta, A. & N. Boivin 2023. Changes in language assessment through the lens of new materialism. Teoksessa J. Ennsner-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer, 39–56. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13847-8>
- Härmälä, M., M. Huhtanen, M. Puukko, & J. Marjanen 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Inbar-Lourie, O. 2017. Language assessment literacy. Teoksessa E. Shohamy, E., I. Or, & S. May (toim.) *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*. Cham: Springer, 257–270
- de Jong, J. H.A.L. 2022. The Action-oriented Approach and language testing: A critical view. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its companion volume*. Luku 4, 53–63.
- Kane, M.T. 2006. Content-related validity evidence in test development. Teoksessa S. M. Downing & T. M. Haladyna (toim.) *Handbook of test development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 131–153.
- Kangasvieri, T., L. Lempel, A. Palojärvi, & J. Moate (toim.) 2021. *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: askeleita kehitystyöhön*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Kautonen, M. & A. von Zansen 2020. DigiTala research project: automatic speech recognition in assessing L2 speaking. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2020/digitala-research-project-automatic-speech-recognition-in-assessing-l2-speaking>
- Korhonen, A. & P. Mattila 2020. Laaja-alainen osaaminen osana opintojakson arviointia. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Uutta LOPSia rakentamassa*. <https://opetushallitus.mobiezone.fi/zine/9/article-1391>
- Kunnan, A. J. 2018. *Evaluating language assessments*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner 2014. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge.
- Leontjev, D. 2022. Finnish Matriculation Examination, National Curriculum, and teachers' attitudes, perspectives, and practices: when the two assessment cultures meet. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.) *Kieli, Muutos ja Yhteiskunta - language, change and society*. AFinLAN vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 133–150.
- Leontjev, D. & P. Pollari 2022. Resolving tensions caused by high-stakes assessment in an L2 classroom through mediation. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16 (1), 155–174.
- Leontjev, D. & P. Pollari 2023. Guiding and assessing development of L2 writing process: the role of peer collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (2), 440–452.

- Leung, C. 2022. Action-oriented plurilingual mediation: a search for fluid fountains. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its companion volume*. Luku 6. Multilingual Matters.
- Lopez, A., T. Sultan, & D. Guzman-Orth 2017. Assessing multilingual competence. Teoksessa E. Shohamy, I. Or & S. May (toim.) *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*. Cham: Springer, 91–102.
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational measurement*. New York: Macmillan, 13–103.
- Mustonen, S. & Honko, M. 2018. Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 118–141.
- Mäkipää, T. 2021. "I have never received feedback from my teachers." *Students' perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7644-8>
- Nguyen, P. 2021. Uses of language assessment. Teoksessa C. Chapelle (toim.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431>
- North, B. 2021. The CEFR companion volume - what's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? *CEFR Journal - Research and Practice*, 4, 5–23. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR4-1>
- OPH (Opetushallitus) 2011. *Eurooppalainen kielisalkku*. <http://kielisalkku.edu.fi/fi/opettajille/>
- OPH (Opetushallitus) 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 1. 3. muutettu painos. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH (Opetushallitus) 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH (Opetushallitus) 2017. *Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- OPH (Opetushallitus) 2018. *Kielten eurooppalainen viitekehys uudistui. Monikielisyys, kulttuurinen osaaminen ja merkitysneuvottelut osaksi EVK:ta*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/cefr_companion-volume.pdf
- OPH (Opetushallitus) 2019. *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- OPH (Opetushallitus) 2020. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>
- OPH (Opetushallitus) 2021. *Kieliprofiili*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieliprofiili>
- OPH (Opetushallitus) 2022. *Koulun monikielisydestä*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/koulun-monikielisydesta>
- Pellegrino, J. 2018. Assessment of and for learning. Teoksessa F. Fisher, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (toim.) *International handbook of the learning sciences*. London: Routledge, 410–421.
- Piccardo, E., A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence 2021 (toim.) *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Lontoo: Routledge.
- Pietikäinen, S., M. Dufva, & K. Mäntylä 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2010 n:o 2, 17–30. <https://journal.fi/afinla/article/view/3873>

- Pitkänen-Huhta, A. & S. Pietikäinen 2013. Toiminnallisuus kielenoppimisessa – pedagogisia kokeiluja saamen luokissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (4).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2013/toiminnallisuus-kielenoppimisessa-pedagogisia-kokeiluja-saamen-luokissa>
- Poehner, M. E. 2008. *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berliini: Springer.
- Poehner, M. E. & O. Inbar-Lourie (toim.) 2020. *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment*. Cham: Springer.
- Poehner, M. E. & D. Leontjev 2020. To correct or to cooperate: mediational processes and L2 development. *Language Teaching Research*, 24 (3), 295–316.
- Richardson, U. & H. Lyytinen 2014. The GraphoGame method: the theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology*, 10 (1), 39–60.
<http://dx.doi.org/10.17011/ht/urn.201405281859>
- Saarinen, T. & A. Huhta 2023. The ideal learner as envisioned by Can Do statements and grammar revisions: how textbook agency is constructed. Teoksessa J. Ennsner-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer, 151–174. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13847-8>
- Shermis, M. & J. Burstein (toim.) 2013. *Handbook of automated essay evaluation: current applications and future directions*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. 2001. *The power of tests. a critical perspective on the uses of language tests*. London: Pearson Education.
- Shohamy, E. 2011. Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 418–421.
- Shohamy, E. 2013. Expanding the construct of language testing with regards to language varieties and multilingualism. Teoksessa D. Tsagari, S. Papadima-Sophocleous, & S. Ioannou-Georgiou (toim.) *International experience in language testing and assessment: selected papers in memory of Pavlos Pavlou*. Language Testing and Evaluation Series. Vol. 28. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–32.
- Soveltavan kielentutkimuksen keskus 2022. *Dynamic diagnostic language assessment – conceptual and practical innovation in foreign language education and assessment*.
<https://r.jyu.fi/DDLANG>
- Stathopoulou, M. 2020. The new CEFR descriptors for the assessment of written mediation: exploring their applicability in a local context in an effort towards multilingual testing. *CEFR Journal - Research and Practice*, 2, 40–78. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR2-3>
- Tarnanen, M. & A. Huhta 2011. Foreign language assessment practices in the comprehensive school in Finland. Teoksessa D. Tsagari & I. Csepes (toim.) *Classroom-based language assessment*. Language Testing and Evaluation Series. Vol. 25. Frankfurt am Main: Peter Lang, 129–146.
- Taylor, L. 2013. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. *Language Testing*, 30 (3), 403–412.
- Tsagari, D. & K. Vogt 2017. Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6 (1), 41–63. http://www.altanz.org/uploads/5/9/0/8/5908292/5_si3tsagarivogt_final_formatted_proofed.pdf
- Turun yliopisto 2020. *KieliPeda-työväline*.
https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- Vygotsky L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Väljärvi, J., N. Huotari, P. Iivonen, M. Kulp, T. Lehtonen, H. Rönholm, G. Knubb-Manninen, J. Mehtäläinen, & S. Ohranen 2009. *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen Arviointineuvoston Julkaisuja, 40. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3731-7>
- Wei, L. 2014. Negotiating funds of knowledge and symbolic competence in the complementary school classrooms. *Language and Education*, 28 (2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.800549>
- Weir, C. J. 2005. *Language testing and validation*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- William, D. 2017. Learning and assessment: a long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 309–316.
- William, D. & S. Leahy 2015. *Embedding formative assessment: practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Xu, Y. & G. Brown 2016. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- Zechner, K. & K. Evanini 2020. *Automated speaking assessment: Using language technologies to score spontaneous speech*. New York: Routledge.

Osa III

Yhteiskunnan kieli-ideologiat

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 267–290.

Johanna Ennser-Kananen, Erja Kilpeläinen & Taina Saarinen
Jyväskylän yliopisto

Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset: heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa

Nostot

- Suomalainen kielikoulutus on tasa-arvoinen monella tapaa, mutta koulutuksellisen tasa-arvon illuusio saattaa hidastaa uudistuksia.
- Vuosikymmenien huolipuhe kieltenopiskelun vähenemisestä uusintaa joidenkin kielten asemaa ja ylläpitää toisten varjopaikkaa.
- Kielikoulutuspolitiikan ja muun koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvotavoitteiden saavuttamisessa on edelleen työtä.

Abstract

In this article, we examine Finnish language education in relation to the historical developments of promoting equality in Finnish education policy. We focus on language education in basic education and discuss this topic through the lens of three cases: the comprehensive school reform, projects to develop language education, and heritage language teaching. Although, in international comparison, the Finnish educational system has good outcomes for certain equality measures (e.g., small differences in student achievement between schools), many aspects of equality have been overlooked. In addition, success in PISA and achieving European goals of mother tongue plus two languages may have caused a certain level of complacency or reluctance to develop the educational system. When striving for justice and equality in language education, it is important to understand the historical and societal structures that have maintained and reproduced inequality up to today.

Keywords: language teaching, equality, justice, basic education

Asiasanat: kielenopetus, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, perusopetus

1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa suomalaista kielikoulutusta suhteessa koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimyksiin. Arvioimme, millä tavoin suomalaiselle koulutuspolitiikalle historiallisesti tyypilliset tasa-arvotavoitteet (ks. esim. Simola ym. 2017; Thrupp ym. 2023) näkyvät kielikoulutuksessa. Kysymme, millaista tasa-arvoa on tavoiteltu tai edistetty ja miten tuo politiikka on käytännössä toteutunut. Keiden tasa-arvoa kielikoulutuspolitiikalla on edistetty, ja ketkä ovat jääneet katveeseen?

Tarkastelemme kielikoulutusta monipaikkaisena ilmiönä, joka kytkeytyy laajempiin historiallisiin, yhteiskunnallisiin, pedagogisiin ja epistemologisiin tekijöihin (Saarinen ym. 2019). Perinteisessä mielessä artikkelimme voi siis ajatella keskittyvän makrotason koulutuspolitiikkaan. Monipaikkaisen koulutuksen näkökulmasta tilanne on kuitenkin kompleksisempi. Vaikka politiikka ymmärretään usein muodollisena päätöksentekona, se on monessa paikassa tapahtuvaa, historiallisesti ja yhteiskunnan rakenteiden mukaan rakentunutta, eri arvojen ja intressien pohjalta tehtävää yhteiskunnallista vaikuttamistyötä. Ymmärrämmekin kielikoulutuspolitiikan monitasoisena ja kontingenttina eli ennustamattomana ja erilaisten politiikkatoimien joskus sattumanvaraiselta näyttävänä yhteentulemana, joka koskettaa myös yhteisöjä ja yksilöitä eli niin sanottuja meso- ja mikrotasoja. (Stråth 2016; Kauko & Wermke 2018; ks. myös Pöyhönen ym. 2019.) Tätä sattumanvaraisuuttakin kuitenkin määrittävät ne yhteiskunnalliset, usein joidenkin inkluusiota ja toisten eksklusiota tuottavat rakenteet, joiden varassa politiikkaa tehdään.

Artikkelissa analysoimme kriittisesti suomalaista kielikoulutusjärjestelmää, jota voidaan pitää monilla mittareilla tasa-arvoisena. Tasa-arvoon liittyy kuitenkin näkökulmia, jotka ovat perusopetuksen kielikoulutuksessa jääneet katveeseen, minkä vuoksi pidämme tärkeänä tasa-arvokysymysten kriittistä tarkastelua. Artikkelin perus-

tuu tasa-arvon problematisoinnille suomalaisessa kielikoulutuksessa. Keskityimme erityisesti perusopetuksen kielikoulutukseen tarkastellen aihetta kolmen tapauksen avulla: peruskoulu-uudistus, kielikoulutuspoliittiset kehittämishankkeet ja oman äidinkielen opetus. Valitsemalla nämä esimerkit pyrimme luomaan kattavan kuvan kielikoulutuksen kehittämisestä ja kielikoulutuspoliittisista tasa-arvopyrkimyksistä niin historiallisesti eri aikoina kuin erilaisten kielten kategorioiden ja hierarkioiden näkökulmasta. Avaamme näin keskeisiä kielikoulutuksen tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä myyttejä, kuten monikielisyyden arvostamista ja sen näkymistä opetussuunnitelmissa sekä kielikoulutuksen saavutettavuutta (ks. Ennser-Kananen ym. 2023; Thrupp ym. 2023), ja nostamme kielikoulutuspolitiikkaa koskevaan keskusteluun sellaisetkin tasa-arvonäkökulmat, jotka toistaiseksi ovat saaneet vähemmän huomiota. Tämä on tärkeää tulevaisuuden kielikoulutukselle ja kieltenopettajien koulutukselle sekä laajemmin yhteiskunnalle: tutkimusten mukaan tasa-arvolla on sekä yksilöllisiä, yksilön kehittymiseen ja kukoistukseen liittyviä, että yhteisöllisiä ja yhteisön toimintaa vahvistavia etuja (Nori 2012; Hautamäki 2010).

Kielikoulutuspolitiikan ja muun koulutuksen ohjailun oikeudenmukaisuustavoitteiden saavuttamisessa on edelleen työtä. Esimerkiksi kielitietoisuus voi tarjota mahdollisuuden sosiaalisesti oikeudenmukaiseen kielikoulutukseen, jos sen avulla puututaan kielelliseen ja yhteiskunnalliseen marginalisointiin ja syrjintään. Kielitietoisuus on kuitenkin otettu kouluissa vastaan eri tavoin (ks. Ikkonen ym. tässä teemanumerossa). Artikkelimme tarjoaa opettajille ja opettajiksi opiskeleville kriittistä näkökulmaa yhdenvertaisuuden edistämiseen kielikoulutuksessa.

Ensiksi artikkelissa tarkastellaan tasa-arvoa suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena ja pohditaan, olisiko sosiaalinen oikeudenmukaisuus sisällöllisesti osuvampi tavoite kielikoulutuksen kehittämiseen. Tämä osio taustoittaa ja auttaa ymmärtämään tämän jälkeen esiteltäviä esimerkkejä, joissa kuvaamme kolmea kielikoulutukseen liittyvää tapausta tasa-arvon näkökulmasta: peruskoulu-uudistusta, 2000-luvun kieltenopetuksen kehittämishankkeita ja oman äidinkielen opetusta. Lopuksi teemme muutamia ehdotuksia, joiden avulla suomalaisen kielikoulutuksen tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta voitaisiin edistää.

2 Tasa-arvo suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite ei ole yksiselitteinen, vaan reilouden, oikeudenmukaisuuden tai yhdenvertaisuuden tavoitteita on historiallisesti ja erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa edistetty monenlaisin termein. Nämä termit eivät aina välttämättä käänny samansisältöisenä sen paremmin eri kieliin kuin erilaisiin tutkimuksellisiin ja koulutuksellisiin tilanteisiin. Reilusta ja oikeudenmukaisesta koulutuksesta keskustellaankin siis erilaisin käsittein, jotka ovat peräisin erilaisista ajalli-

sista, paikallisista ja tutkimuksellisista perinteistä (Li & Dervin 2018; Ennser-Kananen ym. 2022). Suomalainen koulutuspolitiikka siihen liittyvine virallisaineistoinen ja dokumentteineen on historiallisesti keskittynyt ”tasa-arvoon”, jonka ensisijainen merkitys on mahdollisuuksien tasa-arvo sukupuolten ja yhteiskuntaluokkien välillä (esim. Ahonen 2012). Muut sosiaaliset kategoriat – mukaan lukien rodullistamiseen perustuvat – ovat puolestaan saaneet huomiota mediajulkisuudessa ja akateemisissa koulutusdiskursseissa (esim. Alemanji & Mafi 2018; Ennser-Kananen 2021; Hummelstedt ym. 2021; Mustonen 2021). Kuten Ennser-Kananen ym. (2022) huomauttavat, nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) puolestaan määrittelevät opetuksen perustaksi ”oikeudenmukaisuuden” eli periaatteen, jonka mukaan jokaisen on saatava tarvitsemansa voidakseen osallistua koulutukseen menestyksellisesti. Tässä artikkelissa käytämme yleiskäsitettä ”oikeudenmukaisuus”, paitsi silloin, kun viittaamme erityisesti tasa-arvon käsitettä käyttäviin suomalaisiin politiikkadiskursseihin. *Oikeudenmukaisuus* merkitsee epäoikeudenmukaisen olemassa olevan rakenteen tunnustamista. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen puolestaan edellyttää yhteiskunnallista muutosta. Käyttäessämme tätä käsitettä tunnistamme samalla sen rajoitukset eurosentrisenä terminä (Adam 2020, siteerattu julkaisussa Ennser-Kananen ym. 2022), joka pyrkii hämärtämään Euroopan osallistumista pohjimmiltaan epäoikeudenmukaiseen maailmanjärjestykseen.

Tässä artikkelissa ymmärrämme ”tasa-arvon” suomalaisen koulutuspolitiikan kattokäsitteenä. Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä politiikkatoimia, joita Suomessa on tehty tai joilla on pyritty vaikuttamaan epätasa-arvoisiin koulutuksellisiin rakenteisiin tai käytänteisiin. Tärkeää tämä on etenkin silloin, kun kyseessä on marginalisoitu tai heikommassa asemassa oleva ryhmä, jolle halutaan tarjota parempaa koulutusta. Artikkelissa keskustelemme myös siitä, millaisten toimien avulla koulutuksellista tasa-arvoa on pyritty kehittämään. (Ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa.) Samalla otamme kantaa sellaisiin politiikkatoimiin, jotka ovat vaikuttaneet tasa-arvoon ennakoimattomalla tavalla.

Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvoa on tarkasteltu pitkään ensisijaisesti binaarisesti ymmärrettynä sukupuolten tasa-arvona. Tasa-arvolakina tunnettu laki naisten ja miesten tasa-arvosta (1986/609) tuli voimaan vuonna 1986. Perustuslakiuudistuksen yhteydessä vuonna 2000 voimaan tulleeseen perustuslakiin tehtiin lisäys (731/1999, §6), joka laajensi ymmärrystä tasa-arvosta erilaisiin risteäviin tekijöihin:

Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Sukupuolten tasa-arvoa edistetään yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä työelämässä, erityisesti palkkauksesta ja muista palvelussuhteen ehtoista määrättäessä, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään.

Vuonna 2014 voimaan tulleessa yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014) säädetään eri tahojen, kuten esimerkiksi koulutuksen järjestäjän, velvollisuudesta edistää perustuslaissa taattua yhdenvertaisuutta.

Koulutusuudistuksia on Suomen historiassa tehty erilaisin tasa-arvotavoittein. Huomiota on kiinnitetty etenkin sukupuolten, sosioekonomisen (ks. peruskoulusta esim. Ahonen 2012) ja alueellisen tasa-arvon näkökulmiin (ks. korkeakoulutuksen laajenemisesta toisen maailmansodan jälkeen Välimaa 2019). Suomessa 1960-luvulla tasa-arvo nähtiin mahdollisuuksien tasa-arvona (*equality of opportunities*) ja koulutuksen saavutettavuutena, kun taas 1970-luvulla alkoi painottua oppimistulosten (*equality of outcomes*) merkitys: saavuttavatko kaikki oppilaat perusopetuksessa samanlaiset taidot ja tiedot jatko-opintoja varten? Koulutuksellista tasa-arvoa voidaan tarkastella myös koulutusvalintojen toteutumisen tai koulutuksen keskeyttämisen näkökulmasta.

Viime vuosina tasa-arvon käsitettä on alettu tulkita koulutuspoliittisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, osallisuuden ja oikeuksien näkökulmasta. Käsitteitä ja tasa-arvon indikaattoreita onkin jatkuvasti määritettävä uudelleen, jotta koulutusjärjestelmästä ja koulutuksellisesta tasa-arvosta voidaan saada ajan tasalla olevaa, monipuolista tietoa. (Ouakrim-Soivio ym. 2018: 416–417, 426–427; ks. myös Rinne 2011.) Koska näkökulmia on monia, on tärkeää pysähtyä pohtimaan, millaisesta ja ketä koskevasta tasa-arvosta milloinkin puhutaan. Edistetäänkö eri ryhmien tasa-arvoa yhdenvertaisesti, vai jäävätkö jotkut pyrkimysten ulkopuolelle? Milloin tasa-arvo on saavutettu, vai voiko sitä saavuttaa? Millaisilla mittareilla sitä mitataan?

Koulutuksellisella tasa-arvolla on myös yhteiskunnallisia merkityksiä. Hyvinvointivaltiossa koulutuksellinen tasa-arvo on lisännyt yhteiskunnallista luottamusta, kun koulutuksellinen jaottelu ”meihin” ja ”heihin” on vähentynyt yhtenäiskoulujärjestelmässä. Tämä luottamus kuitenkin säilyy vain, jos eri yhteiskuntaluokkien tai ryhmien erot säilyvät kohtuullisina ja järjestelmä koetaan oikeudenmukaiseksi. Koulutuksen näkökulmasta kaikille sama perusopetus, johon osallistumista on tuettu inklusion vahvistamiseksi, vahvistaa julkisen koulutuksen legitimaatiota. (Silvennoinen ym. 2016.)

Simola ym. (2017) näkevät suomalaisen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään sisäänrakennetun tasa-arvoisuuden ideologian taustalla kolme tekijää. Ensinnäkin kansanopetuksen laajentumisen, teollistumisen ja hyvinvointivaltion rakentamisen yhtäaikainen nousu on saattanut istuttaa suomalaiseen kollektiiviseen muistiin ajatuksen siitä, että koulutustaso liittyy myönteiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen (Simola ym. 2017: 35–36, 47). Tämä on saattanut myös edistää luottamusta koulutusjärjestelmään ja sen myönteisiin vaikutuksiin. Toiseksi Simola ym. (2017: 47) toteavat, että myöhäinen mutta samalla nopea siirtymä maatalousyhteiskunnasta jälkiteolliseen yhteiskuntaan voi selittää sosiaalidemokraattisen ja agraarisen tasa-arvokäsityksen

poikkeuksellisen voiman. Kolmanneksi Simola ym. (2017) ovat havainneet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä jonkinlaisen itsepäisen omanarvontunnon kansallisesta erityislaatuisuudesta, etenkin tasa-arvon suhteen. Tämä on heidän mukaansa tehnyt suomalaisesta koulutuksesta suhteellisen immuunin muissa maissa näkyville markkina-liberalistisille uudistuksille (arvioinnit, yksityistäminen, rankingit ym.). Tähän viittaa myös Ahosen (2012) huomio siitä, miten peruskoulu-uudistuksessa vasemmiston ja oikeiston tasa-arvotavoitteet lopulta kohtasivat, yhtäältä tasa-arvon itseisarvona ja toisaalta sen talouskasvua tuottavana vaikutuksena.

Suomalainen tasa-arvoiseksi tarkoitettu koulutusjärjestelmä on kuitenkin viime vuosikymmeninä alkanut eriytyä ja yksilöllistyä esimerkiksi vapaamman kouluvalinnan, kaikkinaisen koulutusta koskevan päätöksenteon hajauttamisen sekä rahoituksen leikkaamisen ja hankkeistamisen kautta. (Ks. esim. Kosunen ym. 2020; Kalalahti & Varjo 2012; Silvennoinen ym. 2016; Simola ym. 2017.) Tämä on tehnyt näkyvämmäksi yhtäältä yksilöllistävän koulutuspolitiikan ja toisaalta yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden ja tavoitteiden välistä jännitettä. Varjon (2007) mukaan niin sanottuja länsimaisia koulutusjärjestelmiä läpäisi 1980-luvulta alkaen individualistinen eetos. Sen myötä Suomessakin koulutuksen kollektiivinen tehtävä eli kansalaisten kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi alkoi korvautua yksilön kasvua ja etenemistä edistävällä tehtävällä (Varjo 2007). Esimerkiksi kielivalintoja on Kosunen ym. (2020) mukaan käytetty sosioekonomisen kouluvalikoinnin välineenä, mistä on seurannut koulujen eriytymistä. Siekkinen (2017) onkin todennut yhteenvedon, että vaikka yhteisöllisen tasa-arvon eetos on suomalaisessa koulutuspolitiikassa keskustelussa edelleen voimakas, siihen on tarttunut yksilöllistymisen ja valinnanvapauden piirteitä, jotka tekevät koulutuksellisesta tasa-arvosta tavoitteena hämärämmän ja vaikeammin tartuttavan. Käytännössä tilannetta on mutkistanut koulutuspolitiikallisen päätöksenteon hajauttaminen, jolloin kansalliset ja paikalliset tarpeet ja tavoitteet eivät välttämättä kohtaa.

Näissä oloissa on yllättävää, että luottamus suomalaiseen peruskoulutukseen ei rapautunut edes 1990-luvun alun taloudellisen laman tai edellä kuvatun yksilöllistävän markkinaeetoksen aikana. 2000-luvun alun ensimmäiset – ja suomalaiset yllättäneet – PISA-tulokset vain vahvistivat uskoa peruskoulutukseen, kun taas esimerkiksi Ruotsissa heikot tulokset johtivat arviointien tehostamiseen (Wallenius 2016). Yhtäältä siis suomalainen koulutusjärjestelmä on pystynyt jossain määrin vastustamaan muissa niin sanotuissa länsimaissa tuttuja eriarvoistavia kehityksiä. Toisaalta voimakas usko suomalaisen koulutuksen tasa-arvoisuuteen yhdistettynä 2000-luvun alun PISA-menestykseen on mahdollistanut myös sen, että järjestelmässä oleviin eriarvoisuuksiin ei ole voitu tai haluttu puuttua. (Simola ym. 2017.) Koska Suomessa on tasa-arvopolitiikalla edistetty erityisesti binäärisesti ymmärretyn sukupuolen tasa-arvoa, sosioekonomista tasa-arvoa ja alueellista tasa-arvoa, niin jotkin teemat ovat väistämättä jääneet katveeseen. Kielellistäkin tasa-arvoa on tarkasteltu lähinnä kansalliskielten eli suomen ja ruotsin keskinäisen suhteen kautta (ks. esim. Saarinen

2020). Siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan suomalaisen kielikoulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimyksiä kolmen esimerkin avulla.

3 Peruskoulu-uudistus sosioekonomisen tasa-arvon kehittäjänä

Ensimmäisenä käsittelemme 1960-luvun peruskoulu-uudistusta ja sen kielikoulutustavoitteita esimerkkinä sosioekonomisten tai luokkanäkökulmien käytöstä kielikoulutuspoliittisena tasa-arvoargumenttina. Uudistuksen keskeinen tavoite oli nostaa yksilön ja yhteiskunnan koulutustasoa sekä vähentää alueellisten ja perhetaustaan liittyvien tekijöiden vaikutusta koulutukseen pääsyssä (Ahonen 2012).

Eurooppalaisessa vertailussa Suomi ei ole koulutusuudistuksissa kulkenut eturintamassa. Oppivelvollisuudesta säädettiin vastikään itsenäistyneessä Suomessa vuonna 1921, ja vasta vuonna 1957 varmistettiin jokaiselle lapselle mahdollisuus koko kansakoulun suorittamiseen. Muissa Pohjoismaissa oppivelvollisuuspäätökset oli tehty jo satakunta vuotta aiemmin: Tanskassa vuonna 1814, Ruotsissa vuonna 1842 ja Norjassa vuonna 1848 (Ahonen 2012; Simola ym. 2017: 34).

Myös peruskoulu-uudistukseen päästiin Suomessa etenkin pohjoismaisessa vertailussa melko myöhään, vaikka sitä oli eri tavoin valmisteltu jo 1920-luvulta lähtien ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen. Kouluohjelmakomitean mietinnössä vuonna 1959 tavoiteltiin yhtenäiskoulua viitaten Länsi-Euroopan koululaitoksen demokratisoitumiseen sekä oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvon vaatimukseen. Samalla koko ikäluokan opettamista yhdessä pidettiin kuitenkin pedagogisesti ongelmallisena ja esitettiin opetuksen eriyttämistä. Mietintöön tehtiinkin useita vastalauseita monenlaisin perustein. Etenkin oppikoulun ja yliopiston edustajat epäilivät uudistuksen laskevan koulusivistyksen tasoa, ja myös hankkeen hintalappua pelättiin. (Ahonen 2012: 150; Numminen 2020; ks. myös Rinne 2011.) Periaatepäätös uudistuksesta tehtiin vuonna 1963, mutta peruskoulusta päätettiin vasta vuosikymmenen lopulla erilaisten puolipoliittisten vääntöjen jälkeen.

Päätös peruskouluun siirtymisestä oli kuitenkin lopulta lähes yksimielinen, vaikka se oli herättänyt prosessin aikana erilaisia ideologisia ja pedagogisia epäilyjä. Peruskoulua tavoiteltiin sodanjälkeisessä rakennemuutoksessa sekä tasa-arvon että talouskasvun edistämisen näkökulmasta. Kun oikeistokonservatiivit vastustivat ideologisista syistä keskusta-vasemmiston edistämää koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, niin talouskasvun tavoite auttoi heitäkin kuitenkin kannattamaan peruskoulua (Ahonen 2012: 149). Peruskouluesityksiin kuitenkin sisällytettiin tasokurssit tyydyttämään poliittisten ja pedagogisten konservatiivien vaatimuksia opetuksen eriyttämisestä.

Kieliaineet olivat alusta alkaen yksi peruskoulu-uudistuksen kuumista kysymyksistä. Kouluohjelmakomitean mietinnössä vuonna 1959 kielet olivat osa esitettyä eriyttämistä siten, että yhtenäiskoulun yläaste (eli kolme viimeistä luokka-astetta)

jakautui kolmeen tasoon. Komitean lopulta toteutumattomaksi jääneessä esityksessä lukioon johtavassa tasossa oppilaille oli määritetty kaksi, välitasossa yksi ja ”käytännön linjassa” ei yhtään pakollista kieltä. (Numminen 2020: 358–359.) Tämä eriyttämiskeskustelu kulki kuitenkin mukana koko uudistusprosessin ajan ja päätyi lopulta myönnytyksenä oppikoulujen edustajille myös itse lakiin, joka salli oppilaiden jakamisen tasoryhmiin eräänlaisena rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteenä (Ahonen 2012: 153; Kalalahti & Varjo 2012). Tasoryhmät osoittautuivat kuitenkin käytännössä ongelmallisiksi, sillä niistä muodostui sukupuoleen ja sosioekonomiseen taustaan perustuvia koulutuksellisia umpiperiä. Erityisesti pojat ja alempiin sosiaaliluokkiin kuuluvat oppilaat valitsivat herkästi kielten ja matematiikan alempia tasokursseja, mikä sulki heidän jatko-opintoväylänsä. (Simola ym. 2017: 37.) Tasoryhmitus poistettiin lailla jo vuonna 1974 ja lopullisesti uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa vuonna 1985 (Kalalahti & Varjo 2012; Numminen 2020).

Peruskoulu-uudistus toi toisen kotimaisen ja ainakin yhden niin sanotun¹ vieraan kielen (eli muun kuin oppilaalle tosiasiassa vieraan toisen kotimaisen kielen) opiskelun pakolliseksi koko ikäluokalle. Aiemmin kieliopinnot olivat olleet vain valikoivan oppikoulun käyneiden ohjelmassa. Vaikka keskustelu koski muodollisesti molempia kansalliskieliä, kiista kieltenopetuksesta käytiin tosiasiallisesti ruotsin asemasta suomenkielisessä perusopetuksessa.

Ruotsi-keskustelussa pedagogiset ja poliittiset argumentit kietoutuivat erottamattomasti toisiinsa (Saarinen ym. 2019). Ruotsin pakollisuutta perusteltiin esimerkiksi kylmän sodan ulkopoliittisilla argumenteilla, joilla Suomi haluttiin kytkeä läntiseen ja erityisesti pohjoismaiseen poliittiseen yhteistyöhön. Perusteina käytettiin myös pitkäaikaista historiallista ja kulttuurista yhteyttä Ruotsiin sekä tasa-arvoista pääsyä jatkokoulutukseen ja julkisen vallan tehtäviin (Väistö 2017; Geber 2010). Ruotsin pakollisuutta toisaalta vastustettiin pedagogisilla argumenteilla, sillä kahden oppilaalle vieraan kielen opiskelun ajateltiin olevan liian vaativa tavoite koko ikäryhmälle. Vähemmän sen sijaan nousivat tuolloin esille ajatukset ruotsin kielestä eliitin kansaa kohtaan harjoittaman sarron symbolina, mikä on nykyisessä kielipoliittisessa keskustelussa eräs ruotsin pakollisuutta vastustavien argumenteista (ks. Ihalainen ym. 2011). Tämä oli Väistön (2017) mukaan merkki siitä, että Suomessa oli peruskoulu-uudistuksen yhteydessä sisäistetty valtiojohdon ja poliittisen eliitin edustama ajatus ruotsin merkityksestä osana kiinnittymistä Pohjoismaihin ja länteen. Ruotsin kielen pakollisuus on kuitenkin peruskoulu-uudistuksesta lähtien ollut osa suomalaista kielipoliittista keskustelua (Väistö 2017; Meinander 2016).

Ahosen (2012: 153) mukaan peruskoulun kieli- ja matemaattis-luonnontieteellinen painotus aiemman kansallisten aineitten painotuksen kustannuksella kertoo

1 Käytämme tässä termiä ”vieras kieli” opetussuunnitelmissa tällaisiksi nimetyistä kielistä tietoisina ”vieraan” toiseuttavasta luonteesta sekä siitä, että kansallisvaltioperusteinen kielten jaottelu ”omiin” ja ”vieraisiin” kieliin ei tosiasiassa toimi (Nikula ym. 2012).

siitä, että Suomessa oli siirrytty itsenäisyyden alun kansallisvaltion rakentamisesta sodanjälkeiseen hyvinvointivaltion kehittämisen ja ylläpitämisen aikaan. Pekkarinen ja Uusitalo (2012) ovatkin todenneet moninaisen rekisteriaineiston analyysin perusteella peruskoulu-uudistuksen lisänneen selvästi sosiaalista liikkuvuutta. Oppimistulosten riippuvuus perhetaustasta väheni. Toisaalta uudistus lisäsi, Pekkarisen ja Uusitalon (2012) mukaan ilmeisen tahattomasti, sukupuolten välisiä koulutuseroja.

Peruskoulu-uudistus onnistui siis pääosin keskeisessä sosioekonomiseen taustaan liittyvässä tasa-arvotavoitteessaan. Kielikoulutuksen näkökulmasta siirtymä yhtenäiseen peruskouluun toi sekä molemmat kansalliskielet että vieraat kielet koko ikäluokan ulottuville, ei ainoastaan oppikoulun käyneelle joukolle. Kahden oppilaalle vieraan kielen opettaminen on myös täytännyt eurooppalaisen äidinkieli ja kaksi muuta kieltä -tavoitteen (Council of Europe 1995), mikä nostaa suomalaiset yläkoululaiset eurooppalaisessa vertailussa kärkipäähän. Tämän tavoitteen saavuttaminen kuitenkin häivyttää sen, että käytännössä tavoite saavutetaan englannin ja toisen kotimaisen kielen opinnoilla (Kangasvieri ym. 2011). Opetussuunnitelmissa englanti katsotaan osaksi vieraita kieliä, joilla tässä artikkelissa tarkoitamme koulussa tavallisesti vieraat kielet -oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus 2014) opetettavia kieliä kuten esim. englanti, ranska, saksa, venäjä ja espanja (ks. kuitenkin alaviite 1 ”vieraan” kielen ongelmallisesta luonteesta). Käytännössä englannin asema suhteessa muihin niin sanottuihin vieraisiin on kuitenkin poikkeava: englantia pidetään nykyisin välttämättömänä kansalaistaitona. Samalla kaikki muut kielet (vieraat kielet pois lukien englanti, kotoperäiset alkuperäis- ja vähemmistökielet ja maahanmuuton seurauksena Suomeen tulleet kielet) ovat jääneet saavutetun tavoitteen katveeseen. Kotoperäisillä alkuperäis- ja vähemmistökielillä tarkoitamme tässä artikkelissa esimerkiksi niitä kieliä, jotka on Suomessa mainittu lainsäädännössä. Tällaisia kieliä ovat esimerkiksi saamen kielet, suomalainen viittomakieli ja romanikieli. Maahanmuuton seurauksena Suomeen tulleilla kielillä puolestaan tarkoitamme esimerkiksi niitä kieliä, joita Tilastokeskus (n.d.) luokittelee Suomessa asuvan vieraskielisen väestön kieliksi. Vieraskieliseksi Tilastokeskus määrittelee henkilön, jonka kieli väestötietojärjestelmässä on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tällä hetkellä Suomessa väestötietojärjestelmään on mahdollista merkitä vain yksi kieli äidinkieleksi.

On tärkeää huomata, että kielten kategorinen jaottelu ja erottelu äidinkieliin, kansalliskieliin, vieraisiin kieliin, enemmistö- ja vähemmistökieliin, koto- ja vierasperäisiin kieliin ja maahan muuttaneiden kieliin on mahdotonta ja tarpeetonta. Yksi kieli voi kontekstista riippuen kuulua useampaan kategoriaan, minkä lisäksi tällainen jaottelu ylläpitää ja uusintaa kielten välisiä hierarkioita. Enemmistön ja vähemmistön käsitteet kytkeytyvät siis tiukasti kieli-ideologioihin, ja ne palvelevat sosiokulttuurisen enemmistön etuja. Esimerkiksi vähemmistökieli on harvoin virallinen opetuksen kieli (ks. Laihonen & Halonen 2019).

Edellä esitelty kieliin liittyvä terminologinen runsaus ja siihen liittyvät haasteet kertovat osaltaan siitä, että tarvetta kielikoulutuksen tarkasteluun tasa-arvonäkö-

kulmasta riittää. Vielä 1970-luvulla tasa-arvoinen kielikoulutus, joka käytännössä painottui toiseen kotimaiseen ja englantiin, on nyt jäänyt ajastaan jälkeen. Eurooppalaisen äidinkieli ja kaksi muuta kieltä -tavoitteen toteutuminen vaikuttaa jähmettäneen kielikoulutusta ja sen kehittämistä samalla tavalla kuin PISA-menestys Simolan ja muiden (2017) mukaan peruskoulun kehittämistä.

4 2000-luvun taitteen kielikoulutuksen kehittäminen eurooppalaisuuden vahvistajana

Toisena esimerkkinä käsittelemme 1990-luvulla ja sen jälkeen käynnistyneitä kielikoulutuksen kehittämishankkeita, joiden ääneen lausuttu tavoite oli edistää alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa vähenevien kielivalintojen kontekstissa. Tarkoituksena oli siis parantaa kielikoulutuksen saavutettavuutta ja tarjontaa etenkin suurten kaupunkien ulkopuolelle sekä helpottaa erityisesti poikien osallistumista. Näiden kehittämishankkeiden avulla pääsemme samalla tarkastelemaan kielten hierarkioita ja niiden tuottamaa epätasa-arvoa (ks. Kyckling ym. 2019), kun eri kielistä ja niiden merkityksestä ja tärkeydestä puhutaan erilaisin tavoin.

1990- ja 2000-luvulla suomalaisen koulutuksen tasa-arvotavoitteissa alkoi näkyä aiempaa voimakkaammin ajatus yksilön oikeudesta tehdä haluamiaan valintoja (esim. Kalalahti & Varjo 2012; Chimbutane ym. 2023). Kielikoulutuksessa väljennettiin kielten pakollisuutta jo 1970- ja 1980-luvuilla, kun lukiosta poistettiin ensin kolmannen vieraan kielen pakollisuus ja sittemmin pitkän matematiikan opiskelijoilta myös toisen vieraan kielen pakollisuus (Tuokko ym. 2012: 15). Kielivalinnoissa alkoi 1990-luvulla näkyä laskua sekä perusopetuksessa että lukiossa (ks. esim. Opetushallitus 2001: 3–4; Pyykkö 2017). Koululaiset opiskelivat pääasiassa vain englantia ja ruotsia, kun taas muiden eurooppalaisten kielten, kuten ranskan, saksan ja venäjän osaamista ei näyttänyt kertyvän riittävästi (Opetushallitus 2001: 3–4). Perusopetukseen ja lukioon toivottiin lisäävän myös italian ja espanjan opetusta (Piri 2001: 264). Tuntijaossa vuonna 2001 vähennettiin edelleen valinnaisaineiden tunteja (Tuokko ym. 2012: 52). (Kieltenopetuksen kehityksestä ks. myös Kangasvieri ym. tässä teemanumerossa.)

Vähenevää valinnaiskielten opetusta pyrittiin 1990- ja 2000-luvulla monipuolistamaan erilaisilla valtakunnallisilla kieltenopetuksen kehittämishankkeilla, kuten Opetushallituksen KIMMOKE-hankeella (1996–2001), sitä jatkaneella kieliverkko-hankeella (2002–2004; Sajavaara ym. 2007: 30–31) sekä Kielitivolilla (2009–2010). Koulutuksen hankkeistaminen tai ”projektitapaistuminen” on Brunilan (2009) mukaan osa laajempaa koulutuksen ja tutkimuksen markkinaideologiaa, joka on yksi koulutuksen ja laajemmin yhteiskunnan markkinaistamisen tavoista. Päätöksenteon hajauttaminen sekä hyvinvointivaltion dynamiikan vähittäinen haastaminen ovat johtaneet erilaisten haettavissa ja kilpailtavissa olevien hankkeiden lisääntymiseen pitkäjänteisen perusrahoituksen kustannuksella.

Kielitivoli-hankkeilla tehtiin siis kielikoulutuksen tasa-arvotyön tarvetta näkyväksi. Samalla on kuitenkin tultu uusintaneeksi tasa-arvon ja yhteiskunnan hierarkkisten arvojen rakenteita, kun keskustelua on käyty joistakin tasa-arvon osa-alueista – Suomessa usein sukupuolten tasa-arvosta – mutta ei toisista. (Brunila 2009.) Kielitivolin kaltaisilla kehittämishankkeilla markkinaistuminen on tuotu myös koulutusjärjestelmään, kun vakaan perusrahoituksen ja sillä tehdyn kehittämistyön sijaan oppilaitokset kilpailevat hankerahoituksesta esimerkiksi toisiaan seuraaviin tasa-arvohankkeisiin.

Suomalaisten kielitaidosta ja kielten opiskelusta on ollut huolta ja kielikoulutukselle on ollut kysyntää myös ulko- ja kulttuuripoliittisista syistä. Suomen liittyttyä Euroopan unioniin vuonna 1995 koulujen systemaattinen kansainvälistyminen alkoi arkipäiväistyä ja Eurooppaan suuntautuva toiminta ja englannin asema vahvistua (Opetushallitus 2001: 3; Tuokko ym. 2012: 13). Eurooppalaisessa kansainvälisyyden huumassa 1990- ja 2000-luvun taitteesta alkaen eurooppalaisuuden tunnusmerkkinä on nähty monikielisyys ja -kulttuurisuus (Piri 2001: 264), joissa ihanteellisesti on tavoiteltu tasa-arvoa, liikkuvuuden lisäämistä sekä sosiaalista koheesiota Euroopan unionin sisällä.

Monikielisuuden ideaalin takana Euroopan unionin kieliä hierarkisoidaan ja arvotetaan kuitenkin edelleen jatkuvasti lukuisin eri tavoin (ks. myös esim. Laihonen & Halonen 2019). Tämä tehdään esimerkiksi jaotteleamalla kieliä suuriin ja pieniin sekä meidän ja muiden kieliin mutta myös esittämällä Euroopan unionin ulkopuoliset kielet haitallisiksi eurooppalaisen koheesion kannalta (Nikula ym. 2012). Eurooppalaisuuden vahvistuminen ja maahanmuuton lisääntyminen Suomeen 1990-luvulla näkyi monikulttuurisuuskasvatuksen tulona perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Monikulttuurisuus nähtiin 1990-luvulla kansainvälisyyden kohtaamisena ja 2000-luvulla monikulttuurisuuden suvaitsemisena (Mäkelä ym. 2017: 26).

Edellä kuvatussa kontekstissa Kielitivoli-hanke syntyi hallituskaudella 2007–2011 poliittisesta tarpeesta lisätä ”vieraiden” kielten – käytännössä saksan ja ranskan kaltaisten suurten maailmankielten – opetusta. Muodollisesti hanke oli osa laajempaa tavoitetta parantaa perusopetuksen laatua monipuolistamalla opetuksen järjestäjien tarjoamaa kieliohjelmaa ja lisäämällä mahdollisuuksia opiskella muitakin kieliä kuin englantia perusopetuksen alaluokilla. (Tuokko ym. 2012: 5, 27.)

Tuokko ym. (2012) pitävät valintojen toteutumista ja kielten tarjontaa yhtenä perusopetuksen tasa-arvokysymyksistä nimenomaan alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Siksi Kielitivolissa pidettiin tärkeänä kehittää etäopetusta ja koulukuljetuksia, jotta kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus osallistua opetukseen. (Tuokko ym. 2012: 36, 40, 138–193.) Kielitivolin aikana osa kunnista onnistui jonkin verran lisäämään vapaaehtoisten A2- ja B2-kielten, etenkin ranskan ja saksan, opetusta esimerkiksi alkavien ryhmien minimikokoa pienentämällä, lisäämällä tiedotusta sekä kehittämällä etäopetusta ja opettajien täydennyskoulutusta (ks. myös Kangasvieri ym. tässä teemanumerossa). Muun kuin englannin valitsemisessa A1-kieleksi ei kuitenkaan tapahtunut hankkeen aikana merkittäviä muutoksia. Valtaosa opiskeli englantia ensimmäisenä

vieraana kielenä, eikä muita kieliä kuin englantia ollut juuri tarjolla suurten kuntien ulkopuolella. (Tuokko ym. 2012: 5–6, 49–55, 115.)

Vaikka 1990- ja 2000-luvun hankkeissa tavoitteena olikin monipuolinen kieltenopetus, käytännössä nimettyinä kielinä se tarkoitti suuria eurooppalaisia kieliä, joita Suomessa ovat perinteisesti olleet englanti, saksa ja ranska sekä pienemmässä määrin venäjä. Esimerkiksi Kielitivoli-hankkeen raportissa (Tuokko ym. 2012) esitellään kehitystä englannin, ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän oppilasmäärissä. Näiden lisäksi taulukoissa on kategoria ”muu”. Kielten väliset hierarkiat näkyvät siis selkeästi, kun monikielisyyden edistämistä operationaalistetaan.

Kielitivolien tapaiset hankkeet tulivatkin vahvistaneeksi ja uusintaneeksi jo entisestään vahvojen kielten asemaa, joiden valta-asema länsimaisessa koulutuksessa on usein perustunut niiden kolonialistiseen historiaan tai muuten poliittisesti, kulttuurisesti tai taloudellisesti vahvaan asemaan. Usein näiden kielten asemaa pönkitettiin taloudellisin argumentein esimerkiksi EU-integraation tai vauraisiin länsimaihin suuntautuvan kaupan näkökulmasta, kuten esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton pamfletti *Kielitaito on kilpailuetu* vuodelta 2014 osoittaa. Vaikka esimerkiksi saksan kielen opiskelu on vähentynyt Suomessa, sen historiallisesti ja kulttuurisesti merkittävä asema suomalaisessa yhteiskunnassa ja koululaitoksessa näkyy edelleen sen painoarvossa, kun sen asemasta ollaan erilaisessa hanketoiminnassa ja kielikoulutuspolitiikkatyössä huolissaan (Ihalainen ym. 2019).

Kielten keskinäiset hierarkiat koulutuksessa on tärkeää tiedostaa, sillä nimetyt kielet ovat sosiopoliittisia kategorioita, jotka eivät ole irrallaan muusta yhteiskunnasta. Tavat, joilla puhumme kielistä, ja ne tarkoitukset, joihin käytämme niitä, muovaavat yhteiskuntaa ja koulutusta. (García ym. 2021; ks. myös Laihonen & Halonen 2019.) Kielet myös asemoidaan keskinäiseen valintakilpailuun toistensa kanssa. Esimerkiksi Tuokon ym. (2012: 138) mukaan kuntien kannattaa keskittyä monipuolistamaan kieltenopetusta joko A2-kielten tai B2-kielten osalta, sillä oppilaita ei muuten riitä kaikkiin ryhmiin. Englantia taas pidetään tärkeänä, jopa itsestään selvänä opiskeltavana kielenä (Kangasvieri ym. 2011).

Tällaisessa tarkastelussa katveeseen jäävät sekä moninaiset alkuperäis- ja vähemmistökielet että maahanmuuttotaustaisten kielet. Tämä konkretisoituu esimerkiksi niin, että oppilaiden oman äidinkielen opetus näkyi vain niukasti Kielitivoli-hankkeessa, vaikka joissakin kunnissa tavoitteena oli kehittää sitäkin (Tuokko ym. 2012: 32, 55). Oman äidinkielen opetuksella tarkoitetaan muiden kuin suomen, ruotsin, saamen, romanikielen ja viittomakielen opetusta äidinkielenä (Tainio & Kallioniemi 2019: 66). Pirin (2001: 283) mukaan maahan muuttaneiden äidinkielen ja kulttuurin säilyttämistä pyrittiin edistämään lähinnä vapaaehtoisuuden pohjalta, esimerkiksi yhdistysten ja perheiden vetovastuulla, kun taas koulun tehtävänä on ollut antaa maahan muuttaneille oppilaille eväät ennen kaikkea kansalliskielten (suomi, ruotsi) oppimiseen Suomeen kotoutumisen edistämiseksi.

Myös kansalliskielet suomi ja ruotsi oppilaiden äidinkielinä ja osana yksilöiden kielitaitoa näyttävät unohtuneen 1990- ja 2000-luvun Opetushallituksen ja opetusministeriön mietinnöistä ja hankkeista (ks. Sajavaara ym. 2007: 31). Toisaalta 2010-luvulta alkaen päätään on nostanut uusnationalistinen huolidiskurssi myös kansalliskielistä, joille *lingua franca* -asemassa oleva englannin kieli nähdään edelleen uhkana, vaikka pikemminkin olisi tärkeää kyseenalaistaa yksi- ja monikielisyyteen liittyviä ideologioita ja tarkastella, mihin kieliin ja puhujiin huolipuhe kytkeytyy laajemmin (Saarinen & Ennser-Kananen 2020). Esimerkki tästä on vaikkapa aina ennen vaaleja toistuva huoli englannin aiheuttamasta uhasta suomen kielelle, jolloin systemaattisesti unohdetaan muut Suomessa puhutut sekä kotoperäiset alkuperäis- ja vähemmistökielet että maahanmuuttajien kielet (Saarinen 2020).

Kielikoulutuksellisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on kiinnostavaa, että esimerkiksi Kielitivoli-hankkeessa ei kyseenalaistettu opetettavien suurten eurooppalaisten kielten asemaa, vaan jatkettiin kielten hierarkisointia. Huolipuhe eurooppalaisten valtakielten asemasta kertoo paitsi niiden vähenevästä valitsemisesta kouluissa, myös suomalaisissa kouluissa puhuttujen kymmenien kielten välisistä arvoeroista ja hierarkioista (ks. hierarkioista myös Laihonon & Halonen 2019). Huoli saksan, ranskan tai venäjän opiskelun vähenemisestä kohdistuu suomalaisessa koulussa perinteisesti opetettuihin ja opetettaviin kieliin, ei kouluissa tosiasiaa käytettyihin kieliin. Kielitivolin tapaisten hankkeiden tasa-arvokäsitys siis uusintaa suomalaista ajattelua sukupuolten tasa-arvosta ja alueellisesta koulutuksen saatavuudesta ja hukkaa mahdollisuuden tarkastella kielikoulutusta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tarvitsemmekin jatkuvaa keskustelua siitä, mitkä kielet institutionaalistuvat kouluissa, miten tämä tapahtuu ja kuka nuo päätökset tekee (ks. myös Piippo ym. 2021). Muussa tapauksessa päädyimme uusintamaan kielten ja niiden puhujien välistä epätasa-arvoa (ks. myös Likkanen ym. sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta kielikoulutuksessa tässä teemanumerossa).

5 Oman äidinkielen opetus esimerkkinä alueellisesti hajautuneesta kielikoulutuksesta

Kolmanneksi esitämme oman äidinkielen opetuksen esimerkkinä alueellisesta ja kielillisestä epätasa-arvosta. Alueellisella (epä)tasa-arvolla tarkoitamme suomalaisessa koulutuspolitiikassa suhteellisen tyypillisiä kunnallisia, maakunnallisia, taajama- ja haja-asutusalueellisia sekä päätöksenteon hajauttamiseen liittyviä näkökulmia tasa-arvoon. Nostamme kuitenkin tässä luvussa esiin myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmia oman äidinkielen opetukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014: 463) mukaan oman äidinkielen opetus tukee oppilaiden aktiivista monikielisyyttä, elinikäistä kieltenoppimista ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista. Opetus on

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemää, erillisrahoitettua ja perusopetusta täydentävää toimintaa, ja se on vapaaehtoista sekä kunnalle että oppijalle (Pyykkö 2017: 97). Hajautetun päätöksenteon ja vapaaehtoisen järjestämisen takia erilaiset kuntakohtaiset tekijät, kuten talous, poliittiset ja kielelliset asenteet, sijainti, väkiluku sekä maahanmuuttotaustaisten määrä kunnassa, vaikuttavat opetuksen järjestämiseen niin edellä käsiteltyjen valinnaiskielten kuin tässä luvussa käsiteltävän oman äidinkielen opetuksen osalta.

Oman äidinkielen opetus ja muut maahanmuuttajien (kieli)koulutuspoliittiset tukitoimet käynnistyivät Suomessa 1970- ja 1980-lukujen vaiheilla, kun Chilestä ja Vietnamista tuli pakolaisia. 1990-luvun alussa Neuvostoliiton kaatumisen jälkeen Suomeen tullesiiin inkeriläisiin paluumuuttajiin sovellettiin osittain samoja tukitoimia kuin pakolaisiin. Suomessa maahanmuuttajien kielikoulutus lähti siis kehittymään pakolaistaustaisen maahanmuuton tarpeista eikä työperusteisen maahanmuuton seurauksena, mikä poikkeaa selkeästi useista muista Euroopan maista. (Latomaa 2007: 318–319; Ikonen 2007.)

Tutkimus on osoittanut oman äidinkielen opetuksen hyödyt esimerkiksi kieli- ja lukutaidossa (esim. Chang 2016; Bylund & Diaz 2012; Ganuza & Hedman 2019; ks. myös Venäläinen ym. 2022) ja sosiaalisten suhteiden ja identiteetin rakentamisessa (esim. Leeman 2015). Oman äidinkielen opetus tukee myös oppilaiden äidinkielen ja koulun opetuskielen hallintaa ja tekstitaitojen kehittymistä, sekä sitä, että oppilaat ja opettajat kokevat opetuksen merkitykselliseksi (Harju-Luukkainen ym. 2014: 95–97; Tarnanen ym. 2017). Huolimatta tutkimustuloksista oman äidinkielen tukemiseen suhtaudutaan edelleen skeptisesti, ja poliittinen tahto sen tukemiseen on heikkoa (esim. Ganuza & Hedman 2015; Kioko ym. 2014; Prinsloo 2007). Suomessa kuntavaaliehdokkaille vuonna 2008 tehdyssä kyselyssä (Kyllönen ym. 2009) oman äidinkielen opetusta arvostettiin läpi puoluekirjon, sillä kuutisenkymmentä prosenttia vastanneista piti sen opetusta tärkeänä. Samalla asenne oman äidinkielen opetuksen rahoitukseen kuitenkin vaihteli puolueittain: etenkin perussuomalaisten ja kokoomuksen vastaajat olivat sitä mieltä, että oman äidinkielen opetus ei ole yhteiskunnan vaan perheiden ja yhteisöjen tehtävä, kun taas kirjon toisessa päässä olivat etenkin vihreiden ja vasemmiston vastaajat, jotka pitivät oman äidinkielen opetusta yhteiskunnan tehtävänä. (Kyllönen ym. 2009.)

Vuonna 2020 vajaa kolmasosa kunnista (84/310 kuntaa) järjesti oman äidinkielen opetusta 57 kielessä, ja perusopetuksessa opetukseen osallistui noin 22 000 oppilasta (Opetushallitus n.d. (a); Opetushallitus n.d. (b)). Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (n.d.) mukaan äidinkieleltään muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä eli ”vieraskielisiä” oppilaita oli perusopetuksessa samana vuonna lähes 58 000. Tämä tarkoittaa, että oman äidinkielen opetus tavoittaa noin 38 % oppilaista (Venäläinen ym. 2022), ja suuri osa oppilaista jää syystä tai toisesta oman äidinkielen opetuksen ulkopuolelle. Venäläisen ym. (2022: 57) mukaan potentiaalisten oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on todellisuudessa vielä suurempi, sillä opetukseen ovat oikeutettuja myös ne väestötietojärjestelmään suomenkieliseksi

merkityt oppilaat, joiden toinen tai kumpikin vanhempi on järjestelmässä äidinkieltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielinen. Näin ollen oman äidinkielen opetuksen tilanne ei ole kovinkaan saavutettava tai tasa-arvoinen (Kyckling ym. 2019). Oman äidinkielen opetus on toisinaan myös kieliyhteisön harteilla, kun opetusta järjestävät esimerkiksi kieli- ja kulttuuriyhdistykset tai oppilaiden vanhemmat (Pyykkö 2017: 21, 98). Tällainen vapaaehtoisuuteen pohjautuva toiminta on kuitenkin satunnaista, eikä se siksi ole kestävä ratkaisu alueellisesti epätasa-arvoiseen tilanteeseen. Toisaalta esimerkiksi eurooppalaisessa mittakaavassa ei ole tavatonta, että oman äidinkielen opetus ei kuulu osaksi koulutusjärjestelmää (ks. esim. Kyckling ym. 2019).

Sen lisäksi, että oman äidinkielen opetus tavoittaa vain osan siihen oikeutetuista oppilaista, opettavien kielten kirjo ja opetukseen osallistuvien määrät vaihtelevat hyvin paljon alueellisesti. Tainion ja Kallioniemen (2019) mukaan eniten opetukseen osallistuvia ja eri kieliä on Etelä-Suomessa (opetettavia kieliä 46), kun taas esimerkiksi Pohjois-Suomessa kieliä on 13. Eniten omana äidinkielenä opetetaan venäjää, viroa, arabiaa, englantia ja espanjaa. Tämä noudattelee tilastoa Suomen suurimmista vieraskielisistä ryhmistä ja heidän äidinkielistään, vaikkakin kielten järjestys vaihtelee. Venäjää ja arabiaa opetetaan lähes koko maassa, eniten Etelä-Suomessa. (Tainio & Kallioniemi 2019: 1, 66–67, 70.) On luonnollista, että opetusta järjestetään eniten siellä, missä on potentiaalisia oppilaita. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen (Venäläinen ym. 2022) mukaan opetuksen järjestäjät pitävät oman äidinkielen opetuksen järjestämisestä sitä tärkeämpänä, mitä enemmän maahanmuuttotousta oppilaita kunnassa on, ja sitä useammin opetusta myös järjestetään. Monessa kunnassa olisi kuitenkin tarve järjestää opetusta useammassa kielessä, eikä oppilailla todellisuudessa ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua oman äidinkielen opetukseen. (Venäläinen ym. 2022: 57, 142.)

Alueellisesti epätasa-arvoisen tilanteen lisäksi oman äidinkielen opetuksen ongelma on se, että sekä opettajien saatavuudessa että heidän kelpoisuuksissaan on puutteita. Paljon Suomessa puhutuissa kielissä ja kunnissa opetus järjestyy todennäköisesti helpommin kuin pienemmissä kunnissa tai niissä kielissä, joiden puhujia Suomessa on vähemmän. Opettajien kelpoisuuksissa on kielten välillä selkeitä eroja: eurooppalaisten valtakielten tai suomalaisissa yliopistoissa opettajien kielten, kuten venäjän, viron, englannin, espanjan ja saksan opettajista suurin osa on suorittanut kelpoisuusvaatimusten mukaiset opinnot. Näiden kielten vahva asema siis uusintaa paitsi ”vieraiden” kielten, myös oman äidinkielen opetuksen epätasa-arvoa. Sen sijaan esimerkiksi arabian, kiinan, somalin tai vietnamin opettajista vain noin viidesosa oli vuonna 2019 kelpoisia, ja albanian, thain ja kurdin opettajista kenelläkään ei ollut kelpoisuuteen edellytettäviä opintoja. (Tainio & Kallioniemi 2019: 70–71; ks. myös Venäläinen ym. 2022.) Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta tämä on jopa alueellista saavutettavuutta suurempi ongelma arvottaessaan paitsi kieliä, myös niiden opettajia ja opetusta (ks. myös Laihonen & Halonen 2019). Tilanne heijastuu

siihen, miten oman äidinkielen opetusta arvostetaan ja miten tärkeänä oppilaat sitä pitävät (Pyykkö 2017: 99; Venäläinen ym. 2022: 59–60).

Tainion ja Kallioniemen (2019) mukaan oman äidinkielen opetus on kasvanut Suomessa liian hitaasti suhteessa monikielisten oppilaiden määrän ja opetuksen tarpeen kasvuun. Oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut reilussa kymmenessä vuodessa, kun taas opetuksen järjestäjien ja opettavien kielten määrä on pysynyt lähes samana tähän päivään asti (Opetushallitus n.d. (a)). Tainion ja Kallioniemen (2019) mukaan kunnat arvioivat oppilasmäärien ja oman äidinkielen opetuksen tarpeen kasvavan tulevaisuudessa. Erityisesti pienissä kunnissa oppilaiden kielten kirjo saattaa olla suuri, mutta oppilaita on liian vähän opetusryhmien järjestämiseksi. (Tainio & Kallioniemi 2019: 2–3, 9, 72.) Kunnalle myönnetään valtionavustusta opetuksen järjestämiseen, jos oppilaita on vähintään neljä, mutta käytännössä kunnat saattavat vaatia tätäkin suurempaa määrää oppilaita opetusryhmän järjestämiseksi (Venäläinen ym. 2022: 61).

Yhtenä ratkaisuna oman äidinkielen opetuksen tilanteeseen on käytetty koulujen ja kuntien välistä yhteistyötä, minkä lisäksi on ehdotettu seudullista tai jopa valtakunnallista etäopetusta. Etäopetusta on pilotoitu myös saamen kielen opetuksessa (Härmälä ym. 2022). Tämä ratkaisisi haasteet, joita syntyy vähäisistä oppilasmääristä tai kelpoisten opettajien puutteesta. (Tainio & Kallioniemi 2019: 83.) Ehdotus haastaa kiinnostavalla tavalla hajautettuun päätöksentekoon pohjautuvan suomalaisen kielikoulutuspoliittisen järjestelmän. Toisaalta etäopetuksesta on jo Kielitivoli-hankkeen ajalta kokemuksia: onnistuneeseen etäopetukseen tarvitaan pitkäjänteistä resursointia. Suomessa vuonna 2020 alkaneen koronapandemian kokemusten jälkeen voisi olla aika selkiyttää etäopetuksen toteutustapoja muutenkin kuin kriisiajan toimintamuotona (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa).

Uusia avauksia kuitenkin tarvitaan, jotta oman äidinkielen opetuksen heijastama alueellista epätasa-arvoa ja kielten välisiä hierarkioita kielikoulutuksessa voidaan purkaa. Huolestuttavaa on se, että opetuksen järjestäjillä näyttäisi olevan vähemmän tietoa oppilaiden omien äidinkielen opetuksesta kuin katsomusaineiden opetuksen käytännöistä ja järjestelyistä. Katsomusaineet kuuluvat pakollisiin aineisiin, kun taas oman äidinkielen opetus on opetusta täydentävää opetusta. (Tainio & Kallioniemi 2019: 72.) Vielä vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oman äidinkielen opetuksesta sai päättötodistukseen arvosanan, ja se sijoittui äidinkieli ja kirjallisuus -osion alle, mutta vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lähtien oman äidinkielen opetus on ollut perusopetusta täydentävää opetusta (Piilo 2007: 62–64; Ikonen 2007). 1990-luvun jälkeen oman äidinkielen opetus on kehittynyt monella tapaa ja tullut osaksi opetuksen arkipäivää, mutta tarvitaan tutkimusta siitä, miten opetuksen statuksen muutos opetussuunnitelmassa on mahdollisesti vaikuttanut opetuksen kehittämiseen ja alueelliseen tasa-arvoon.

Jotta alueellista ja kielellistä tasa-arvoa oman äidinkielen opetuksessa saataisiin kehitettyä, opetuksen järjestäjät tarvitsevat tutkimusperustaista tietoa ja tukea oman

äidinkielen opetuksen merkityksestä ja sen järjestämisestä. Ratkaisuja esimerkiksi opettajien kelpoisuuksiin ja saatavuuteen, käytännön järjestelyihin, kuntien välisiin yhteistyön muotoihin sekä oman äidinkielen opetuksen asemaan koulutusjärjestelmässä on viime vuosina esitetty toistuvasti (ks. esim. Pyykkö 2017; Tarnanen ym. 2017; Tainio & Kallioniemi 2019; Kyckling ym. 2019; Venäläinen ym. 2022). Niiden toteutumista käytännössä on kuitenkin edistettävä väsymättä, jos suomalainen koulutusjärjestelmä halutaan pitää oikeudenmukaisena ja yhdenvertaisena myös tästä näkökulmasta.

Oman äidinkielen opetuksen kohdalla kysymys on myös laajempi kuin alueellista tasa-arvoa koskeva. Koska oman äidinkielen eduista on tutkimusnäyttöä, voidaan kysyä, miksi oman äidinkielen opetukseen ei panosteta. Oma äidinkieli näyttyy perheiden tai yhteisöjen, ei koulujärjestelmän tai yhteiskunnan asiana. Kun opetuksen järjestäjien huomio keskittyy opettajien ja muiden resurssien hankkimiseen (ks. esim. Venäläinen ym. 2022), katveeseen jää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kannalta keskeinen kysymys siitä, miksi omana äidinkielenä opetetut kielet – usein maahanmuuton myötä Suomeen tulleet kielet – ovat heikossa asemassa koulutuksessa ylipäätään.

Eri kielten ja niitä puhuvien ihmisten arvottaminen ja hierarkisointi ei kasvavan nationalismin maailmassa ole ainakaan pienenemässä, kun maan valtakielen asemaa korostetaan entisestään (ks. esim. Meadows 2020). Muut kielet, kuten esimerkiksi vieraina kielinä opetetut kielet, kotoperäiset alkuperäis- ja vähemmistökielet ja maahan muuttaneiden kielet, hakevat tässä ahtaudessa paikkaansa. Koska jopa englantia pidetään uhkana suomen kielelle, on ymmärrettävää, että maahanmuuttajiin usein kytketyt kielet, kuten somali tai arabia, saatetaan kokea ideologisesti vielä voimakkaammin uhkana. Zacheus ym. (2017) ovatkin todenneet katsausartikkelissaan, että kieleen, uskontoon ja kulttuuriin kohdistuva syrjintä on yleistä, ja niihin kohdistuva pilkallinen tai vihamielinen puhe aiheuttaa sen, että vähemmistöihin kuuluvat saattavat rajata oman kielen ja kulttuurin oman kodin seinien sisäpuolelle. Tällaiseen sisäistettyyn rakenteelliseen rasismiin tai rasiolinguvistisiin asenteisiin (ks. likkanen ym. tässä teoksessa) on vaikeampi puuttua kuin rodullistettuihin ulkonäköpiirteisiin perustuvaan rasismiin.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden omat kielet jäävät usein valtaväestön oppilaille ja opettajille vieraiksi ja näkymättömiksi (Zacheus ym. 2017), vaikka sinällään esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) suhtautuu monikielisyteen arvostaen. Opetussuunnitelman perusteiden edistämä kielitietoinen opetus on saattanut vaikuttaa esimerkiksi rehtoreiden positiiviseen suhtautumiseen oman äidinkielen opetusta kohtaan (Venäläinen ym. 2022: 143). Tämä ei kuitenkaan vielä sellaisenaan riitä (ks. esim. Ennser-Kananen ym. 2021). Tälläkin tavoin tärkeänä pidetty tasa-arvoisen ja yhtenäisen perusopetuksen ja viime kädessä koko yhteiskunnan legitimitetti rapautuu. Monikielisuuden hyötyjen lisäksi olisikin tärkeää tunnustaa kaikkien kielten, niin kotoperäisten alkuperäis- ja vähemmistökielten kuin maahan muuttaneiden kielten, merkitys itseisarvona, osana kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia yhteisöjä.

6 Lopuksi: tulevaisuuden näkymiä tasa-arvon kehittämiseksi kielikoulutuksessa

Esitämme lopuksi muutaman ehdotuksen, joilla kielikoulutuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta voitaisiin edistää. Kuten edellä on käynyt ilmi, suomalainen kielikoulutus on pyrkinyt tasa-arvoon tai edistänyt sitä monella tapaa. Osin tämä on kuitenkin saattanut johtaa tietynlaiseen itsetyytyväisyyteen ja koulutusjärjestelmän jähmeyteen. PISA-menestys on auttanut välttämään virheitä, joita on tehty esimerkiksi Ruotsissa koulutuksen yksityistämisen tai Ilossa-Britanniassa kouluvertailujen yhteydessä ja jotka ovat rapauttaneet koulutusjärjestelmän legitimiteettiä. Samalla tyytyväisyys suomalaiseen koulutusjärjestelmään on kuitenkin saattanut hidastaa myös tarvittavia uudistuksia. Suomessa olisikin käytävä kielikoulutuksen poliittisuudesta nykyistä laajempaa keskustelua, joka ottaa huomioon sen, että koulutus ei ole ideologisesti neutraalia, vaan sen on huomioitava historialliset ja nykyhetken monisyiset epäoikeudenmukaiset rakenteet. Tähän tarvitaan tutkimuksen ja käytännön koulutyön yhteistyötä.

Kielikoulutuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että kielikoulutuksessa tarvitaan rakenteita ja toimintaohjelmia, jotka valmistavat opettajia ja opettajankouluttajia

- ei pelkästään suvaitsemaan ja sallimaan vaan tukemaan ja kehittämään oppilaiden erilaisten kielellisten resurssien käyttöä eri oppiaineissa
- ymmärtämään kielellisten oikeuksien ja yhteiskunnallisen osallisuuden yhteenkietoutuneisuutta
- ymmärtämään ja oppimaan (kieli)koulutuksen rooli erilaisten hegemonisten, kolonialististen ja markkinaideologioiden ylläpitämisessä.

Olemme yllä todenneet, että koulutuksen tasa-arvokysymysten rajaaminen sukupuoleen tai alueelliseen saavutettavuuteen ei riitä. Keskusteluun on nostettava myös kieli-ideologiset pohdinnat siitä, millaisin tavoin kielten välisiä hierarkioita voidaan madaltaa ja niiden puhujiin kohdistuvia ennakkoluuloja vähentää. Tähän tarvitaan asennemuutosta kouluilta ja yhteiskunnalta. Opettajankoulutus on yksi keskeinen toimija, kun kielikoulutuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta halutaan edistää. Tarvitsemme opettajia ja opettajankouluttajia, jotka ymmärtävät monikielisyyspedagogiikan syrjimättömänä toimintana. Tällä tarkoitamme käytännettä, jota ohjaa ymmärrys yhdenvertaisuudesta esimerkiksi rodullistamiseen, etnisyyteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, vammattomuuteen ja kansallisuuteen sekä taitona tunnistaa, tunnustaa ja aktiivisesti purkaa kielellisiin ja kulttuurisiin identiteetteihin perustuvia erotteluja. Tämä edellyttää opettajille ja opettajankouluttajille (sekä yksin että yhdessä) erilaisia tiloja keskustella, oppia ja kokeilla uusia asioita ja tulla tietoisiksi erilaisista koulutukseen liittyvistä rakenteellisista epätasa-arvoa tuottavista tekijöistä. Näin opettajat voivat tulla entistä tietoisemmiksi siitä, miten heidän työnsä sijoittuu laajempaan historialliseen kehitykseen, ja myös siitä, mitä epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta tuottaville

rakenteille voidaan tehdä. Tähän opettajat tarvitsevat valtakunnallisilta ja paikallisilta koulutuspoliittisilta päättäjiltä ja opetushallinnolta resursseja, aikaa ja tilaa. Opettajien täydennyskoulutukseen tarvitaan uusia, systemaattisia ja pitkäjänteisiä resursseja, jotka mahdollistavat paitsi uusien asioiden oppimisen, myös poisoppimisen vanhoista ja haitallista käsityksistä ja ideologioista. Tämäntapainen täydennyskoulutus on tällä hetkellä alimitoitettua, aliresursoitua ja aliarvostettua. Työehtosopimuksiin sisältyvät kolme niin sanottua veso-päivää eli suunnittelu- ja koulutuspäivää eivät riitä tarjoamaan tilaa uudelle.

Toinen tapa poisoppia epätasa-arvoistavista käytänteistä on rekrytoida kielikoulutuspolitiikan kansallisia päätöksentekijöitä, rehtoreita ja opettajia nykyistä moninaisemmista taustoista. Simola ym. (2017) pohtivat Rädyn ym. (1997) nyt jo ikääntyneen tutkimuksen perusteella opettajakunnan melko homogeenista rakennetta. Ainakin vielä 1990-luvun lopulla useimmilla peruskoulun opettajilla oli keskiluokkainen tausta, ja he olivat poliittisesti markkinaorientoituneen ja kilpailullisen koulutuspolitiikan kannalla, jopa enemmän kuin huoltajat. Opettajat olivat etenkin niin sanotuille lahjakkaille oppilaille perustettavien erityiskoulujen kannalla, ja kolmannes heistä oli sitä mieltä, että tasa-arvon vaatimus ei vastaa koulutuksen tarpeita (Räty ym. 1997; Simolan ym. 2017: 97 mukaan). Peruskoulu-uudistuksen vastustajien tasapäistämisargumentti voi edelleen hyvin (ks. esim. Sisättö 2018; Lajunen 2022). Voidaankin kysyä, miksi opettajien ilmeisestä tasapäisyydestä ei olla samalla tavalla huolissaan.

Viime kädessä vuosikymmeniä toistettu huolipuhe kielten opiskelun vähenemisestä uusintaa joidenkin kielten asemaa ja ylläpitää toisten varjopaikkaa. Kielistä käytävät keskustelut luovat ja uusintavat epätasa-arvoa ja sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta tukevia rakenteita, mutta samalla tavalla näitä rakenteita on myös mahdollista purkaa.

Kirjallisuus

- Adam, T. 2020. Between social justice and decolonisation: exploring South African MOOC designers' conceptualisations and approaches to addressing injustices. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1–11. <https://doi.org/10.5334/jime.557>
- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–175.
- Alemanji, A. A. & B. Mafi 2018. Antiracism education? A study of an antiracism workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (2), 186–199.
- Brunila, K. 2009. *Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>
- Bylund, E. & M. Díaz 2012. The effects of heritage language instruction on first language proficiency. A psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 593–609.
- Chang, C. B. 2016. Bilingual perceptual benefits of experience with a heritage language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19 (4), 791–809.
- Chimbutane, F., J. Ennser-Kananen & S. Kosunen 2023. The socio-material value of language choices in Mozambique and Finland. Teoksessa J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer, 111–132.
- Council of Europe 1995. *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union* (OJ C, C/207, 12.08.1995, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31995Y0812(01)) [luettu 29.5.2023])
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutus-tiedustelu*. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> [luettu 14.11.2022]
- Ennser-Kananen, J. 2021. 'My skin is hard'-adult learners' resistance to racialization and racism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 179–189.
- Ennser-Kananen, J., E. Kilpeläinen, T. Saarinen & H. Vaarala 2023. Language education for everyone? Busting access myths. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's famous education system – unvarnished insights into Finnish schooling*. Cham: Springer, 351–367.
- Ennser-Kananen, J., K. Skinnari & P. Iikkanen 2021. Translanguaging as a key to socially just English teaching in Finland. Teoksessa K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (toim.) *Policy development in TESOL and multilingualism: past, present and the way forward*. Cham: Springer, 201–216.
- Ennser-Kananen, J., S. Sulkunen & J. Saario 2022. Editorial. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 16 (2), 1–9. <https://apples.journal.fi/article/view/122058>
- Ganuza, N. & C. Hedman 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40 (1), 108–131.
- Ganuza, N. & C. Hedman 2015. Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education* 29 (2), 125–139.
- 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), 203–228.
- Geber, E. 2010. *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma. <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/62.pdf>

- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 - tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5752-0>
- Hautamäki, A. 2010. *Sustainable innovation: a new age of innovation and Finland's innovation policy*. Sitra report 87. Helsinki: Sitra.
- Hummelstedt, I., G. Holm, F. Sahlström, & H. Zilliacus 2021. 'Refugees here and Finns there'—categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, 32 (2), 145–159.
- Härmälä, M., E. Sarivaara & P. Laihonen 2022. "Paljon on tehty, mutta paljon on vielä kehitettävää." *Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuspilotin arviointi 2022*. Julkaisut 3:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/2023/01/18/saamen-kielten-etaopetus-parantaa-saamelaisoppilaiden-kielillisia-oikeuksia/> [luettu 31.5.2023]
- Ihalainen, P., P. Nuolijärvi & T. Saarinen 2019. Kamppailua tilasta ja vallasta: kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–59.
- Ihalainen, P., T. Saarinen, T. Nikula & S. Pöyhönen 2011. Aika kielipolitiikassa. Päivälehtien nettikeskustelujen historiakäsitysten analyysi. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 18–38.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.
- Kalalahti, M. & J. Varjo 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi & M. Härmälä 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Muistiot 2011: 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauko, J. & W. Wermke 2018. The contingent sense-making of contingency: epistemologies of change in comparative education. *Comparative Education Review* 62 (2), 157–177.
- Kioko, A. N., R. W. Ndung'u, M. C. Njoroge & J. Mutiga 2014. Mother tongue and education in Africa: publicising the reality. *Multilingual Education*, 4 (1), 1–11.
- Kosunen, S., V. Bernelius, P. Seppänen & M. Porkka 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in Urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177/0042085916666933>
- Kyckling, E., H. Vaarala, J. Ennser-Kananen, T. Saarinen & L.-M. Suur-Askola 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielikoulutuksen-saavutettavuus-eurooppalaisessa-perusopetuksessa.pdf>
- Kyllönen, T., T. Saarinen & S. Pöyhönen 2009. Salon ja Jyväskylän kuntavaaliehdokkaiden mielipiteet kielikoulutuspolitiikasta: myönteisyyttä maahanmuuttajien kielikoulutukseen. *Kuntalehti*, (4), 47.
- Laihonen, P. & M. Halonen 2019. Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 61–90.
- Lajunen, P. 2022. Tasapäistäkö peruskoulu? Professorin mukaan lahjakkaatkin pitäisi huomioida. *Verkkouutiset* 27.3.2022. <https://www.verkkouutiset.fi/a/tasapaistaako-peruskoulu-oppilaita-professorin-mukaan-lahjakkaat-pitaisi-huomioida/#260644e3> [luettu 29.5.2023]

- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 317–368.
- Leeman, J. 2015. Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100–119.
- Li, Y. & F. Dervin 2018. *Continuing professional development of teachers in Finland*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Meadows, B. 2020. Neo-nationalism and language policy in the United States: a critical discourse analysis of public discourse advocating monolingual English use. Teoksessa K. McIntosh (toim.) *Applied linguistics and language teaching in the neo-nationalist era*. Cham: Palgrave Macmillan, 17–49.
- Meinander, H. 2016. *Nationalstaten: Finlands svenskhet 1922–2015*. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Mustonen, S. 2021. 'I'll always have black hair' – challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 159–168.
- Mäkelä, M.-L., M. Kalalahti & J. Varjo 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika*, 11 (4), 22–38. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763>
- Nikula, T., T. Saarinen, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri 2012. Linguistic diversity as a problem and a resource – multilingualism in European and Finnish policy documents. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 41–66.
- Nori, H. 2012. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen yliopistojen porteilla: hakijoiden taustat ja niiden yhteys opiskelemaan pääsyyn. *Tiedepolitiikka*, 1, 8–18.
- Numminen, J. 2020. *Sivistys-Suomen synty 1. Opetusministeriön kansliapäällikkö muistelee: koulutuspolitiikka*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2001. *Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001 KIMMOKE. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus n.d. (a) *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot> [luettu 12.5.2022]
- Opetushallitus n.d. (b) *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetuksen osallistuneiden määrät vuonna 2020*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20%C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetuksen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf> [luettu 26.5.2023]
- Ouakrim-Soivio, N., J. Pulkkinen, J. Rautopuro & R. Hildén 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49 (5), 415–430. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201911194935>
- Pekkarinen, T. & R. Uusitalo 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 108 (2), 128–139.
- Piilo, M. 2007. Opetussuunnitelma: kaiken alku, kompassi ja mittari. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 58–64.

- Piippo, I., M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 4–20. <https://doi.org/10.30660/afinla.109285>
- Piri, R. 2001. *Suomen kieliohjelmapolitiikka: kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2410-6>
- Prinsloo, D. 2007. The right to mother tongue education: a multidisciplinary, normative perspective. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 25 (1), 27–43.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Pöyhönen, S., P. Nuolijärvi, T. Saarinen & T. Kangasvieri 2019. Johdanto: kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.
- Räty, H., L. Snellman, M. Kontio & H. Kähkönen 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus*, 28 (5), 429–438.
- Saarinen, T. 2020. *Higher education, language and new nationalism in finland: recycled histories*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Saarinen, T. & J. Ennser-Kananen 2020. Ambivalent English: what we talk about when we think we talk about language. *Nordic Journal of English Studies*, 19 (3), 115–129.
- Saarinen, T., M. Kauppinen & T. Kangasvieri 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Sajavaara, K., M.-R. Luukka & S. Pöyhönen 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–42.
- Siekinen, K. 2017. *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 583. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/54306>
- Silvennoinen, H., M. Kalalahti & J. Varjo 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen vuosikirja 1*. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–36.
- Simola, H., J. Kauko, J. Varjo, M. Kalalahti & F. Sahlström 2017. *Dynamics in education politics. Understanding and explaining the Finnish case*. Lontoo: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-mono/10.4324/9780203068793/dynamics-education-politics-hannu-simola-jaakko-kauko-janne-varjo-mira-kalalahti-fritjof-sahlstr%C3%B6m>
- Sisättö, V. 2018. Jauhot suuhun: Peruskoulu tasapäästää lahjakkuudet. *Vihreä Lanka* 15.3.2018. <https://www.vihrealanka.fi/uutiset-kotimaa/jauhot-suuhun-peruskoulu-tasap%C3%A4ist%C3%A4%C3%A4-lahjakkuudet> [luettu 29.5.2023]

- Stråth, B. 2016. *Europe's utopias of peace: 1815, 1919, 1951. Europe's legacy in the modern world.* Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielen ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla.* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- 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 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 278–297. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>
- Thrupp, M., P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) 2023. *Finland's famous education system – unvarnished insights into Finnish schooling.* Cham: Springer.
- Tilastokeskus (n.d.). Vieraskieliset. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [luettu 29.5.2023]
- Tuokko, E., S. Takala, P. Koikkalainen & A.-K. Mustaparta 2012. *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja.* Raportit ja selvitykset 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Varjo, J. 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne.* Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19851>
- 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.* Julkaisut 19: 2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Väistö, J. 2017. *Toinen kotimainen toisen tasavallan Suomessa. Ruotsin kieli pakolliseksi aineeksi peruskouluun vuonna 1968.* Turku: Åbo Akademi. <https://www.doria.fi/handle/10024/143256>
- Välimaa, J. 2019. *A history of Finnish higher education from the Middle Ages to the 21st century.* Cham: Springer.
- Wallenius, T. 2016. Oppimistulosten kansallisen arvioinnin historiallinen institutionaalistuminen Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja 1.* Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 99–131.
- Zacheus, T., M. Kalalahti, J. Varjo, M. Saarinen, M. Jahnukainen, M.-L. Mäkelä & J. Kivirauma 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasmin kokemukset. *Terra* 129 (1), 3–15.

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 291–309.

Tuuli From

Helsingin yliopisto

Tamás Péter Szabó & Petteri Laihonon

Jyväskylän yliopisto

Kielimaisemat kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikouluissa

Nostot

- Kieliparikoulut ovat suomen- ja ruotsinkielisiä kouluja, jotka jakavat koulurakennuksen tai kampuksen.
- Kieliparikoulut ovat yleistyneet kaksikielisissä kunnissa, mutta niiden potentiaalia kielenoppimisympäristöinä on vasta alettu tunnistaa.
- Kielimaisemat kertovat kielinormeista, eli siitä mitkä kielet näkyvät ja kuuluvat tai minkä kielen puhujat ovat tekemisissä keskenään.
- Kieliparikouluissa tilojen ja kieliresurssien jako voi edistää kiel(t)en opiskelua ja monikielisyyden kehittämistä.



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

Abstract

This chapter examines the relationship between language ideologies, language education policies and linguistic landscapes in education. Our context is co-located Swedish- and Finnish-medium schools that share the school building but function as separate and administratively monolingual units. Basic education in Finland is organized separately for both national languages and the separation has been considered crucial to shelter Swedish as a *de facto* minority language. Therefore, co-located schools have raised some critical voices but more recently also increasing interest as multilingual learning environments. In this chapter, we examine co-located schools with a focus on linguistic landscapes and how they enable and constrain multilingual social practices and language learning. We conclude that even if co-located schools provide a linguistically diverse learning environment, the utilization of these linguistic resources for the purposes of language learning requires long-term planning.

Keywords: linguistic landscape, schoolscape, co-located schools, language policy

Asiasanat: kielimaisema, koulukielimaisema, kieliparikoulu, kielipolitiikka

1 Johdanto

Tässä katsausartikkelissa tarkastelemme yhteiskunnan kieli-ideologioiden ja kielikoulutuspolitiikan yhteyksiä koulujen kielimaisemiin. Kielimaisemilla tarkoitetaan kiel(t)en läsnäoloa oppimisympäristöissä (ks. Laihonen & Szabó 2023). Paikannamme tarkastelumme niin kutsuttuihin kieliparikouluihin (*samlokaliserade skolor, co-located schools*) eli koulurakennuksiin, joissa saman katon alla toimii sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. Vaikka kieliparikoulut toimivat samassa rakennuksessa tai jaetulla kampuksella, ne ovat silti hallinnollisesti erillisiä, yksikielisiä oppilaitoksia. Kieliparikoulut kiinnostavat meitä erityisesti monikielisinä oppimisympäristöinä ja kielimaisemina. Artikkelissa esittelemme kieliparikouluista viimeisen kymmenen vuoden aikana tehtyä tutkimusta kielimaisematutkimuksen teoreettisen linssin läpi.

Kielimaisemat muodostuvat niin kouluympäristön aistinvaraisista ulottuvuuksista (näkö-, kuulo-, haju-, tunto- ja makuaisti), kuin siitä miten tilat luovat edellytyksiä oppimiseen ja muuhun toimintaan. Kielimaisemia voidaan ajatella vastavuoroisina ja dynaamisina: ne ovat sekä kielipolitiikan kohteita että sen muokkaajia. Toisin sanoen koulutason kielipolitiikkaa (esim. mitä kieliä koulun seinillä esiintyy) koskevat päätökset muokkaavat kielenkäytön reunaehdoja koulujen arjessa, mutta myös muutokset koulujen kielimaisemissa voivat aiheuttaa tarpeen muokata makrotason virallista kielikoulutuspolitiikkaa (vrt. Brown 2012; Menken ym. 2018) eli kielten aseman ja kielenopetuksen muodollista säätelyä koulutuksen yhteiskunnallisella tasolla (Pöyhönen ym. 2019). Lisäksi kielimaisemiin sisältyy keskeisenä hallinnan ulottuvuus, eli niiden avulla voidaan tietoisesti tai tiedostamatta viestiä esimerkiksi kansallisessa kielipolitiikassa yksi- tai monikielisyydelle asetettuja päämääriä sekä ihanteellisia muotoja. Esimerkki tällaisesta kielipoliittisesta hallinnasta, joka muokkaa kouriintuntuvasti myös

Kuvan 1 taulu on lukiolaisten ryhmätyön tulos. Kyseisen kieliparikoulun opiskelijat osallistuivat ihmisoikeuksia käsittelevään projektiviikkoon. Sekä suomen- että ruotsinkielisen koulun opiskelijat tekivät julisteen aiheesta ”Mikä on mielestäsi tärkein ihmisoikeuksista?”. Opiskelijat kiinnostivat tarralappuihin kirjoitettuja ajatuksiaan taululle. Kummankin koulun opiskelijat työstivät omaa tauluaan, mutta ylittivät tilallisia kielirajoja ja käyttivät kieliresurssejaan monipuolisesti. Vaikka valtaosa kuvan 1. ruotsinkielisellä otsikolla varustetun taulun tarralapuista on ruotsinkielisiä, niiden joukosta löytyy suomen- ja englanninkielisiä sekä kaksikielisiä lappuja (esim. *freedom of speech, rätt till utbildning*). Toisen taulun otsikko on suomenkielinen, mutta yli puolet sen tarralapuista kirjoitettiin ruotsiksi tai englanniksi (esim. *rätten till demokrati, equal sex marriage & adoption*). Kielimaisemaa tarkastelemalla avautuu näkökulmia esimerkiksi siihen, miten kieli ymmärretään, mitkä kielet näkyvät ja kuuluvat koulutilassa tai minkä kielten puhujat ovat tekemisissä keskenään, sekä onko monikielisyys rinnakkaista (kielet pidetään erillään) vai limittäistä (kielten rajat sumentuvat). Kielimaisemat kertovat aina myös yhteiskunnan kieli-ideologisista normeista ja valtasuhteista eli kielten asemasta yhteiskunnassa sekä kieleen liittyvistä arvostuksista (Shohamy 2019; ks. myös Honko ja Halonen tässä teemanumerossa). Kuvassa 1. ei esimerkiksi esiinny muita ”vieraita” kieliä kuin englanti.

Tässä artikkelissa kielimaisemien ja kieli-ideologioiden suhdetta tarkastellaan siis kieliparikoulujen kontekstissa. Kieliparikoulut ovat esimerkki kontekstista, jossa kielenoppimisen makro-, meso- ja mikrotasot kietoutuvat kiinnostavalla tavalla toisiinsa (ks. Douglas Fir Group 2016). Makrotason kielipolitiikan näkökulmasta kieliparikoulujen toimintaa ohjaa lainsäädäntö, jonka mukaan ruotsinkielinen koulutus on järjestettävä erillään suomenkielisestä (Perusopetuslaki 628/1998). Taustalla on ajatus perustuslaillisesta kansalliskielten tasa-arvosta ja kieli-ideologinen ymmärrys ruotsin kielen tarvitsemasta tuesta ja suojelusta etenkin vahvasti suomenkielisillä alueilla. Mesotasolla kieliparikouluissa on neuvoteltava kouluinstituutioon, kieleen ja kulttuuriin liittyvistä kysymyksistä: Mikä on jaettava ja mikä erillistä? Kenestä kouluyhteisö muodostuu? Makrotason reunaehtojen seurauksena kieliparikoulut ovat mesotasolla paikkoja, joissa kaksikielisyys ei ole välttämättä yksiselitteisesti tavoiteltavaa, vaan myös seikka, joka voidaan pyrkiä rajaamaan pois tai häivyttämään osasta koulun tiloja. Nämä reunaehdot määrittävät myös sitä, millainen kielenkäyttö on mikrotasolla eli koulun arjessa toivottavaa. Samanaikaisesti kieliparikouluissa tarjoutuu mahdollisuus kieliryhmien väliseen yhteistyöhön kielenopetuksen tai muun toiminnan parissa, josta koulut voivat neuvotella tahtonsa mukaan.

2 Kieliparikoulut Suomen koulutusjärjestelmässä

Kuten edellä on todettu, Suomessa perusopetus järjestetään lähtökohtaisesti erikseen suomen- ja ruotsinkielisille kieliryhmille ja koulut ovat hallinnollisesti yksikielisiä

(Perusopetuslaki, 628/1998). Toisen asteen koulutusta sama kieliryhmien erillään pitämisen vaatimus ei koske, mutta etenkin lukio-opetus järjestetään silti tyypillisesti omilla hallinnollisesti yksikielisisä oppilaitoksissaan. Suomen lainsäädäntö ei tunne hallinnollisesti kaksikielisiä kouluja tai sellaisia kouluja, joissa opetettaisiin sekä suomen- että ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaita (ks. esim. From & Sahlström 2019; From 2020; Kajander ym. 2015; Szabó ym. 2018.) Perusopetuslaki sallii kuitenkin sen, että hallinnollisesti yksikielisessä koulussa voi antaa opetusta samoille oppilaille sekä suomeksi että ruotsiksi. Näin tehdään esim. ruotsin kielen kielikylpyohjelmissä, jotka on sijoitettu hallinnollisesti suomenkielisiin kouluihin eli ne toimivat osana suomenkielistä perusopetusta (Pakarinen 2020). Kaksikielisisä kunnissa suomen- ja ruotsinkieliset koulut sijoitetaan kuitenkin yhä useammin saman katon alle. Tähän vaikuttavat niin taloudellinen tehostaminen kuin viimeaikaiset koulurakentamisen trendit, jotka suosivat suuria ja muunneltavia koulukeskuksia (Laihonon & Szabó 2023).

Perusteiden ollessa tyypillisesti taloudellisia tai tilapoliittisia, ei Suomen koulutusjärjestelmä tunnista kieliparikouluja omaksi koulutusmallikseen. Samasta syystä tiedossa ei myöskään ole kieliparikoulujen tarkkaa määrää Suomessa. Kieliparikouluja tutkivassa Språkmöten-hankkeessa (2011–2014) tilannetta kartoitettiin yhteydenotolla kaikkiin Suomen kaksikielisiin kuntiin, jonka perusteella suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen tai lukioiden jakamien kampusten määräksi arvioitiin tuolloin noin kaksikymmentä. (Sahlström ym. 2013.) Sitten niiden määrä on kasvanut tasaisesti ja tällä hetkellä ainoastaan Uudenmaan alueella rakennetaan tai suunnitellaan Hufvudstadsbladet-lehden selvityksen mukaan viittä suurta kampusta kieliparikouluille (Johansson 2021). Kieliparikouluja löytyy tänä päivänä joka puolelta Suomen kaksikielistä rannikkoseutua: Pohjanmaalta, Uudeltamaalta ja Varsinais-Suomesta. Niiden joukossa on sekä pieniä kyläkouluja että satojen oppilaiden koulukeskuksia. Kieliparikoulut ovat sekä peruskouluja että lukioita. Tässä artikkelissa lähemmin esiteltävää empiiristä tutkimusta on tehty seitsemällä kieliparikoulukampuksella, jotka edustavat kaikkia edellä mainittuja muuttujia. Viimeaikaiset kehityskulut huomioiden on perusteltua arvella, että kieliparikouluista on syntymässä kaksikielisten kuntien oletusratkaisu, kun suomen- ja ruotsinkielisille kouluille suunnitellaan uusia tiloja. Kieliparikouluja tiedetään olevan myös muissa virallisesti kaksi- tai monikielisisä maissa mutta vaikuttaisi siltä, että kansainvälistä tutkimusta aiheesta ei ole juurikaan tehty.

Julkinen keskustelu kieliparikouluista on kietoutunut laajempaan keskusteluun kaksikielisyydestä suomen- ja ruotsinkielisessä koulutuksessa, jota on käyty vilkkaasti jo 2010-luvun alusta (ks. esim. Sundman, 2013; Tainio & Harju-Luukkainen, 2013; ks. myös Björklund ja Pakarinen tässä teemanumerossa). Kansalliskielten erillään pitämistä kyseenalaistavat mallit ja siten myös kieliparikoulut ovat julkisessa keskustelussa kohdanneet paljon vastustusta, sillä niiden on pelätty johtavan siihen, että ruotsinkielisissä kouluissa aletaan käyttää yhä enemmän suomen kieltä (From & Sahlström 2019; Hansell ym. 2016; Hansell & Pilke 2016). Ruotsinkielistä koulutusta koskevia keskusteluja on tyypillisesti ohjannut ymmärrys, jonka mukaan yksikielinen

kouluympäristö on edellytys sille, että ruotsin kieli voi säilyä elinvoimaisena etenkin vahvasti suomenkielisillä alueilla (ks. esim. Boyd & Palviainen 2015). Yksikielisellä kouluympäristöllä on tässä yhteydessä viitattu sekä hallinnollisesti että pedagogisesti yksikieliseen oppilaitokseen mutta myös koulutilaan, jossa ruotsin kieltä käytetään mahdollisimman johdonmukaisesti myös välitunneilla (ks. esim. From 2020). Pelkona on ollut, että kaksikieliset järjestelyt vaikeuttaisivat ruotsinkielisen koulun tehtävää ruotsin kielen ja suomenruotsalaisen kulttuurin sekä yhteisön vaalijana. Tässä valossa erityisen riskialttiina ehdotuksena on nähty sellaiset kaksikieliset koulut, joissa opetusta annettaisiin suomeksi ja ruotsiksi molempien kieliryhmien lapsille. (ks. esim. Boyd & Palviainen 2015; From & Sahlström 2019; From 2023.) Myös kieliparikouluihin on kohdistunut vähemmistönäkökulmasta paljon epäilyksiä ja niiden suunnittelua koskevissa keskusteluissa on pidetty tärkeänä, että ainakin osa koulujen tiloista pysyy erillisinä mahdollista ruotsinkielisille kouluille yksikielisen tilan rajaamisen koulupäivän aikana. Lisääntynyt keskustelu ja ymmärrys yhteiskunnan ja koulutuksen kielellisestä moninaisuudesta on kuitenkin johtanut siihen, että 2010-luvun loppua kohden myös kieliparikouluista alettiin keskustella aiempaa myönteisempään sävyyn. Tähän on vaikuttanut myös ruotsin kieleen kohdistuva kasvava kiinnostus suomenkielisten perheiden parissa. (From 2020.)

Tyypillisesti Suomen kansalliskielten erillään pitämiseen perustuvassa koulujärjestelmässä kielikylpyopetus on nähty tehokkaana keinona edistää toiminnallista kaksikielisyyttä (Bergroth 2015). Kielikylpy on opetusohjelma, jota tarjotaan joko suomen- tai ruotsinkielisessä koulussa. Opetusohjelma koostuu tarkoin säädetystä kansalliskielten osuudesta opetuksen kielenä (ks. OPH 2014: luku 10). Kielikylpyohjelmissa suomenkielisille opetetaan tietty määrä oppiaineista ruotsiksi ja ruotsinkielisille suomeksi. Opetuksen kielet tulee myös pitää erillään ja opettajalla on ”yksikielinen rooli kielikylpyryhmässä” (OPH 2014: 91). Kielikylpyohjelmien saavutukset kielenoppimisessa ovat kiistattomia ja ne esimerkiksi avaavat laajemmat mahdollisuudet jatko-opintoihin Suomessa ja muissa pohjoismaissa. Saavutettavuuden näkökulmasta kielikylpyopetus ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta. Ensinnäkin kielikylpyopetukseen liittyy sosiaalisen ja alueellisen eriarvoistumisen riski, sillä kielikylpyopetuksen oppilasvalintakriteerit vaihtelevat kunnittain ja kielikylpyopetusta on saatavilla lähinnä suurissa kaupungeissa (Sjöberg ym. 2018). Toiseksi tarjolla on lähes yksinomaan suomenkieliselle kieliryhmälle suunnattua ruotsin kielen kielikylpyä (Sjöberg ym. 2018), eikä järjestelmä siten tuo kieliryhmiä vuorovaikutukseen keskenään. Ratkaisuna tähän on esitetty kaksisuuntaista kielikylpyä, jossa sekä suomea että ruotsia käytettäisiin opetuskielenä ja molempien kieliryhmien oppilaat saisivat opetusta samoissa ryhmissä (Sundman 2013).

Kieliparikoulut sen sijaan ovat joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta yleisopetuksen kouluja, jotka eivät edellytä huoltajilta aktiivista kouluvalintaa ja tarjoavat samankaltaisen institutionaalisesti kaksikielisen ympäristön molemmille kieliryhmille. Pedagogisesti kieliparikoulut eivät pyri korvaamaan eivätkä voisikaan korvata kielikylpyopetusta mutta niiden tarjoamia mahdollisuuksia kielirajat ylittävälle yhteistyölle

yleisopetuksen piirissä voidaan pitää lupaavina (From 2020; Laihonen & Szabó 2023, Kajander ym. 2015). Toisaalta on syytä myös kiinnittää huomioita tutkimuksen esille nostamiin haasteisiin, joita kieliparikouluihin liittyy. On käynyt ilmi, että kieliparikouluissa esiintyy toisinaan myös ongelmia yhteisen toimintakulttuurin ja kielipolitiikan rakentamisessa (From 2020; Kajander ym. 2015; Pilke & Vik 2013). Usein henkilöstö yhdistää haasteet puutteellisiin resursseihin, sillä yhteisen arjen organisointi kahden oppilaitoksen välillä vaatii aikaa ja siten myös rahallisia resursseja. Nämä haasteet heijastuvat toisinaan erityisesti ”yksikielisten” opettajien peloissa liittyen kaksikieliseen työympäristöön (Laihonen & Szabó 2023), mutta myös oppilaiden kokemuksiin koulutilasta ja arjessa rakentuvista kielipoliittisista jännitteistä (From 2020; Kajander ym. 2015; Sahlström ym. 2013).

3 Koulukielimaisemien monimuotoisuus ja moniulotteisuus

Oppimisympäristöjen eli tilojen, rakennusten, materiaalien ja esineiden rajoittava tai tukeva merkitys koulu yhteisön jäsenten toiminnalle ja toimijuudelle sekä pedagogisille käytänteille ja oppimiselle on jo varsin laajasti tutkittu alue (esim. Taylor & Engass 2009; Chiles & Care 2015). Suomalaista koulurakentamista ohjaavassa kirjassaan Luminen ym. (2018) esimerkiksi painottavat avoimia tiloja oppimisympäristöinä, jotka muun muassa tukevat parhaiten opetussuunnitelman tavoitteita yhteisopettajuudesta. He myös kiinnittävät huomiota koulukalusteiden ja värien pedagogisiin merkityksiin sekä pehmeiden materiaalien tärkeyteen koulujen äänenvaimennuksessa (Luminen ym. 2018: 74). Aiemmassa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole käsitelty oppimisympäristöissä esiintyvien kiel(t)en merkitystä. Esimerkiksi suomalaista koulurakentamista ohjaavissa yksityiskohtaisissa dokumenteissa (ks. Konttinen 2020) ei anneta minkäänlaisia ohjeita siihen, miten oppimisympäristöt voisivat edistää monikielisyyttä tai kielten ja vuorovaikutustaitojen oppimista.

Kara D. Brown (2005, 2012) kehitti koulukielimaiseman (*schoolscape*) käsitteen kuvaamaan oppimisympäristöjen tutkimusta kiel(t)en materiaalisuuden näkökulmasta. Koulukielimaiseman käsite pohjautuu kielimaisematutkimukseen. Kielimaisematutkimus oli aluksi julkisessa tilassa esiintyvien tekstien tarkastelua, mutta on sittemmin laajentunut visuaaliseen semiotiikkaan eli kuvien ja symbolien tarkasteluun. Nykyään koulukielimaisematutkimus (ks. Szabó 2015; Laihonen & Szabó 2023) ulottuu myös kielikäytänteiden, visuaalisen semiotiikan ja kieli-ideologioiden ulkopuolelle tutkiessaan opetuskäytänteitä kehollisuuden ja tilan näkökulmasta.

Koulukielimaiseman käsite perustuu laajaan ja monipuoliseen ajatukseen kiel(t)en funktionaalisesta ja symbolisesta käytöstä, joka kattaa tekstin, kuvat, äänet, digitaalisen ja virtuaalisen kommunikaation, sekä tilalliset ja materiaaliset järjestelyt oppimisympäristössä. Viimeaikaiset muutokset kommunikaatiovälineissä ja -muodoissa

ovat muokanneet myös julkisten tilojen kielimaisemaa. Muun muassa hybridi- ja etäopetus on yleistynyt joka koulutusasteella ja virtuaaliympäristössä voidaan yhdistää monia merkityksellisiä tiloja, esim. kodit, muut koulut, kirjastot ja ulkoilualueet (kielenopetuksen virtuaaliympäristöistä ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Oppilaat voivat myös omia laitteitaan käyttäen kerätä aineistoa (esim. kuvia, videoita, äänitteitä) koulun ulkopuolisista tiloista, tuoda näitä materiaaleja luokkahuoneeseen ja näin yhdistää oppimisen eri tiloja ja vuorovaikutteisia konteksteja (Malinowski ym. 2020). Kieliekologisen (van Lier 2004) ja materialistisen (Pennycook 2018) näkökulman avulla voimme tutkia miten eri kielitaustaisten oppilaiden jakamissa tiloissa voidaan kehittää ja hyödyntää monikielisiä käytänteitä. Tämä tarkoittaa mm. eri tilojen, resurssien ja toimijoiden välistä joustavaa vuorovaikutusta, joka laajentaa oppimisen mahdollisuuksia. Monikielisten pedagogiikkojen kehittämiseksi tarvitsemme entistä enemmän oppimisympäristöjä, jotka sopivat monikielisille oppilaille (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Niiden kehittäminen ja suunnittelu on tärkeä osa soveltavaa kielentutkimusta sekä kielikasvatuksen ja kielenopetuksen tutkimusta (ks. esim. Kajander ym. 2015).

Koulukielimaisematutkimus on kiinnostunut muun muassa siitä, mitä ympäristö tarjoaa oppimiselle ja miten kuvien, multimodaalisten tekstien ja esineiden avulla voidaan tehostaa kielenoppimista ja kommunikaatiota. Tutkimusaiheet ovat monipuolistuneet (ks. Laihon & Szabó 2018) ja oppimisympäristöjen muutoksen tutkiminen on ollut suosituimpien aiheiden joukossa. Esimerkiksi Brown (2018) on tutkinut koulukielimaiseman muutoksia, jotka seurasivat Viron uuden kansallisen ja alueellisen kielikoulutuspolitiikan toimeenpanoa ja havainnut, että puolessatoista vuosikymmenessä (2001–2015) viron kielen näkyvyys oli kasvanut ja sen käyttö oli laajentunut peruskoulutuksesta esiopetukseen. Tutkituissa kouluissa vöroa ei voinut nähdä vuosituhannen alussa, mutta vuosina 2013–2015 koulukielimaisema yleensä esitti sen hyväksyttävänä ja arvokkaana kielenä, jonka käytön viron rinnalla koettiin tuovan koulutukselle lisäarvoa (emt.: 15–18). Menken ym. (2018) puolestaan raportoivat 23 New York Cityn koulun kielimaisemien uudelleensuunnitteluprojektista, joka johti uuteen monikieliseen kielipolitiikkaan ja -pedagogiikkaan. Projektiin osallistuneet New Yorkin koulut hankkivat esimerkiksi monikielisiä aineistoja kirjastoihinsa. Tällaiset hankinnat antavat oppijoille mahdollisuuden suorittaa vaativia lukutehtäviä omalla kielellään. Lisäksi koulukielimaiseman uudelleensuunnittelun aiheuttaman muutokset seurauksena jotkin koulut korvasivat aiemmat englanninkieliset ohjelmansa kaksikielisellä opetuksella (Menken ym. 2018: 112–121).

Pennycook (2018) korostaa kielimaisematutkimuksen laajentamista kaikkiin aisteihin, kuten hajuun tai kosketukseen ja makuun. Pennycookin (2018: 58) mukaan näköä ja kuuloa on pidetty ”korkeampina” aisteina verrattuna hajuun, kosketukseen ja makuaistiin, jotka on siten pitkään jätetty tutkimuksessa huomiotta (esim. Douglas Fir Group 2016: 27). Myös oppimisympäristöjen suunnittelussa keskeisestä äänimaise-

masta affordanssina eli oppimisen resurssina ei ole juuri tutkimusta, vaan esimerkiksi Suomessa koulusuunnittelun perusteissa mainitaan vain, että mahdollisimman paljon resursseja tulisi käyttää melun vaimentamiseen (Luminen ym. 2018: 76). Ei siis vielä tiedetä millä tavoin oppimisympäristön monikielisyys vaikuttaa kielten oppimiseen tai opettamiseen verrattuna yksikielisiin oppimisympäristöihin.

Scarvaglierin ym. (2013: 662) mukaan äänimaisemaa on tutkittu pääosin akustiikan näkökulmasta, jossa ihmisäänet on useimmiten nähty häiritsevänä meluna, jota tulisi hallita käyttämällä vaimentavia materiaaleja (esim. Mäkelä ym. 2018; Luminen ym. 2018). Kuitenkin Scarvaglieri ym. (2013: 644) korostavat, että juuri kielellinen toiminta tekee fyysisestä tilasta sosiaalisen tilan. Scarvaglierin ym. (2013) ja Pappenhagenin ym. (2016) urauurtavat tutkimukset ”suullisen kielen monimuotoisuudesta” Hampurin eri kaupunginosissa ovat ensimmäisiä tutkimuksia äänimaisemasta kielten näkökulmasta. Niissä havaittiin, että eri Hampurin alueilla on hyvin erilaisia äänimaisemia ja kielten funktiot (symbolinen, yhteisöllinen, yhdistävä jne.) voivat vaihdella alueiden yhteiskunnallis-taloudellisen aseman mukaan. Saksa dominoi lingua francan (saks. *Verkehrssprache*) funktiossa kaikilla alueilla. Oma käsityksemme koulukielimaisemasta kattaa äänimaiseman myös oppimisen resurssina, ei ainoastaan häiritseväksi (meluna).

Pennycook (2018) painottaa myös semioottisen sommittuman (engl. *assemblage*) ja tilallisten kielirepertuaarien merkitystä. Sommittuma käsittää kaikenlaisen samanlaisen toiminnan ja materiaalisen ympäristön sekä siihen osallistuvien kompetenssit ja (keholliset) toimijuudet eli mahdollisuuden osallistua toimintaan. Kuva 2 antaa esimerkin luokkahuoneesta semioottisena sommittumana.



KUVA 2. Luokkahuone semioottisena sommittumana. © P. Laihonen

Kuva 2 esittää luokkahuonetta Suomessa, jossa luokkahuoneen tekstit, erilaiset analogiset ja digitaaliset oppimateriaalit, oppimistilanteen tilallinen järjestäminen, oppilaan ja opettajan keholliset toimijuudet (esim. osoittaminen) ja kielitoiminnot (esim. kirjoittaminen), sekä oppilaiden ja opettajan tiedot ja taidot punoutuvat yhdeksi merkitykselliseksi kokonaisuudeksi eli sommittumaksi kuten torien tapauksessa kojut, äänet, tuokset, ihmiset ja tavarat yms. (ks. Pennycook 2018).

4 Kieliparikoulujen kielimaiset

Miltä kieliparikoulujen kielimaiset sitten näyttävät, kuulostavat ja tuntuvat? Vaikka johdonmukainen ja eteenpäin katsova kielipoliittinen ja kielididaktinen näkökulma vaikuttaisi vielä puuttuvan uusien kieliparikoulujen rakennussuunnitelmista (ks. From 2023), jaettujen koulurakennusten tilajärjestelyt noudattavat tyypillisesti samankaltaista peruskaavaa. Lähes poikkeuksetta koulurakennus fyysisenä tilana heijastelee lainsäädännössä määriteltyä kansalliskielten eriyttämisen vaatimusta: osa tiloista on yhteisiä mutta molemmille kouluille on määritelty rakennuksessa myös selkeät omat alueet. Joissain tapauksissa omat alueet ovat luokkahuoneita ja toisinaan muunlaisiin kokoontumisiin tarkoitettuja ”kotipesiä”. Kahden kielen rinnakkaista käyttöä ja toisaalta niiden eriyttämistä tukeva kielikoulutuspolitiikka siis materialisoituu kiinnostavalla tavalla suomen- ja ruotsinkielisten koulujen yhteisissä koulurakennuksissa. Melko tavanomainen on järjestely, jossa jaettuja tiloja ovat välituntihiha, ruokala, liikunta- tai juhlasali sekä erityistä välineistöä edellyttävät opetustilat, kuten taito- ja taideaineiden ja musiikin luokkahuoneet. Näiden jakaminen koulujen kesken on ymmärrettävää myös resurssien tehokkaan käytön näkökulmasta. Uudisrakennuksissa tilat muodostuvat toisinaan rakennuksen ytimessä olevasta ruokalasta tai monitoimitilasta, jonka ympärille koulujen omaan käyttöön osoitetut siivet tai muut tilat asettuvat. Kieliparikouluja koskevassa suunnittelupuheessa edellä mainitun kaltaisten tilojen esitetään usein myös tarjoavan luontevia mahdollisuuksia kielirajat ylittäviin kohtaamisiin koulupäivän aikana (From & Sahlström 2017; From 2023).

Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että samankaltaisten tilajärjestelyjen puitteissa voi esiintyä hyvinkin erilaisia kielellisiä toimintakulttuureja ja kielimaisia (Hansell ym. 2016; Helakorpi ym. 2013; From 2020). Samoissa fyysisissä tiloissa oleskeluun ohjaava arkkitehtuuri ja tilasuunnittelu eivät välttämättä johda siihen, että eri koulujen oppilaat loisivat kontakteja yli kielirajojen. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden keskuudessa saattaa esiintyä jopa sanoittamatonta ymmärrystä siitä, mitkä tilat kuuluvat kenellekin kouluyhteisössä (From & Sahlström 2017). Jaettu fyysinen tila ei siten yksiselitteisesti tarkoita yhteisen vuorovaikutustilan syntymistä, vaan myös vapaa-ajalta toisilleen tutut oppilaat saattavat koulussa oleskella vain omissa kieliryhmissään (ks. esim. From 2020). Tällöin erilaiset materiaaliset elementit koulurakennuksessa, kuten tiloja jäsentävät ovet tai käytävät (kuva 3) saattavat muodostua

myös symbolisiksi kielirajoiksi oppilaiden puheissa ja toiminnassa (From & Sahlström 2017). Toisaalta näitä rajoja saattaa syntyä myös sellaisilla välituntipihoilla, joissa itsestään selviä materiaalisia, kahden koulun oppilaat toisistaan erottavia rajoja ei ole. Koulujen fyysisiin tiloihin ja niissä liikkumiseen liittyvien käytäntöjen vaikutus kielimaisemien muotoutumiseen on siis moniulotteinen ja ne myös ohjaavat esimerkiksi kielivalintaan liittyviä normeja.



KUVA 3. Suomenkielisen koulun oppilaan ottama kuva käytävältä, joka symboloi hänelle rajaa suomen- ja ruotsinkielisen koulun välillä. © "Ella"

Gordon ym. (2000) ovat käyttäneet käsitettä 'aika-tila-polut' kuvaamaan oppilaiden mahdollisuutta liikkua koulun fyysisissä tiloissa ja niiden käyttämiseen liittyvien aikataulujen puitteissa. Koulun arki on tilallisesti ja ajallisesti säädeltyä ja tyypillisesti oppilailla on selkeä käsitys siitä, missä on oltava mihinkin aikaan. Aika-tila-polkujen käsite on osuva myös kieliparikoulujen kontekstissa, sillä ajallisella ulottuvuudella on suuri vaikutus siihen, millaisiksi jaettujen koulutilojen kielimaisemat muodostuvat. Keskeisiä eivät ole ainoastaan koulun fyysiset tilajärjestelyt tai arkkitehtuuri, vaan sekin, miten niiden käyttöä säädelään aikataulujen avulla. Kieliparikouluissa on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, kokoonnutaanko yhteiseen ruokailutilaan samanaikaisesti molempien koulujen oppilaiden kanssa tai ulkoillaanko yhteisellä välituntipihalla yhtä

aikaa vai koulujen omissa vuoroissa (ks. esim. Helakorpi ym. 2013). Tällaiset valinnat vaikuttavat kielen näkökulmasta erityisesti siihen, millaisille äänimaisemille oppilaat altistuvat koulupäivän aikana ja luonnollisesti myös siihen, ketä koulupäivän aikana on mahdollista kohdata. Kieliparikoulujen tilapolitiikkaa koskevissa keskusteluissa tuleekin kiinnostavalla tavalla näkyviin, miten kaksikielisyttä hallitaan yhtäältä siten, että koulujen välistä yhteistyötä pyritään edistämään ja toisaalta siten, että ruotsinkielistä tilaa pyritään rajaamaan ja suojelemaan. (From 2020; Kajander ym. 2015.)

Kieliparikoulujen toiminnan lainsäädännöllinen lähtökohta on, että koulut toimivat samassa rakennuksessa erillisinä oppilaitoksinaan, toteuttaen siten perusopetuslain vaatimusta siitä, että opetus on järjestettävä erikseen kummallekin kieliryhmälle. Myös lukio-opetuksessa oppilaitosten erillisuus on toiminnan lähtökohta, vaikka lukiolaki ei edellytäkään opetuksen järjestämistä erikseen molemmille kieliryhmille ja opiskelijoille on joissain kieliparilukioissa tarjolla myös kaksikielisiä kursseja. Vaikka perusopetuslaki ei tunnistaakaan hallinnollisesti kaksikielisiä kouluja tai kouluja, joissa olisi sekä suomen- että ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaita, lainsäädännön puitteissa kieliparikouluilla on kuitenkin monia mahdollisuuksia rakentaa kielirajat ylittävää yhteistyötä (ks. Szabó ym. 2018). Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että arkisen tilan jakamisen ohella kieliparikouluissa järjestetään yhdessä etenkin formaalin luokahuoneopetuksen ulkopuolista toimintaa, kuten teemapäiviä tai lukuvuoden juhlapäiviä. Monissa kieliparikouluissa myös oppilaskunnan toimintaa järjestetään molempien koulujen kesken ja yhteisissä iltapäiväkerhoissa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaat toimivat yhdessä. (Ks. esim. Helakorpi ym. 2013; From 2020.) Koska kansalliskielten erillään pitämisen vaatimus ei koske toisen asteen koulutusta, on yhteisillä kampuksilla toimivilla suomen- ja ruotsinkielisillä lukioilla periaatteessa enemmän mahdollisuuksia kielirajat ylittävään opetukseen esimerkiksi yhteisen kurssitarjottimen muodossa (esim. tarjoamalla vieraiden kielten kursseja molemmille kieliryhmille; ks. Szabó ym. 2018). Mahdollisuutta onkin hyödynnetty esimerkiksi tandem-opetuksessa, jossa suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat työskentelevät yhdessä pakollisen kurssin valinnaisena suoritusapanana (ks. esim. Karjalainen & Pörn 2015).

Vaikka opetus järjestetään lähtökohtaisesti erikseen suomen- ja ruotsinkielisille oppilaille, on kieliparikoulujen käytävillä ja pihoilla siis mahdollista kuulla ja nähdä molempia kansalliskieliä – ja tietenkin oppilaiden muita kieliä. Myös kieliparikoulujen visuaaliset kielimaisemat heijastelevat tyypillisesti rinnakkaiskielisyttä, jossa samat sisällöt tai viestit välitetään molempien koulujen kielillä, kuten seuraavassa kuvassa (Laihonon & Szabó 2023).



KUVA 4. Kyltti kieliparikoulujen yhteiskäytössä olevassa tekstiilityön luokassa. © T. P. Szabó

Tutkimusten perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että kieliparikoulujen kielimaisemille tunnusomaista on joitain poikkeuksia lukuun ottamatta (ks. esim. Helakorpi ym. 2013) kielten säilyminen verrattain erillään. Tähän liittyy myös aiemmin mainittu sosiaalisten tilojen eriytyneisyys eli se, ettei kieliparikoulujen oppilaiden välille näytä kovin helposti syntyvän kontakteja yhteisissä tiloissa (From 2020; Hansell ym. 2016). Myös kielenkäyttöä kieliparikouluissa koskeneet tutkimukset ovat tähän mennessä todenneet, ettei järjestelyllä näytä olevan juurikaan vaikutusta oppilaiden kielenkäyttöön opetuksen ulkopuolella (Sahlström ym. 2013; Hansell ym. 2016). Kielirajat ylittävää opetusta kieliparilukiossa tarkastelleet tutkimukset ovat todenneet, että ”kaksikielisissä” oppilasryhmissä sen sijaan käytetään sekä suomea että ruotsia siten, että samassa keskustelussa käytetään rinnakkain molempia kieliä tai kieliä yhdistetään samassa puheenvuorossa. Lisäksi yhteisenä kielenä saatetaan käyttää englantia. (Hansell & Pilke 2016.) Toistaiseksi tutkimus vahvistaa näkemystä, jonka mukaan kaksikielisten käytäntöjen edistäminen kieliparikouluissa vaatii määrätietoista pedagogiikkaa, eivätkä toimivat kielikäytännöt rakennu pelkästään samoissa tiloissa oleskelemalla.

Tutkimusten mukaan koulujen henkilökunnan ja erityisesti rehtorien toiminnalla on suuri vaikutus siihen, millaisiksi koulujen yhteinen toimintakulttuuri ja sen myötä myös kielimaisemat muotoutuvat (Helakorpi ym. 2013; From 2020). Yhteisen toimintakulttuurin rakentumista näyttävät tukevan erityisesti yhteenmuuton suunnitteluun käytetty riittävä aika. Yhteisistä säännöistä sopimista pidetään tässä tärkeänä kulma-

kivenä. Henkilökunnan yhteistyötä kieliparikouluissa voidaan tukea myös koulun tilallisilla järjestelyillä, esim. rakentamalla henkilökunnan tilat lähelle toisiaan tai jopa yhteisiksi, mikä helpottaa tiedonkulkua ja yhteydenpitoa koulujen välillä. Toisaalta henkilökunnan tilojen erillisuus esitetään toisinaan elinehdoksi sellaisille ruotsinkielisille kouluille, jotka jakavat koulurakennuksen itseään suuremman suomenkielisen koulun kanssa (From 2020).

Myös henkilökunnan kielikäytänteet ja -ideologiat ovat keskeisiä, kun tarkastellaan kieliparikoulujen kielimaisemia. He voivat esimerkiksi nähdä opettajuuden yksikielisenä tai monikielisenä ammattina (Szabó ym. 2018; Laihonen & Szabó 2023). Oppilaat ja opiskelijat saattavat myös toivoa opettajien näyttävän kaksikielisyyden mallia kieliparikampuksilla (Kajander ym. 2015). Hansellin ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa erään jaetun lukiokampuksen opettajat kuitenkin raportoivat, ettei kieliparikoulussa työskentely ole vaikuttanut merkittävästi niihin kontakteihin, joita heillä on toiseen kotimaiseen kieleen tai sen puhujiin, oli kyse muista henkilökunnan jäsenistä tai opiskelijoista. Ruotsinkielisen koulun opettajat raportoivat enemmän kontakteja suomen kieleen kuin päinvastoin, mikä yleisesti ja tässäkin tapauksessa selittyy ruotsin kielen tosiasiallisella vähemmistöasemalla suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. myös Björklund ja Pakarinen tässä teemanumerossa) ja sillä, että jaetuilla kampuksilla ruotsinkieliset koulut ovat monesti suomenkielisiä pienempiä (Hansell ym. 2018). Kaksikielisten kielimaisemien näkökulmasta onkin kiinnostavaa, ettei kieliparikoulussa työskentely välttämättä muuta henkilökunnan kielellistä toimenkuvaa, vaan työtä on mahdollista jatkaa pitäytymällä koulun opetuskielessä. Saatetaan jopa ajatella, että opettajan tulee koulussa aina käyttää vain äidinkieltään (Laihonen & Szabó 2023). Tällainen kieli-ideologia ei ainakaan kannusta oppilaita käyttämään toista kansallista kieltä kouluympäristössä funktionaalisiin tarkoituksiin. Joissain yhteyksissä opettajat ovat jopa kertoneet yhteiselle kampukselle siirtyessään pelänneensä, että heitä vaadittaisiin työssään käyttämään toisen koulun kieltä ja he ovat siksi vastustaneet ajatusta kieliparikoulusta (ks. Laihonen & Szabó 2023).

Kieliparikoulujen tila- ja kielipolitiikkaa tarkastellessa on keskeistä myös pohtia, millaisia subjekteja ne tunnistavat ja mahdollistavat. Tällä tarkoitetaan sitä, millaisia rooleja oppilaiden ja henkilöstön on mahdollista ottaa kielen oppijoina tai opettajina ja miten näitä rooleja tunnistetaan ja arvostetaan. Tässä asetelmassa kielimaisemilla ja niiden heijastamilla kieli-ideologioilla ja kielinormeilla on merkittävä rooli. Mikäli kieliparikouluissa harjoitetaan tilapolitiikkaa, joissa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen tilat tai oppilaiden aika-tila-polut on selkeästi erotettu toisistaan, saattaa koulurakennuksen jakaminen jopa vahvistaa diskurssien kautta luotuja rajoja kielten puhujien välillä. Eräissä kieliparikouluja koskevissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että koulutilaa hallitseva kielten erottelu ohjaa oppilaita olettamaan, että suomenkielisen koulun oppilaat ovat yksikielisesti suomenkielisiä ja ruotsinkielisen ruotsinkielisiä (From 2020; From & Sahlström 2017). Tällöin esimerkiksi kaksikielisyyden tai oppilaiden muut

kotikieliet kuin suomi ja ruotsi nähdään poikkeuksina, mikä voi osaltaan vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin osallisuudesta kouluyhteisössä.

Etenkin ruotsinkielisissä kieliparikouluissa sekä oppilaat että henkilökunta neuvottelevat kouluarjessa yksi- ja kaksikielisyyden välillä, sillä toimintaa ohjaa ajatus koulusta ruotsinkielisenä tilana (From 2020). Oppilaat ovat kertoneet kokemuksista, joissa opettajat tai muut oppilaat ovat pyrkineet kitkemään suomen kielen käyttöä luokkahuoneessa tai jopa sen ulkopuolella. Vaikka kyse on ollut sinänsä hyväntahtoisesta ohjaamisesta ruotsin kielen käyttämiseen vahvasti suomenkielisessä ympäristössä, saattaa yksikieliseen ideologiaan nojaava kielipolitiikka olla huomattavan ristiriitainen kieliparikampuksen yleisen tai oppilaiden henkilökohtaisten kielimaisemien kanssa. Myös oppilailla on monenlaisia keinoja vastustaa kielenkäytön ohjailuun liittyviä pyrkimyksiä ja siten myös toimijuutta muokata koulun kielimaisemia. (From & Sahlström 2019.) Ruotsinkielisissä kieliparikouluissa henkilökunnan suhtautuminen kielten eriyttämiseen vaikuttaakin usein olevan tietynlaista tasapainottelua erilaisten kielipolitiikkajohdonmukaisempaa kielellistä eriyttämistä ruotsin kielen tukemiseksi ja toisaalta nähdään, että toimiminen samassa rakennuksessa edellyttää kielten eriyttämiseen nojaavien käytänteiden kyseenalaistamista ja uudelleen muotoilua (ks. From 2020).

Kuten alussa todettiin, voidaan kieliparikouluja pitää oivallisena esimerkkinä kielimaisemien vastavuoroisuudesta ja dynaamisuudesta. Kieliparikoulut voidaan nimittäin nähdä sekä kielikoulutuspolitiikan kohteina, joissa kansallisen politiikan reunaehdot määrittävät koulujen suunnittelua ja toimintaa että kielikoulutuspolitiikan tekijöinä, sillä kieliparikoulujen käytännöt muokkaavat jatkuvasti sitä, mitä kieli- ja koulutuspolitiikassa voidaan ajatella mahdollisena. Tutkimuksessa ja mediassa yleistyneet kuvaukset kieliparikoulujen arjesta ja onnistumisista normalisoivat ajatusta siitä, että suomea ja ruotsia voidaan käyttää rinnakkain ja lomittain samassa koulutilassa. Samalla ne hälventävät sitä uhkaa, jota kaksikielisyyden on perinteisesti ajateltu ruotsinkielisiin kouluihin kohdistavan, eli suomenkielisyyteen siirtymistä.

5 Lopuksi: kieliparikoulujen kielimaisemat peilaavat ideologista muutosta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet koulutilojen yhdistämisen myötä syntyneiden monikielisten kielimaisemien suhdetta suomalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan, joka perustuu lainsäädännöllisiltä lähtökohdiltaan hallinnollisesti yksikielisiin kouluihin. Etenkin 2010-luvulta alkaen kieliparikoulut ovat syntyneet taloudellisesta paineesta siirtyä suurempiin koulukeskuksiin, eivätkä kielipoliittiset tai kielipedagogiset näkökulmat ole ensisijaisesti ohjanneet niiden suunnittelua. Aluksi kieliparikouluja lähestyttiin paikallisina poikkeavuuksina ja etusijalle nousi usein huoli ruotsin kielen asemasta kaksikielisissä koulutiloissa. Tämä on ymmärrettävää, sillä kieliparikoulut haastoivat

sekä perustuslaillista käsitystä kansalliskielten erillisyydestä, että yleistä kielten erottamisen periaatetta koulutiloissa. Lisäksi huolta ovat vuosien saatossa aiheuttaneet ruotsinkielisen kouluverkon muutokset, sillä joissain tapauksissa kieliparikoulun perustaminen on tarkoittanut myös ruotsinkielisten kyläkoulujen lakkauttamista samalla alueella (Helakorpi ym. 2013).

Toistaiseksi kieliparikouluista tehty tutkimus on osoittanut, ettei järjestelyllä välttämättä ole juuri minkäänlaista vaikutusta instituutioiden, oppilaiden tai henkilökunnan kielikäytäntöihin, vaikka näiden koulujen kielimaiset ovatkin tavallista moninaisempia siitä näkökulmasta, että hallinnollisia kieliä on koulutilassa yhden sijaan kaksi. Tästä voidaan päätellä ensinnäkin, etteivät kieliparikoulut muodosta akuuttia uhkaa ruotsin kielelle ja toiseksi, etteivät kieliparikoulujen kielimaisemien resurssit realisoidu ilman suunnitelmallista työskentelyä, jota edellytetään rehtoreilta ja henkilöstöltä. Niissä kieliparikouluissa, joissa yhteiseen toimintakulttuuriin on panostettu, on paljon hyviä esimerkkejä toimivasta kielirajat ylittävästä yhteistyöstä (ks. esim. Edsevön malli; From & Szabó 2021).

Vaikka kieliparikouluja ja niiden tuomia uusia mahdollisuuksia kuten äänimaailman monikielistä tarjoumaa ei ole virallisissa ohjaavissa teksteissä tunnistettu (esim. OPH 2014), ollaan vaiheessa, jossa kieliparikoulut on tunnistettu julkisessa ja kielikasvatustieteellisessä keskustelussa omaksi järjestelykseen. Tämä on edellyttänyt ilmiön käsitteellistämistä ja perustutkimusta kieliparikouluihin liittyvistä diskursseista ja käytännöistä. Reilu vuosikymmen sitten keskustelu käynnistyi kieli-ideologisena, ja nyt nähtävissä on käänne, jonka myötä on alettu tunnistaa kieliparikoulujen tarjoamia pedagogisia ja sosiaalisia mahdollisuuksia ja toisaalta myös tunnustaa yhteisen toimintakulttuurin rakentamiseen vaadittavia resursseja. Kieli-ideologisella tasolla voidaan havaita, miten molempien kansalliskielten tuomista samaan koulutilaan pidetään nyt useimmiten hyväksyttävänä poliittisissa ja mediadiskursseissa, joissain konteksteissa jopa toivottavana. Kieliparikoulut tarjoavat jo nyt monikielisen oppimisympäristön yhä useammalle lapselle ja nuorelle, ja niissä on edelleen paljon käyttämätöntä potentiaalia toimivan ja funktionaalisen monikielisyyden edistämiseksi koulutuksessa.

Kirjallisuus

- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual matters, 57–89.
- Brown, K. D. 2005. Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education*, 37 (3), 78–89.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390s>
- Brown, K. D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in southeastern Estonia. Teoksessa Gorter, D., H. F. Marten, L. Van Mensel, L. (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. New York: Palgrave Macmillan, 281–298. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Brown, K. D. 2018. Shifts and stability in schoolscapes: diachronic considerations of southeastern Estonian schools. *Linguistics and Education*, 44, 12–19.
- Chiles, P. & L. Care (toim.) 2015. *Building schools: key issues for contemporary design*. Birkhäuser.
- Cowley, S. J., & F. Vallée-Tourangeau (toim.) 2013. *Cognition beyond the body: Interactivity and human thinking*. Dordrecht: Springer.
- Douglas Fir Group 2016. A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31.
<https://journal.fi/afinla/article/view/46278>
- From, T. 2023. Rethinking Finland's official bilingualism in education. Teoksessa J. Kauko, M. Thrupp, S. Kosunen & P. Seppänen (toim.) *Finland's famous education system - unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 369–384.
 DOI: 10.1007/978-981-19-8241-5_23
- From, T. 2020. 'We are two languages here': the operation of language policies through spatial ideologies and practices in a co-located and a bilingual school. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 9 (6), 663–684.
 DOI: 10.1515/multi-2019-0008
- 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. DOI: 10.1080/00313831.2016.1147074
- From, T. & F. Sahlström 2019. Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 199–230.
- From, T. & T. P. Szabó 2021. Lauaen yli kielimuurien: Arkea Edsevön kieliparikoulussa. *IKI-blogi*. Saatavilla: <https://kielikampus.jyu.fi/fi/blog/iki-blogi/arkisto/2021/lauaen-yli-kielimuurien-arkea-edsevon-kieliparikoulussa>
- Gordon, T., J. Holland & E. Lahelma 2000. *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hansell, K., M. Pörn & S. Heittola 2018. Lärarnas språkkontakter på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. Teoksessa Kääntä, L., M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.) *Työelämän viestintä*. VAKKI-symposium XXXVIII 8.–9.2.2018. VAKKI Publications 9. Vaasa, 11–22.

- Hansell, K., C. Engberg, M. Pörn & S. Heittola 2016. Språkkontakter under de tre första åren på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. Teoksessa Hirvonen, P., D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Teksti ja tekstuaalisuus*. VAKKI-symposiumi XXXVI. VAKKI Publications 7, 202–214. Vaasa: VAKKI.
- Hansell K. & N. Pilke 2016. Flerspråkigt samarbete över språkgränsen på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. *Svenskan i Finland*, 25–41.
- Helakorpi, J., I. Ahlbom, T. From, M. Pörn, F. Sahlström & A. Slotte-Lüttge 2013. *Erillään, kimpassa, kämppiksenä: rehtoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa. Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Saatavilla: https://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/files/2013/10/Erill%C3%A4%C3%A4n_S%C3%A4rbo-2013.pdf.
- Johansson, T. 2021. Starka trenden: Svenska skolor flyttar in på tvåspråkiga skolcampus. *Hufvudstadsbladet*. 27.9.2021.
- Kajander, K., R. Alanen, H. Dufva & E. Kotkavuori 2015. Kielimuureja vai yhteiseloa: odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia*. AFinLA-e. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72. Suomen Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 142–158. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49395>
- Karjalainen, K. & M. Pörn 2015. Luokkatandem kielenopetuksen mallina. Mustaparta, A. (toim.). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus 2015. live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/luokkatandem-kielenopetuksen-mallina/#more-67
- Konttinen, J. 2020. Ei luokkia, ei seiiniä: koulut ovat nyt "avoimia oppimisympäristöjä". Kuka niin päätti ja miksi? *Helsingin Sanomat*. 27.1.2020. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006383807.html>
- Laihonen, P., & T. P. Szabó 2023. Material change: the case of co-located schools. Teoksessa J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Springer, 93–110. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_6
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Luminen, H., M. Rimpelä & E. Tarvainen 2018. *CookBook 2.0 FI. Modernin oppimisympäristön opas*. Tampere: Finnish Education Group.
- Malinowski, D., H. H. Maxim & S. Dubreil (toim.) 2020. *Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space*. Cham, Sveitsi: Springer.
- Menken, K., V. Pérez Rosario, L. Alejandro & G. Valerio 2018. Increasing multilingualism in schoolscapes: new scenery and language education policies. *Linguistic Landscape*, 4 (2), 101–127. <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>
- Mäkelä, T., S. Helfenstein, M.-K. Lerkkanen & A.-M. Poikkeus 2018. Student participation in learning environment improvement: analysis of a co-design project in a Finnish upper secondary school. *Learning Environments Research*, 21, 19–41. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9242-0>
- OPH. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, S. 2020. Språkbudselevskap i Finland och på Irland. En studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbud. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8347-5>.

- Pappenhagen, R., C. Scarvaglieri & A. Redder 2016. Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and 'linguistic soundscaping'. Teoksessa R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (toim.) *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. Lontoo: Bloomsbury, 147–162.
- Pennycook, A. 2018. *Posthumanist applied linguistics*. New York: Routledge.
- Perusopetuslaki. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pilke, N. & G.-V. Vik 2013. *Kaksi kieltä saman katon alla: kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen*. VAKKI Publications 2, 292–302. Vaasa. http://vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Pilke&Vik.pdf
- Pöyhönen, S., P. Nuolijärvi, T. Saarinen & T. Kangasvieri 2019. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Sahlström, F., T. From & A. Slotte-Lüttge 2013. Två skolor och två språk under samma tak. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä, 319–341.
- Scarvaglieri, C., A. Redder, R. Pappenhagen & B. Brehmer 2013. Capturing diversity: linguistic land- and soundscaping in urban areas. Teoksessa J. Duarte, and I. Gogolin (toim.) *Linguistic superdiversity in urban areas*. Amsterdam: Benjamins, 45–73.
- Shohamy, E. 2019. School principals as language policy makers. Teoksessa C. Thurlow (toim.) *The Business of words: wordsmiths, linguists, and other language workers*. Lontoo: Routledge. 193–204.
- Sjöberg, S., K. Mård-Miettinen, A. Peltoniemi & K. Skinnari 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sundman, M. 2013. *Tvåspråkiga skolor? – Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Magma-studie 4/2013. Helsinki: Tankesmedjan Magma.
- Szabó, T. P. 2015. The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 9 (1), 23–51. DOI: 10.17011/apples/2015090102
- Szabó, T. P. & H. Dufva 2021 University exchange students' practices of learning Finnish: a language ecological approach to affordances in linguistic landscapes. Teoksessa D. Malinowski, H. H. Maxim, & S. Dubreil (toim.) *Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space*. Cham, Sveitsi: Springer, 93–117. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_5
- Szabó, T. P. & R. A. Troyer 2020. Parents interpreting their children's schools: building an insider's perspective. Teoksessa D. Malinowski & S. Tufi (toim.) *Reterritorializing linguistic landscapes: questioning boundaries and opening spaces*. Bloomsbury Academic, 387–412.
- Szabó, T. P., K. Kajander, R. Alanen & P. Laihonon 2018. Zusammenarbeit über Sprachgrenzen hinweg: Sprachauffassungen von Lehrern in örtlich zusammengelegten Schulen mit Schwedisch und Finnisch als Unterrichtssprachen. *Der Deutschunterricht*, 4, 53–59.
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä.
- Taylor, A. & K. Engass 2009. *Linking architecture and education: sustainable design of learning environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

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

Päivi Iikkanen & Johanna Ennser-Kananen

Jyväskylän yliopisto

Minna Intke-Hernandéz

Helsingin yliopisto

Sanna Riuttanen

Jyväskylän yliopisto

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus

Nostot

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



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

Abstract

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

Keywords: language education, social justice, translanguaging, raciolinguistics

Asiasanat: sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kielikoulutus, rasiolingvistiikka, transkieleily

1 Johdanto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Kielenoppiminen, sosiaaliset identiteetit ja intersektionaalisuus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Koulutuksen dekolonisaatio: epätasa-arvoistavien rakenteiden purkamiseen tähtäviä lähestymistapoja

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Transkieleily (*translanguaging*) sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Rasiolingvistiikka Suomessa

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

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

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

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

4 Kielitietoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Matkalla sosiaalisesti oikeudenmukaisempaan koulutukseen?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kirjallisuus

- Alemanji, A. A. (toim.) 2018. *Antiracism education in and out of schools*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Alim, S. 2016. Who's afraid of the transracial subject? Raciolinguistics and the political project of transracialization. Teoksessa H. S. Alim, R. Rickford & A. F. Ball (toim.) *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press, 33–50. <https://doi.org/10.1002/tesq.554>
- Alim, H. S., J. R. Rickford & A. F. Ball 2016. *Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/tesq.554>
- Alisaari, J. 2021. Monikielinen pedagogiikka sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä - käytännön ideoita opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/monikielinen-pedagogiikka-sosiaalisen-oikeudenmukaisuuden-edistajana-kaytannon-ideoita-opettajille>
- Alisaari, J., L. Heikkola, N. Commins & E. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Anderson, B. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (korjattu painos). London: Verso. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(95\)90485-9](https://doi.org/10.1016/0191-6599(95)90485-9)
- Bernelius, V. & H. Huilla 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Teoksessa *Valtioneuvoston julkaisuja 2021(7)*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–17.
- Boyd, A. 2017. *Social justice literacies in the English classroom: teaching practice in action*. New York: Teachers College Press.
- Chaparro, S. E. 2019. But mom! I'm not a Spanish boy: raciolinguistic socialization in a two-way immersion bilingual program. *Linguistics and Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.003>
- Corona, V., & D. Block 2020. Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (7), 778–788. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713046>
- Crenshaw, K. 1989. *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Daniels, J. R. 2018. "There's no way this isn't racist": white women teachers and the raciolinguistic ideologies of teaching code-switching. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28 (2), 156–174. <https://doi.org/10.1111/jola.12186>
- De Los Ríos, C. V., K. Seltzer & A. Molina 2021. 'Juntos Somos Fuertes': writing participatory corridos of solidarity through a critical translanguaging approach. *Applied Linguistics*, 42 (6), 1070–1082. <https://doi.org/10.1093/applin/amab026>
- Dufva, H. 2020. Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertuaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielitutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLAn vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa, 17–32. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89461>

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

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

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

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

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 334–352.

Siv Björklund & Sanna Pakarinen
Åbo Akademi

Ruotsi toisena kansalliskielenä kielellisesti muuttuvassa Suomessa

Nostot

- Ruotsin kieli ja ruotsinkielinen perusopetus herättävät Suomessa yhteiskunnallista keskustelua.
- Yhteiskunnalliset kieli-ideologiat vaikuttavat ruotsin kieleen ja ruotsinkieliseen perusopetukseen.
- Ruotsinkielinen perusopetus vaalii ruotsin kieltä osana yhteiskunnan ja yksilöiden kaksikielisyttä.
- Kielisaarekekouluille ja ruotsin kielen kielikylvyille on ominaista instrumentaaliset kieli-ideologiat ja kaksikielisyden ylläpitäminen.

Abstract

The aim of the article is to present language ideologies about Swedish as the other national language in Finland. The article focuses on Swedish-medium basic education for first language speakers but also highlights ideologies about Swedish and bilingualism in Swedish-medium speech island schools for Swedish speakers and in Swedish immersion education for Finnish speakers in Finnish-medium schools. Based on selected studies and reports, the article investigates attitudes towards the Swedish language and the Swedish-speaking population of Finland. The review shows that the position of Swedish is still controversial in Finland. Furthermore, the Swedish-medium education has a significant role for the status of Swedish in society. The language ideologies about Swedish in speech island schools and in immersion are linked to maintaining the language and including it as a part of individual or societal bilingualism.

Keywords: language ideology, national language, Swedish-medium education in Finland

Asiasanat: kansalliskieli, kieli-ideologia, ruotsinkielinen koulutus Suomessa

1 Johdanto

Suomen noin viidestä ja puolesta miljoonasta asukkaasta yhteensä 5,16 % on rekisteröinyt äidinkielen ruotsin kielen, suomenkielisiä on puolestaan 85,9 % (Tilastokeskus 2022). Suomen väestöstä 8,91 % on siten rekisteröinyt muun kuin suomen, ruotsin tai saamen kielen äidinkielen. Suomen ja ruotsin kielillä on pitkä historiallinen ja kulttuurinen tausta suomalaisessa yhteiskunnassa, mikä heijastuu myös nykyhetkeen (ks. esim. Hårdstedt 2023; Latomaa & Nuolijärvi 2005). Tämä tausta liittyy oleellisesti ruotsin kielen asemaan toisena kansalliskielenä ja siten molempien kielten tukemiseen Suomessa. Suomen ja ruotsin kielen opetus toisena kotimaisena kielenä on keskeinen osa suomalaista kielikoulutusta. Lisäksi Suomen päivitetty kansalliskielistrategia (2021) painottaa elävän suomi–ruotsi-kaksikielisyyden kohtaamisen tärkeyttä ja koulutuksen keskeistä merkitystä maan kansalliskielten asemaan.

Tämän artikkelin tavoitteena on antaa katsaus, miten ruotsin kieleen kytkeytyvät kieli-ideologiat vaikuttavat suomalaiseen perusopetukseen. Perusopetus tarjoaa kaikille oppilaille mahdollisuuden tutustua kumpaankin kansalliskieleen ja niihin liittyviin kieli-ideologisiin kysymyksiin erityisesti ruotsin osalta. Kieli-ideologioilla tarkoitetaan esimerkiksi käsityksiä kielestä ja sen merkityksestä. Lisäksi eri kieliyhteisöillä on omat käsityksensä yhteiskunnassa hyväksytyistä kielistä tai toivotusta kielenkäytöstä (Kroskirty 2000; Spolsky 2016). Kieli-ideologiat kytkeytyvätkin yhteiskunnan rakenteisiin ja niiden muutoksiin (Blommaert 1999). Olemme valinneet kieli-ideologiat katsauksen keskiöön, koska niillä on merkitystä kielikäytänteisiin ja esimerkiksi koulujen kielipolitiikkaan. Suomen kouluissa on edelleen havaittavissa yksikielisyyteen pohjaava kieli-ideologia, sillä lain (Perusopetuslaki 628/1998) mukaan peruskoulujen opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Tällaiset kieli-ideologiat voivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden käsityksiin kaksikielisyydestä (suomi–ruotsi)

(Slotte ym. 2023). Toinen esimerkki yksikielisyyteen pohjaavasta kieli-ideologiasta on yhteiskunnallinen keskustelu kaksikielisistä kouluista Suomessa (ks. esim. Boyd & Palviainen 2015; Sundman 2013; Tainio & Harju-Luukkainen 2013). Näistä lähtökohdista tarkastelemme, millaisia ruotsin kieleen liittyviä kieli-ideologioita kysymyksiä esiintyy ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Artikkelissa ei ole mahdollista käsitellä kattavasti koko perusopetusta, minkä vuoksi emme esimerkiksi huomioi vieraiden kielten opetusta ja tuntimääriä ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Tarkastelemme lisäksi ruotsin kieleen kytkeytyviä kieli-ideologioita kielisaarekekouluissa ja ruotsin kielen kielikylvyssä. Tavoitteena on esitellä, miten erilaiset näkökulmat erityisesti ruotsin kieleen vaikuttavat perusopetukseen ja sen käytänteisiin.

Artikkeli pohjaa vuoden 2010 jälkeen julkaistuihin tutkimuksiin, joissa painottuvat yhteiskunnallinen näkökulma ja kansalliskieliin kohdistuvat asenteet ja käsitykset. Olemme tietoisia, että rajauksen ulkopuolelle jää useita ajankohtaisia ja kiinnostavia sosiolingvistisiä ja kielitieteellisiä tutkimuksia esimerkiksi kielimaisemien ja kielikontaktien osalta (ks. Henricson 2022; Herberts 2017; Lindström ym. 2020). Valitsemassamme aineistossa kieli-ideologioita on tarkasteltu yhteiskunnassa (makrotaso) ja ruotsinkielistä perusopetusta tarjoavissa instituutioissa (mesotaso), mutta myös oppilaiden näkökulmasta (mikrotaso) (ks. Pitkänen-Huhta ym. tässä teemanumerossa).

Käsitlemme aluksi (luku 2) kieli-ideologia kysymyksiä, jotka liittyvät Suomen kansalliskieliin. Keskitymme sitten ruotsinkielisiin oppilaisiin (luku 3) ja ruotsinkieliseen perusopetukseen (luku 4). Luvuissa nousee esiin kielivähemmistön näkökulma, josta on julkaistu tutkimusta verrattain vähän suomen kielellä (ks. kuitenkin Korkala ym. 2021). Artikkelin loppuosassa tarjoamme vielä näkökulman ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin kielisaarekekouluihin (luku 5) ja kaksikieliseen ruotsin kielen kielikylpy-opetusohjelmaan (luku 6). Kielisaarekekouluissa oppilaat ovat usein kaksikielisiä (suomi–ruotsi), kun taas ruotsin kielen kielikylpy on tarkoitettu suomenkielisille oppilaille. Päätämme artikkelin pohdintoihin molempien kansalliskielten asemasta entistä monikielisemmässä ja -muotoisemmassa Suomessa.

Artikkelin kielenoppimiskäsitys pohjaa vuoden 2014 perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteisiin (OPH 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esiin oppilaiden rooli aktiivisina toimijoina kaikissa yhteyksissä. Oppimiskäsityksen mukaan kieli nähdään olennaisena ajattelun ja oppimisen välineenä. Oppiminen vuorovaikutuksessa onkin keskeisessä asemassa, ja oppilaiden kaksi- ja monikielisen kompetenssin odotetaan kehittyvän sekä koulussa että sen ulkopuolella. Oppimisessa korostuvat vuorovaikutustaidot, aidot kielenkäyttötilanteet ja mahdollisuus aktiiviseen ja moninaiseen kielenkäyttöön, jotka ovat keskeinen osa sosiokulttuurista näkökulmaa kielenoppimiseen (Vygotsky 1986) ja ekologista kielenoppimisenäkökulmaa (van Lier 2004). Kielenoppiminen kytkeytyy myös monivahteiseen kaksikielisyyden käsitteeseen, jossa painottuvat aktiivinen kielenkäyttö ja aito vuorovaikutus (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1981).

2 Kansalliskielet ja niihin liittyvät kieli-ideologiset kysymykset suomalaisessa yhteiskunnassa

Kielipolitiikalla tarkoitetaan sellaisia tietoisia ja suunnitelmallisia toimia, joilla pyritään vaikuttamaan tiettyjen kielten asemaan ja käyttöalaan yhteiskunnassa (Kaplan & Baldauf 1997; Spolsky 2004). Suomen kielipolitiikkaa säännellään voimakkaasti esimerkiksi perustuslaissa ja kielilaissa, mikä on eurooppalaisessa ja pohjoismaisessa yhteydessä melko poikkeuksellista (Pöyhönen ym. 2019). Suomen perustuslain (1999/731) mukaan Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Perustuslaki takaa suomea ja ruotsia käyttäville kansalaisille yhtäläiset kielelliset oikeudet yhteiskunnan tietyillä osa-alueilla. Vaikka suomi ja ruotsi ovatkin lain mukaan yhdenvertaisia, käytännössä eroavaisuuksia kuitenkin löytyy (ks. luku 3).

Pohjoismaisessa kontekstissa Suomi erottuu muiden joukosta kansalliskielten käyttöä koskevan lainsäädännön osalta. Suomen ensimmäinen kielilaki otettiin käyttöön jo vuonna 1922 (Kielilaki 1922/148). Kielilakia on muutettu vuosien varrella useasti, tuorein versio on vuodelta 2004 (Kielilaki 2003/423). Ruotsissa kielilaki ruotsin kielestä, virallisista vähemmistökielistä (muun muassa suomi) ja muista kielistä ruotsalaisessa yhteiskunnassa otettiin käyttöön vasta vuonna 2009. Laajemmasta eurooppalaisesta näkökulmasta Suomella on yhtäläisyyksiä esimerkiksi Irlantiin ja Walesiin, joissa kysymykset kahden virallisen kielen rinnakkaiselosta tai kielivähemmistön elinvoimaisuudesta ovat ajankohtaisia. Kansainvälisesti tarkasteltuna kahdella kansalliskielellä tarjottavan perusopetuksen kysymykset ja kansalliskieliin kytkeytyvät kieli-ideologiat ovat samanhenkisiä esimerkiksi Suomessa ja Kanadassa. (Ks. Häggman 2021.)

Ruotsinkielisten suomalaisten osuus Suomen väestöstä (5,16 %) on pysynyt suhteellisen samana jo pitkään (Tilastokeskus 2022). Yhteiskunnan tasolla tämä kuitenkin herättää kysymyksiä ruotsin kielen tulevaisuudesta Suomessa (ks. Saarela 2020), erityisesti muunkielisten osuuden kasvaessa. Muunkielisen väestön osuus (8,91 %) onkin jo ylittänyt ruotsinkielisen väestön osuuden (Tilastokeskus 2022). Käsitys ruotsin kielen alati muuttuvasta asemasta Suomessa herättää sekä tunteita että keskustelua. Ruotsinkieliset kuvaavat ruotsin kieltä ja sen tilannetta usein metaforilla kuten ankkalampi, sulava jäälautta tai muumilaakso. Nämä ruotsin kielen kapenevaan ja rajoittuneeseen tilaan viittaavat vertauskuvat ovat esimerkkejä ruotsinkielisten omista ajatuksista ruotsin kielen tilasta suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. esim. Rotkirch 2018). Samalla ne kuvaavat kielen ideologista ulottuvuutta, jossa kieli kytkeytyy myös identiteettiin, henkilöön ja sosiaaliseen ryhmään. Yhtäältä metaforat viittaavat Suomen ruotsinkielisten puhujien pieneen määrään ja tiiviiseen yhteisöön. Toisaalta sulava jäälautta viittaa kielen ja yhteisön ainakin kuviteltuun pienenemiseen.

Ideologian käsitettä on määritelty ja tutkittu monesta eri tulokulmasta. Tässä artikkelissa lähestymme käsitettä siten, että kieli-ideologiat voivat olla joko näkyviä tai piiloisia, että kieli-ideologiat eivät aina ole johdonmukaisia tai järjestelmällisiä ja että tutkimusalueen mukaan ideologiakäsitteellä voi olla joko neutraali tai negatiivinen

kaiku (Woolard 1998). Tutkimuskentän keskeisiä teemoja ovat muun muassa kielen ylläpitäminen, kielenvaihto, kielisuhteiden muutokset, kielen yhteys etnisyyteen ja nationalismiin, kieliasenteet, kielisuunnittelu ja kielen kehittyminen. Seuraamme artikkelissamme viime vuosina julkaistuja kieli-ideologiatutkimuksia siinä suhteessa, että emme nosta esiin pelkästään ideologiakäsitteen käsityksiä ja arvoja korostavia puolia, vaan huomioimme myös käsitteeseen liittyviä diskursseja ja käytänteitä (Hurie & Degollado 2017; Woolard 1998).

Painottamamme makro- (yhteiskunta) ja mesotaso (koulutus) ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja siitä syystä on tärkeää peilata kielipolitiikkaa, kieli-ideologioita ja kielikoulutusta Suomessa ajankohtaisten yksi-, kaksi- ja monikielisyysdiskurssien valossa. The Douglas Fir -ryhmän (2016) viitekehyksessä mesotasolle sijoittuva koulutus on lisäksi kiinnostava tarkastelukohde, sillä useissa maissa kansainvälinen liikkuvuus, maahanmuutto ja digitaalinen rajaton viestintä ovat antaneet aihetta paradigmanmuutokseen. Aiemmin vallinnut yksi maa, yksi kieli -asetelma on vaihtunut monikielisen käänteen myötä monikielisyysasetelmaksi, mikä näkyy myös kielikoulutuksessa (e. *multilingual turn in education*, Conteh & Meier 2014; Pitkänen-Huhta ym. tässä teemanumerossa). Sen mukaan monikielisyys nähdään ja sitä tarkastellaan sosiaalisina käytänteinä sellaisissa ryhmissä ja luokahuoneissa, joissa oppilaat ja heidän kielensä ja kulttuurinsa kohtaavat. Suomessa monikielisyysasetelma nousee esiin muun muassa kielivarannon kontekstissa (ks. Vaarala ym. 2021).

Toisaalta esimerkiksi Woolard (1998) huomauttaa, että vähemmistön näkökulmasta sosiaalisen yhdenvertaisuuden tavoittelu voi johtaa odottamattomiin tekoihin. Vähemmistöjä pidetään erillään, jotta heihin kohdistuva ulkoinen paine vähenisi. Tämä erillisyy voi olla enemmistölle vaikeaa sisäistää. Woolardin (1998: 17) mukaan kielivähemmistöt ovatkin usein kieliaktivistin roolissa, mikä näkyy kieliin ja kielenkäyttöön liittyvien standardien kyseenalaistamisena. Tarkoituksena on alleviivata vähemmistökielen kelpoisuutta ja arvoa yhteiskunnassa. Woolardin kuvaama tilanne liittyy myös suomalaiseen kontekstiin, jossa voimakkaasti sääntelevä kielilainsäädäntö vaikuttaa kielikoulutukseen (ks. Pöyhönen ym. 2019). Suomessa toteutetaan rinnakkaisesti yksikielisiä koulujärjestelmiä, joissa koulun hallinnon ja opetuksen kieli on joko suomi tai ruotsi. Oppilaiden kahden kielen (ruotsi ja suomi) käyttö ja kaksikieliset käytänteet ruotsinkielisissä kouluissa ovat jo pitkään olleet keskustelun ja tutkimuksen kohteena (ks. luku 3). Ruotsin kielen tilan kapeneminen näyttäytyy myös siten, että valtion ja kunnan hallinnossa ruotsin kielen käyttö on vähentynyt. Samalla suomenkielisten oppilaiden ja opiskelijoiden ruotsin kielen taito on heikentynyt, mikä heijastuu suoraan muun muassa siihen, millaista palvelua viranomaisen voi tarjota ruotsiksi. (Ks. esim. Kansalliskielistrategia 2021; Lindell 2021.)

Suomalaisen yhteiskunnan näennäinen kaksikielisyys (ks. Ihalainen ym. 2019) vaikuttaa kansalliskielillä tarjottavan koulutuksen lisäksi myös opettajankoulutukseen. Ruotsinkielisistä opettajista niin ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa kuin perus-

opetuksessa on ollut pulaa jo pitkään (ks. Oker-Blom 2021). Suomen yliopistoista Åbo Akademi ja Helsingin yliopisto tarjoavat tällä hetkellä ruotsinkielistä opettajankoulutusta.

3 Kieli-ideologiset näkemykset ruotsin- ja suomenkielisten keskuudessa

Suomessa on nykyisin käytössä useita vakiintuneita, mutta määritelmiltään monivaihteisia ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin liittyviä käsitteitä. Esimerkkeinä näistä ovat *finlandssvensk* eli suomenruotsalainen ja *Svenskfinland* eli maantieteellinen yhteisnimitys Uudellemaalle, Pohjanmaalle, Varsinais-Suomelle ja Ahvenanmaalle, joissa Suomen ruotsinkieliset enimmäkseen asuvat. Tämänkaltaiset käsitteet viestivät selkeästi yksikielisyydestä, kieli-identiteetistä ja luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta (pien)ryhmän sisällä (Kovero 2012). Vaikka ruotsin kielen käyttöä pidetään usein ainoana suomenruotsalaisia yhdistävänä tekijänä, käsitteiden käytön takaa paljastuu kuitenkin monitahoinen todellisuus.

Kielen voidaan katsoa olevan tärkeä ja yhdistävä identiteettiä korostava ominaisuus Suomen ruotsinkielisille, toisin kuin useille muille kielivähemmistöryhmille (Liebkind & Henning-Lindblom 2015). Tutkimukset osoittavat, että ruotsinkielisillä tai kaksikielisillä nuorilla on moninainen etnolingvistinen identiteetti (Henning-Lindblom 2012) ja kielellinen identiteetti (Kovero 2011, 2012; Stenberg-Sirén 2020). Suomenruotsalaisen identiteetin lisäksi monet nuoret kokevat kuuluvuuden tunnetta suomenkielisiin ja identifioituvat esimerkiksi kaksi- ja monikielisisiksi. Henning-Lindblom (2012) esittää väitöskirjassaan, että henkilöt, joilla on ruotsinkielisemmät kontaktit ja verkostot, identifioituvat vahvemmin suomenruotsalaisiksi. Henkilöt, joilla on enemmän suomenkielisiä kontakteja, identifioituvat puolestaan vahvemmin kaksi- ja suomenkielisisiksi. Henning-Lindblom (2012) toteaa kuitenkin, että tutkimuksesta ei löytynyt merkittäviä eroja suomen kielen taitojen ja suomenruotsalaiseksi identifioitumisen välillä. Tuorempi tutkimus osoittaa, että ruotsinkielisten ja kaksikielisten perheiden lapset määrittelevät itsensä usein suomenruotsalaisiksi (Kovero 2011, 2012; Stenberg-Sirén 2020).

Nuorten identiteettikokemukseen vaikuttavat muun muassa kielelliset ympäristöt, jotka vaihtelevat huomattavasti ruotsin ja suomen kielten näkyvyyden osalta eri puolilla Suomea. Saarelan (2021) viimeisin tilastollinen selvitys osoittaa, että pääkaupunkiseudulla noin kolme neljäsosaa perheistä, joissa ruotsi on osa arkea, ovat kaksikielisiä, kun taas Etelä- ja Pohjois-Pohjanmaalla osuus on vain yksi viidestä. Kaksikieliset perheet valitsevat useimmiten ruotsinkielisen koulun, koska yhä useammat vanhemmat päättävät merkittävästä väestökisteriin lapsensa äidinkieleksi ruotsin (Saarela 2021.) Ruotsin kielen merkitsemistä on perusteltu lapsen kaksikielisyyden ylläpitämisellä ruotsinkielisessä päivähoitossa ja koulussa, erityisesti jos lähiympäristö on vahvasti suomenkielinen. Ruotsinkielisessä perusopetuksessa kirjoilla olevista oppilaista yhä

useampi tulee ruotsi-suomi-kaksikielisestä perheestä, kun aiemmin enemmistö on tullut yksikielisistä ruotsinkielisistä perheistä (Saarela 2021). Äidin ensikieli näyttäisi olevan tärkeässä asemassa, kun kaksikielinen perhe valitsee ruotsinkielisen ja suomenkielisen perusopetuksen välillä (Saarela 2021).

Koulunkäynti ruotsiksi vaikuttaa tutkimusten mukaan merkittävästi siihen, miten nuoret rakentavat identiteettiään (Kovero 2011). Tämän osoittavat myös tutkimukset ruotsinkielisten kielisaarekekoulujen oppilaista (ks. luku 5), jotka elävät hyvin yksikielisessä suomenkielisessä ympäristössä, mutta kuitenkin ruotsin kieli osana arkeaan. Kovero (2011) toteaa kuitenkin, että ruotsinkielistä kielisaarekekoulua käyvät suomenkielisten perheiden lapset ovat taipuvaisia painottamaan kaksikielistä identiteettiä, kun taas kaksikielisten (suomi–ruotsi) perheiden lapset nostavat esiin ruotsin kielen merkityksen identiteetissään. Tutkimusten perusteella sekä perheen kieli että koulun opetuskieli vaikuttavat merkittävästi lasten ja nuorten kielellisen identiteetin kehittymiseen (Kovero 2011; Stenberg-Sirén 2020). Tämän kiinnostavan tendenssin lisäksi Koveron (2011) tutkimus osoittaa, että tutkimukseen osallistuneet kielisaarekekoulujen oppilaat (erityisesti 11–13-vuotiaat) määrittelevät useimmiten suomenruotsalaisen sellaiseksi henkilöksi, joka puhuu sekä ruotsia että suomea. Tällainen suomenruotsalaisen määritelmä on Koveron mukaan (2011) tavallinen myös nuorten suomi–ruotsi-kaksikielisten helsinkiläisten keskuudessa, ja voidaan olettaa, että tämä kytkeytyy suureen ja vaihtelevaan kaksikielisten (ruotsi–suomi) perheiden määrään Suomen ruotsinkielisissä kouluissa. Tulevaisuudessa on siis odotettavissa, että suomenruotsalaisuus ja suomi–ruotsi-kaksikielisyys ovat nuorille yhä enenevässä määrin samanmerkityksisiä, kun suomi–ruotsi-kaksikielisten määrä lisääntyy Suomen ruotsinkielisillä alueilla.

Ruotsin kieltä ja sen käyttöä on tutkittu erityisesti suomenruotsalaisten näkökulmasta (Himmelroos & Strandberg 2020). Kielibarometri on vuodesta 2004 lähtien toteutettu kyselytutkimus, joka dokumentoi ruotsin kielen käyttöä ja siihen liittyviä asenteita Suomessa. Kyselyssä tarkastellaan Suomen kaksikielisten kuntien paikallisia kielivähemmistöjä (joko suomen- tai ruotsinkielinen vähemmistö). Kyselyn keskeisiä teemoja ovat olleet kunnan ja valtion palveluiden toimivuus asukkaiden omalla kielellä sekä alueen kieli-ilmapiiiri ja kielen käyttäminen. Vuoden 2020 kielibarometri kartoitti lisäksi koko ruotsinkielisen vähemmistön kokemuksia kielellisten oikeuksien toteutumisesta ja yleisesti kielioloista Manner-Suomen kaksikielisissä kunnissa ja Ahvenanmaan yksikielisissä ruotsinkielisissä kunnissa (Lindell 2021). Kieli-ideologioihin liittyvät erityisesti ne kielibarometrin tulokset, joista ilmenee viranomaisten tapa vastata ruotsinkielisille usein suomeksi. Toisaalta myös ruotsinkieliset pyytävät palvelua ruotsiksi yhä harvemmin (Lindell 2021), mikä osaltaan heijastelee yhteiskunnallisia kieli-ideologioita ja asenteita ruotsin kieleen. Vastaajat kokivatkin, että ruotsin- ja suomenkielisten väliset suhteet ovat muuttuneet.

Kieli-ilmapiiirin osalta tarkasteltiin myös sitä, miten kieliryhmien suhtautuminen toisiinsa on muuttunut ylipäätään Suomessa, vastaajien lähiympäristössä, politiikassa,

tiedotusvälineissä ja sosiaalisessa mediassa. Kielibarometrin tulokset osoittivat, että ruotsin- ja suomenkielisten väliset suhteet eivät kokonaisuudessaan ole huonontuneet vuoden 2016 tuloksiin verrattuna. Toisaalta tilanne ei ole myöskään parantunut merkittävästi, vaikka kieli-ilmapiiiriä edistäviä toimenpiteitä on otettu käyttöön ja vuosina 2019–2023 toiminut Sanna Marinin hallitus suhtautui aiempaa myönteisemmin ruotsin kieleen ja Suomen kaksikielisyyteen. (Ks. esim. Lindell 2021.)

Suomalaiset kieli-ideologisia kysymyksiä käsittelevät tutkimukset ovat osoittaneet, että ruotsin kieleen suhtautuivat negatiivisimmin sellaiset suomenkieliset henkilöt, joilla ei ollut suhteita ruotsin kieleen. Saukkosen (2011) mukaan ruotsin kieleen ja suomenruotsalaisuuteen liittyvä negatiivinen kuva on saanut enemmän näkyvyyttä sosiaalisessa mediassa viime vuosikymmenen aikana. Käsitelyssä toistuu ajatus suomenruotsalaisten muodostamasta eliitistä ja etuoikeutetusta yläluokasta. Muiden toistuvien käsitysten mukaan suomenruotsalaiset ovat varakkaita ja omiin ruotsinkielisiin kupliinsa eristäytyneitä. Tämän lisäksi käsitysten mukaan heitä tuetaan epäoikeudenmukaisen paljon heidän omien, taloudellisesti vakaiden instituutioidensa kautta. Sandell (2022) puolestaan toteaa väitöskirjassaan, että yllä mainitun kaltaiset stereotyyppiset kuvat ja vanhat käsitykset suomenruotsalaisista näkyvät edelleen (aineisto kerätty vuosina 2015–2017 Suomi24-foorumilla) tämän päivän populistisessa sosiaalisessa mediassa. Grönlundin ja Karvosen (2020) mukaan Suomen ruotsinkielisten tulisi itse aktiivisesti olla mukana uudistamassa vanhentunutta kuvaa ruotsin kielestä ja suomenruotsalaisista. Suomenkielisille ei siten tulisi syöttää kuvaa ”elitistisistä” suomenruotsalaisista keskustelijoista, joilla on hyvät suomen kielen taidot, koska tämä kuva ei sellaisenaan luonnehdi ruotsin kieltä ja ruotsinkielisiä Suomessa (Grönlund & Karvonen 2020).

Suomessa on viime vuosina käyty varsinkin eri medioissa keskustelua ruotsin kielestä. Tämä keskustelu on käsitellyt myös koulutusta ja erityisesti ruotsin kieltä suomenkielisessä perusopetuksessa. Kieli-ideologiset kysymykset esimerkiksi ruotsin kielen pakollisuudesta ja valinnaisuudesta ovat toistuvasti esillä. Vuonna 2014 toteutetussa laajassa kartoituksessa yli kolme neljäsosaa vastaajista toivoi, että ruotsin kieli muuttuisi vapaaehtoiseksi kieleksi. Tämä heijastui myös poliittiseen keskusteluun ruotsin kielen asemasta Suomessa. Grönlundin ja Karvosen (2020) mukaan koulu-ruotsin muuttamisella vapaaehtoiseksi oppiaineeksi olisi samat kielteiset seuraukset kuin ruotsin (toisena kotimaisena) kielenä muuttamisella vapaaehtoiseksi ylioppilaskokeessa vuonna 2005 (ks. Oksanen 2021; Palviainen 2011). Tämä tulisi näkymään myös keskustelussa ruotsin kielestä suomenkielisessä koulussa. Grönlund ja Karvonen (2020) toteavat, että jatkossa suomi–ruotsi-kaksikielisyyttä olisi siten vaikea ylläpitää suomenkielisissä kouluissa sen nykyisessä muodossa. Suomen ruotsinkielisille jäisi siten entistä suurempi vastuu maamme suomi–ruotsi-kaksikielisyyden säilyttämisestä. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi suomenruotsalaisten autonomian lisääntymistä ja erityisratkaisujen kehittämistä kaksikielisille paikkakunnille (ks. Häggman 2021). Oker-Blom (2021) korostaa ruotsinkielisen koulutuksen merkittävää kielellisistä ja kult-

tuurista tehtävää, eli ruotsin kielen ja Suomen ruotsinkielisen kulttuurin ylläpitämistä ja välittämistä suomalaisessa kaksikielisessä yhteiskunnassa. Tämän lisäksi ruotsinkielinen koulutus nähdään usein tärkeänä linkkinä muihin Pohjoismaihin (Oker-Blom 2021). Keskustelu ruotsin opetuksesta suomenkielisissä kouluissa toisena kotimaisena kielenä on jatkunut jo vuosikymmeniä ja jatkuu edelleen, sillä syksyllä 2022 Sanna Marinin hallitus päätti lisätä yhden vuosiviikkotunnin B1-kielen opetukseen vuodesta 2024 alkaen (Valtioneuvosto 2022).

Tarkastelemme seuraavaksi ruotsin kieleen liittyviä kieli-ideologioita perusopetuksessa valikoitujen tutkimusten ja selvitysten kautta. Käsittelemme ensin ruotsinkielistä perusopetusta kielivähemmistön näkökulmasta (luku 4). Sen jälkeen esittelemme kieli-ideologioita, jotka kohdistuvat ruotsin kieleen suomenkielisten kuntien kieli- ja saarekekouluissa (luku 5) ja ruotsin kielen kielikylvyssä (luku 6).

4 Kieli-ideologiat ruotsinkielisessä perusopetuksessa

Suomen perusopetuksen oppilaitoksista noin 10 % oli ruotsinkielisiä vuonna 2019 (Korkala ym. 2021). Kaiken kaikkiaan ruotsinkielistä perusopetusta tarjottiin yhteensä 61 kunnassa. Ruotsinkieliseen perusopetukseen osallistui vuonna 2019 noin 6 % (34 707) kaikista peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista (554 160) (Korkala ym. 2021). Ruotsinkieliset ovat usein sekä kooltaan että opetusryhmiltään suomenkielisiä kouluja pienempiä. Suomenkielisten koulujen määrän ohella myös ruotsinkielisten koulujen määrä on laskenut edellisiin vuosiin verrattuna (Korkala ym. 2021).

Vuonna 2019 melkein puolet kaikista ruotsinkielistä koulua käyvistä oppilaista asui Uudellamaalla (46 %) ja kolmasosa asui Pohjanmaalla (33 %). Lisäksi ruotsinkielistä koulua käyviä oppilaita asui Ahvenanmaalla (n. 9 %) ja Varsinais-Suomessa (8 %) sekä jonkin verran myös muualla Suomessa (n. 4 %) (Korkala ym. 2021). Oker-Blomin (2021) mukaan Suomen ruotsinkielinen koulutus muodostaa oman kokonaisuutensa, jonka osa-alueet linkittyvät vahvasti toisiinsa. Tämä puolestaan johtuu ruotsin kielen yhteiskunnallisesta asemasta *de facto*-vähemmistökielenä, minkä seurauksena ruotsin kieli koulutuskielenä ja oppimisen välineenä tarvitsee jatkuvaa tukea voidakseen pitää puoliaan vahvasti suomenkielisessä yhteiskunnassa.

Suomen ruotsinkielisillä alueilla ruotsia pidetään useammin osana elävää kaksikielisyyttä kuin erillisenä kielenä. Ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaita noin 40 % on suomi-ruotsi-kaksikielisiä. Lisäksi noin neljä prosenttia oppilaita tulee täysin suomenkielisistä perheistä (Hellgren ym. 2019). Suuri kaksikielisten oppilaiden määrä näissä kouluissa on johtanut siihen, että kaksikielisyyden käsite yhdistetään ruotsin ja suomen kieleen Suomen ruotsinkielisillä alueilla. Toisena seurauksena voidaan pitää sitä, että erot varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen osallistuvien lasten ja nuorten kielitaustoissa ovat edesauttaneet monenlaisten kielididaktisten ratkaisujen ja kaksikielisen pedagogiikan käyttöönottoa. Ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaiden

suomi-ruotsi-kaksikielisyyttä ilmentää osaltaan myös toisen kotimaisen kielen eli suomen opiskelun varhainen aloittaminen usein jo ensimmäisellä luokalla. Muun muassa Björklund ym. (2020) ovat vertailleet kansalliskielten ja englannin osaamistavoitteita vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tulokset osoittivat, että suomi toisena kotimaisena kielenä -oppiaineen oppimistavoitteet ovat korkeammat ruotsinkielisessä perusopetuksessa kuin suomenkielisten koulujen ruotsi toisena kotimaisena kielenä -oppiaineessa. Samassa tutkimuksessa vertailtiin myös toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten, kuten englannin, taitotasoja. Vertailun tulokset osoittivat, että englannin A-oppimäärän osaamistavoitteet ovat osittain korkeammat kuin suomi toisena kotimaisena kielenä -oppiaineessa ja selvästi korkeammat kuin ruotsi toisena kotimaisena kielenä -oppiaineessa (Björklund ym. 2020).

Ruotsinkielisen perusopetuksen oppimäärä sisältää ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppiaineen ja suomi toisena kotimaisena kielenä -oppiaineen (OPH 2014) (suomenkielisen koulutuksen osalta ks. Pitkänen-Huhta ym. tässä teemanumerossa). Toisessa kotimaisessa kielessä on puolestaan määritelty A- ja B-oppimäärät ja ruotsi-suomi-kaksikielisille oppilaille suunnattu äidinkielenomaisen suomen oppimäärä (OPH 2014).

Äidinkielenomainen suomi on ollut mukana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodesta 1994, ja sitä tarjotaan tänä päivänä noin puolessa Suomen ruotsinkielisistä kouluista vuosiluokilla 1–6 (Nummela & Westerholm 2020).

Äidinkielenomaisen suomen oppimäärän tavoitteena on antaa kaksikielisille oppilaille mahdollisuus kehittyneeseen ja vivahteikkaaseen suomen kieleen ja monipuolisiin ja vaativampiin sisältöihin. Tämän lisäksi suomen kieli toimii siltana koulun muiden oppiaineiden sisällön omaksumisessa oppilaille, jotka elävät kaksikielisessä (suomi-ruotsi) kodissa tai joille suomi on tai on ollut osa kodin tai lähiympäristön kieliresurssia. (Pörn ym. 2021: 12–13.) Samalla tuetaan oppilaiden kaksikielisen kulttuuri-identiteetin kehittymistä (Nummela & Westerholm 2020; OPH 2014). Vaikka äidinkielenomaisen suomen opetusta annetaan useissa ruotsinkielisissä kouluissa, yhteisymmärrys oppimäärän tehtävästä näyttää kuitenkin yhä puuttuvan (Pörn ym. 2021).

5 Ruotsin kielen kieli-ideologiat kielisaarekekouluissa

Tässä luvussa esittelemme ruotsin kieleen liittyviä kieli-ideoita ruotsinkielisessä perusopetuksessa, jota tarjotaan suomenkielisissä kunnissa ruotsinkielisille, suomenkielisille ja kaksikielisille oppilaille. Kielisaarekekoulu on Suomessa vakiintunut käsite, jota käytetään puhuttaessa ruotsinkielisistä kouluista yksikielisissä suomenkielisissä kunnissa (Ihalainen 2022). Tällöin vältetään käyttämästä vähemmistökoulu-käsitettä, joka on harhaanjohtava suomalaisessa kielikontekstissa (Björkgren & Gullberg 2021). Kielisaareke-nimikkeestä huolimatta ruotsinkieliset kielisaarekekoulut ovat hyvin integroituneita Suomen kaksikieliseen ympäristöön (vrt. Lönnroth 2009).

Suomessa toimii viidentoista kielisaarekekoulun muodostama verkosto (ks. tarkemmin Ihalainen 2022; Korkala ym. 2021), jossa jo vakiintuneemmat kielisaarekekoulut tarjoavat ruotsinkielistä opetusta varhaiskasvatuksesta lukioon. Muissa kielisaarekekouluissa voidaan tarjota suurin osa opetuksesta ruotsiksi nuoremmille oppilaille (varhaiskasvatus ja vuosiluokat 1–6), jonka jälkeen oppilaat integroidaan suomenkieliseen kouluun. Joissakin tapauksissa kielisaarekekoulut muodostavat niin sanotun kieliparikoulun suomenkielisen koulun kanssa. Kieliparikouluilla tarkoitetaan asetelmaa, jossa samassa rakennuksessa toimii kaksi erillistä, hallinnollisesti erikielistä koulua (ks. esim. Sahlström ym. 2013). Ruotsinkielinen kielisaarekekoulu on usein saman katon alla suomenkielistä perusopetusta tarjoavan koulun kanssa.

Kielisaarekekouluille on tyypillistä, että pieni osa oppilaista tulee yksikielisistä ruotsinkielisistä perheistä. Kaksikielisten perheiden lisäksi yhä useampi oppilas tulee yksikielisestä suomenkielisestä kodista, joten vanhemmat ovat aktiivisesti valinneet ruotsinkielisen kielisaarekekoulun. Tätä voidaan pitää kieli-ideologisena valintana vaalia ruotsin kieltä. Kielisaarekekouluille on ominaista kielellisesti heterogeeninen todellisuus. Viidessä kielisaarekekouluissa vuosina 2019–2020 tehdyt opettajahaastattelut paljastavat, että erilaiset kielelliset kontekstit vaikuttavat merkittävästi kielisaarekekoulun opetukseen ja toimintaan (Björkgren & Gullberg 2021). Tutkimus kuitenkin osoittaa yhden kielisaarekekouluille tyypillisen kieli-ideologisen näkemyksen: kaksikielisyyden hyödyntäminen didaktisena resurssina. Täten esimerkiksi oppilaiden kaksikielisyydelle annetaan tilaa opetuksessa. Tätä voidaan pitää yhtenä instrumentaalisen kieli-ideologian ilmentymänä (vrt. Tamminen-Parre 2021).

Kielisaarekekoulujen määrä on kasvanut 2000-luvun alusta. Tämä osoittaa, että ruotsinkielisen opetuksen tarve on moninaistunut viime vuosina. Suomenkielisissä kunnissa asuvat (kaksikieliset) perheet ovat toimineet aktiivisesti ruotsinkielisen opetuspolun saamiseksi. Kielisaarekekoulujen opettajia yhdistää vahva kollegiaalinen vakaumus ruotsinkielisen opetuksen merkityksestä oppilaiden suomi–ruotsi-kaksikielisyyden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Lisäksi kielisaarekekoulujen myötä korostuu, että ruotsin kieli voi olla suomalaisen perusopetuksen kielenä myös vahvasti suomenkielisessä ympäristössä. Kielisaarekekoulut ovat siten tärkeitä kansallisen kaksikielisyyden kehittäjiä ja ylläpitäjiä (vrt. Björkgren & Gullberg 2021).

6 Ruotsin kielen kieli-ideologiat ruotsin kielen kielikylvyssä

Kielikylpy on vapaaehtoinen, monikielinen opetusohjelma lapsille, jotka eivät puhu kielikylpykieltä ensikielenään. Suomenkielisille suunnattu ruotsin kielen kielikylpy tarjoaa oppilaille mahdollisuuden omaksua ruotsin kieltä (vähintään 50 % kokonaisopetusajasta) aina varhaiskasvatuksesta tai esikoulusta perusopetuksen loppuun asti

(Mård-Miettinen & Björklund 2018). Ruotsin kielen kielikylpyä on tarjottu vuodesta 1987, ja sitä järjestetään enimmäkseen Suomen kaksikielisissä kunnissa (Sjöberg ym. 2018).

Ruotsin kielen kielikylvyn tavoitteena on, että suomenkieliset oppilaat saavuttavat toiminnalliset taidot kirjallisessa ja puhutussa ruotsissa samanaikaisesti, kun heidän ensikielensä kehittyy. Ruotsin kielikylvyn aikana oppilaat oppivat tuntemaan sekä kielikylpykielen kulttuuria että kehittämään tietoisuuttaan omasta suomenkielisestä kulttuuristaan. Ruotsin kielen kielikylpy on huomioitu Suomessa myös poliittisella tasolla, sillä valtioneuvoston ensimmäinen kansalliskielistrategia (2012) mainitsi kielikylpytoiminnan tukevan molempien kansalliskielten erinomaista oppimista ja osaamista. Lisäksi kielikylvyn todettiin toimivan osana Suomen kielivarannon kehittämistä. Ruotsin kielen kielikylvyssä ruotsi on suomenkielisille oppilaille samanaikaisesti oppimisen kohde ja sen väline.

Kielikylpyohjelmien myönteisiä oppimistuloksia on raportoitu useissa suomalaisissa tutkimuksissa. Oppimistulosten tarkastelun ohella tutkimus on osoittanut, että suomenkieliset kielikylpyoppilaat suhtautuvat myönteisesti paitsi ruotsin kieleen myös muihin kieliin. Oppilaat pyrkivät myös käyttämään osaamiaan kieliä niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Ruotsin osalta on merkityksellistä, että kielikylpyoppilaat kokevat tarvitsevansa sitä myös muualla yhteiskunnassa kuin koulussa (ks. Björklund ym. 2015; Mård-Miettinen & Björklund 2018; Pakarinen 2020). Tutkimustulosten perusteella voidaan lisäksi todeta, että kielikylpyoppilaat sosiaalistuvat monikielisyyteen kielikylvyn aikana (Björklund ym. 2022). Entiset kielikylpyoppilaat puolestaan hakeutuvat jossain määrin opiskelemaan ruotsinkieliseen kielikylpyopettajakoulutukseen: täten he tulevaisuudessa palaavat kielikylpyyn opettajan roolissa.

Kuten suomenkielisistä perheistä tulevat kielisaarekekoulujen oppilaat, osa kielikylpyoppilaistakin kokee itsensä kaksikieliseksi. Kuitenkin enemmistö ruotsin kielikylpyä käyvistä oppilaista kokee itsensä monikieliseksi (Björklund ym. 2015; Pakarinen 2020). Tutkimusten mukaan kielikylpyoppilaiden vanhemmat kokevat ruotsin oppimisen kielikylvyssä luonnolliseksi ja hyödylliseksi erityisesti siirryttäessä toisen asteen koulutukseen (Bergroth 2007; Björklund ym. 2022). Instrumentaalinen ideologia (Tamminen-Parre 2021) on siten läsnä niin kielikylvyssä kuin kielisaarekekouluissa. Huomionarvoista on erityisesti suomenkielisten vanhempien kannustava asenne lastensa ruotsin kielen käyttöön. Vanhemmat myös kannustavat ruotsinkielisiä tuttaviaan puhumaan ruotsia heidän kielikylpyä käyvien lastensa kanssa (Björklund ym. 2022). Tämän lisäksi suomalainen kielikylpytutkimus osoittaa, että ruotsin kieli ja kulttuuri tulevat kielikylpyoppilaiden kautta luonnolliseksi osaksi muuten yksi-kielisten perheiden arkea, mikä osaltaan edesauttaa ymmärrystä ruotsin ja suomen kielen yhteiselosta suomalaisessa yhteiskunnassa. Toisaalta tulokset osoittavat, että kielikylpykoulujen kielimaisemat osittain toisintavat yhteiskunnassa vallitsevaa ruotsin kielen vähemmistöasemaa ja näkyvyyttä. Täten ruotsin kielellä on tietty ja rajoittunut käyttöala koulun kielimaisemassa. Lisäksi erityisesti vuosiluokkien 7–9 opetustilojen kielimaisemassa muut kielet, kuten englanti ja ranska, voivat usein olla ruotsia näky-

vämpiä. (Pakarinen 2020.) Suomalaisessa yhteiskunnassa onkin tutkimuksen mukaan konkreettisia ja symbolisia ruotsinkielisiä tiloja (*svenska rum*), jotka ovat tärkeitä ruotsin kielen ja suomenruotsalaisen kulttuurin ja identiteetin ylläpitämiseksi (ks. esim. From & Sahlström 2017, ks. myös From ym. tässä teemanumerossa). Kielikylvyn ruotsinkieliset tilat tukevat siten paikallisesti ruotsin kieltä muutoin vahvasti suomenkielisessä koulussa (vrt. From ym. 2022).

7 Tulevaisuudennäkymiä

Tässä artikkelissa on käsitelty ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin liittyviä kieli-ideologisia ilmiöitä. Artikkelin lähtökohtana on ollut ruotsinkielinen perusopetus ja suomenkielisille tai kaksikielisille tarjottava opetus kielisaarekekouluissa ja ruotsin kielen kielikylvyssä. Lähteenä on käytetty vuonna 2010 julkaistuja yhteiskuntaan ja kieliasteisiin kohdistuvia tutkimuksia. Katsauksesta nousee esiin ruotsinkielisen perusopetuksen tehtävä ylläpitää ja vaalia ruotsin kieltä ja oppilaiden oikeutta omakieliseen opintopolkuun. Kielisaarekekouluissa ja kielikylvyssä kieli-ideologiat liittyvät ruotsin kieleen osana kaksikielisyyttä ja toisaalta ruotsin kielen instrumentaalinen merkitys oppilaille.

Artikkeli tarjoaa (tuleville) opettajille taustaa Suomessa vähemmän puhutun kansalliskielen asemasta. Artikkelia voi myös rajoitetusti hyödyntää keskustelunavauksena esimerkiksi suomenkielisten oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa ruotsin kielen ja Suomen ruotsinkielisten kansalaisten nykytilasta ja tulevaisuudesta.

Ruotsinkielinen koulutus ei tämänhetkisten selvitysten mukaan tuota riittävästi ruotsin kielen taitoisia kansalaisia, jotta lain velvoittamat palvelut omalla äidinkielellä toteutuisivat jatkossa nykyisten käytänteiden mukaan. Yksi uudistetun kansalliskielistrategian (2021) tavoitteista onkin turvata molempien kansalliskielten asema suomalaisessa yhteiskunnassa eli makrotasolla. Suomessa ruotsin kielen haasteet koskevat erityisesti ruotsin kielen elinvoimaisuutta, yhteiskunnallista asemaa ja ruotsia äidinkielenään puhuvien kielellisiä oikeuksia. Kansalliskielistrategiassa (2021) todetaan samalla, että ruotsi on myös Ruotsissa käytetty kieli. Täten ruotsin kielen kehittymisestä ja ylläpitämisestä vastaa myös toinen valtio Suomen lisäksi.

Ruotsin kieleen kytkeytyviä kieli-ideologian ilmentymiä tarkasteltiin tässä artikkelissa makro-, meso- ja mikrotasolla. Katsaus osoittaa, että ruotsin kieli omana kielenä ja opetuskielenä on keskeisessä asemassa kielirepertuaarissa ja kielellisessä identiteetissä. Koululla on siten selvä rooli nuorten (kielellisen) identiteetin rakentumisessa. Temaattisesti tuloksilla on yhtäläisyyksiä muissa maissa suoritettuihin tutkimuksiin, joiden kohteena ovat olleet kielivähemmistöt ja vähemmistökielet. On kuitenkin huomioitava, että Suomessa ruotsin kielestä ei yhteiskunnan tasolla käytetä nimitystä vähemmistökieli, vaan kansalliskieli, vaikka ruotsinkieliset ovat puhujamäärältään vähemmistössä suomenkielisiin nähden.

Tarkastellut tutkimukset ja selvitykset osoittivat lisäksi, että Suomen ruotsinkielisillä alueilla ruotsia ei nähty erillisenä kielenä vaan osana elävää kaksikielisyttä, jossa suomen kieli muodostaa kieliparin toisen puoliskon. Suomen ruotsinkielisten alueiden kaksikielisyys on täten vahvasti yhteydessä ruotsi–suomi-kielipariin. Muualla Suomessa kaksikielisyysdiskurssi on aiemmin liittynyt pitkälti suomi–englanti-kielipariin, mutta yhä enenevässä määrin kaksikielisyysdiskurssi tulee kattamaan suomen kielen ja jonkin vieraan kielen maahanmuuton lisääntyessä. Ruotsia ja suomea koskeva kaksikielisyys kasvaa ja tulee entistä näkyvämmäksi niin yksilön kuin paikallisen yhteisön tasolla niillä alueilla, joissa ruotsi on aiemmin ollut vahvassa asemassa. Mielestämme ilmiö lujittaa samanaikaisesti käsitystä siitä, että kotoa ruotsin ja suomen kielen omaksuneet lapset mielletään helposti Suomen ruotsinkielisillä alueilla ”aidoiksi” kaksikielisiksi tai kahden kielen käyttäjiksi (vrt. Huhtala 2018). Tällainen ajattelutapa ei kuitenkaan ole omiaan edistämään suomi-ruotsi-kaksikielisyuden tulevaisuutta. Täten myös lapsen, joka myöhemmällä iällä saavuttaa hyvät taidot toisessa kotimaisessa kielessä, tulisi saada tuntee kuuluvansa samaan kaksikielisyteen. Aihetta tulisikin tutkia enemmän myös esimerkiksi ruotsin kielikylpyyn osallistuvien oppilaiden tai muun kuin suomen- ja ruotsinkielisen kielitaustan omaavien oppilaiden näkökulmasta niin suomen- kuin ruotsinkielisessä koulutuksessa. Toisaalta tarvitaan lisää tutkimusta, jotta stereotyyppiset käsitykset toisesta kotimaisesta kielestä hälvenisivät.

Artikkeli osoittaa, että Suomen ruotsinkielisillä alueilla ja muualla Suomessa nousee esiin ainakin osittain erilaisia yhteiskunnallisia diskursseja kansalliskielistämme. Tästä syystä ruotsin kielen ja ruotsinkielisen koulutuksen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa on jatkuvasti tarkasteltava ja kehitettävä maanlaajuisesti. Ruotsinkielisestä koulutuksesta on käytävä rinnakkaista keskustelua suomenkielisen koulutuksen ja opettajankoulutuksen kanssa. Olisikin tarpeen pohtia, miten kansalliset toimenpiteet vaikuttavat koulutukseen, joka on vahvasti kytköksissä kielelliseen lähiympäristöön. Ideologisesti ruotsinkielisellä koulutuksella on tärkeä yhteiskunnallinen merkitys Suomessa, sillä kielivähemmistölle tulee taata mahdollisuus omankieliseen koulutukseen aina varhaiskasvatuksesta kolmannelle asteelle (Oker-Blom 2021). Tulokset kielisaarekekouluista ja ruotsin kielen kielikylvystä osoittavat, että myös vahvasti suomenkielisissä kunnissa tai pääsääntöisesti suomenkielisistä perheistä tulevat lapset ovat osaltaan mukana ruotsin kielen ja ruotsinkielisen koulutuksen tulevaisuudennäkymissä. Myönteinen koulukokemus ja myönteinen suhtautuminen ruotsin kieleen vaikuttavat myös jatkossa Suomen yhteiskunnan kieli-ideologioihin ja sitä kautta molempien kansalliskielten tulevaisuuteen. Tutkimustuloksia ruotsin kielen kielikylvystä olisi tarpeen tarkastella myös suomenkielisille lapsille suunnatun toisen kotimaisen kielen opetuksessa. Olisi tarpeen paikallistaa niitä alueita, joissa varhaisella iällä aloitetulla kielikylpyopetus voi edesauttaa esimerkiksi varhennettua ruotsin opetusta luomaan aiempaa myönteisempää kuvaa ruotsin kielestä ja ruotsin kielen oppimisesta.

Kaksikielisten oppilaiden osuuden kasvaminen Suomen ruotsinkielisessä perusopetuksessa tulee huomioida myös ruotsiksi tarjottavassa opettajankoulutuksessa nyt ja tulevaisuudessa. Ruotsinkielisen opettajankoulutuksen tulisi pysyä yhdenvertaisena suomenkielisen opettajankoulutuksen kanssa (Oker-Blom 2021). Oker-Blom toteaa, että ruotsinkielisen opettajankoulutuksen laatua tulisi tarkkailla, mutta tätä on vaikeuttanut selvitysten ja tutkimusaineiston puute. Yhteiskunnallisessa keskustelussa suomalaisen opettajankoulutuksen tila tulisi kuitenkin pitää säännöllisenä keskustelun aiheena.

Artikkeli on ensisijaisesti keskittynyt ruotsi–suomi-kielipariin ja ruotsinkielisiin *de facto* Suomen yhteiskunnan kielivähemmistöinä. On kuitenkin tärkeää huomioida kielellisesti muuttuva Suomi, jossa suomen ja ruotsin ohella muiden kielten merkitys kasvaa. Muutos koskettaa koko Suomea, mutta ilmiötä on syytä tarkastella erityisesti Suomen ruotsinkielisillä alueilla. Ruotsiksi integroitumista tapahtuu jo paikallisesti, erityisesti Pohjanmaalla, mutta tulevaisuudessa sen voidaan olettaa laajentuvan myös muilla ruotsinkielisillä alueilla. Samalla tulisi pohtia, miten ruotsin kielen osuutta integroitumisessa vahvistetaan. Kansalliskielistrategia (2021) huomioi tavoitteissaan, että kielitaustaltaan erikielisille lapsille ja nuorille tulee tarjota mahdollisuus oppia suomea ja ruotsia. Ruotsin- ja suomenkielisten oppilaiden monikielisyudessa tulisi yhtäältä jatkossakin huomioida toisen kotimaisen kielen ja koulussa opettettavien vieraiden kielten merkitys osana kielirepertuaaria, toisaalta entisestään korostaa myös muissa konteksteissa omaksuttujen kielten osuutta.

Kirjallisuus

- Bergroth, M. 2007. *Kielikylypyperheet valokeilassa – taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Björkgren, M. & T. Gullberg 2021. "För vi skapar ju svenskheten på orten" – nya minoritetsskolor på språköarna i Finland. Teoksessa T. Gullberg & M. Björkgren (toim.) *Minoritetspedagogik i Norden*. Bottniska studier 7. Vaasa: Svensk-Österbottniska Samfundet, 223–244.
- Björklund, S., M. Björklund & K. Sjöholm 2020. Societal versus individual patterns of DLCs in a Finnish educational context – present state and challenges for the future. Teoksessa J. Lo Bianco & L. Aronin (toim.) *Dominant Language Constellations: A New Perspective on Multilingualism*. Cham: Springer, 97–115.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & S. Pakarinen 2022. A language socialisation perspective on Swedish immersion in Finland: students, teachers, and parents as key actors. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10 (2), 323–342. <https://doi.org/10.1075/jicb.21019.bjo>
- Björklund, S., S. Pakarinen & K. Mård-Miettinen 2015. Är jag flerspråkig? Språkbadslevers uppfattningar om flerspråkighet. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla tai toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8, 153–167. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53777/16874>
- Blommaert, J. 1999. The debate is open. Teoksessa J. Blommaert (toim.) *Language Ideological Debates*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1–38.
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 57–89.
- Conteh, J. & G. Meier 2014. *The multilingual turn in language education. Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- 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>
- From, T., H. Zilliacus & G. Holm 2022. Yliopiston svenska rum – korkeakoulutuksen ruotsinkieliset tilat muutoksessa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2022/yliopiston-svenska-rum-korkeakoulutuksen-ruotsinkieliset-tilat-muutoksessa>
- Grönlund, K. & L. Karvonen 2020. Konklusion: välvilja med förbehåll. Teoksessa S. Himmelroos & K. Strandberg (toim.) *Ur majoritetens perspektiv: opinionen om det svenska i Finland*. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland, 215–229.
- Hellgren, J., C. Silverström, L. Lepola, L. Forsman & A. Slotte 2019. *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Henning-Lindblom, A. 2012. *Vem är jag, vem är vi, vem är vem i vårt land? Kontextens betydelse för gruppidentifikation och stereotyper bland svensk- och finskspråkiga i Finland och Sverige*. Helsinki: Forskningsinstitutet, Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.

- Henricson, S. 2022. Svenskan i Helsingfors inofficiella lingvistiska landskap. Teoksessa S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman & A. Westerlund (toim.) *Svenskan i Finland 19. Föredrag vid den nittonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland Vasa den 6–7 maj 2021*. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska Samfundet nr 82. Vaasa: Svensk-Österbottniska Samfundet, 104–117.
- Herberts K. 2017. Språkliga landskap i Västerbotten och Österbotten. Från enspråkighet till mångspråkighet. Teoksessa L-E. Edlund & M. Nordman (toim.) *Språkmöten i Västerbotten och Österbotten*. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska Samfundet 75. Vaasa: Svensk-Österbottniska Samfundet, 12–29.
- Himmelroos, S. & K. Strandberg. 2020. Introduktion. Teoksessa S. Himmelroos & K. Strandberg (toim.) *Ur majoritetens perspektiv: opinionen om det svenska i Finland*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 842. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland, 9–32.
- Huhtala, A. 2018. Onko opiskelun kautta kehittyvä kaksikielinen identiteetti vain saavuttamaton unelma? Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Hurie A. & D. Degollado 2017. An overview of language ideologies in bilingual education. *Texas Education Review*, 5, 57–66.
- Hårdstedt, M. 2023. *Finlands svenska historia*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 869. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Häggman, J. 2021. *Strategier för minoritetsspråk – jämförelser av relevans för svenskan i Finland*. Helsinki: Ajatushautomo Magma.
- Ihalainen, K. 2022. *Uppdrag språköar*. <https://www.kommunforbundet.fi/valfard-och-bildning/utbildning/sprakoar> [luettu 20.5.2022]
- Ihalainen, P., P. Nuolijärvi & T. Saarinen 2019. Kampppailua tilasta ja vallasta – kieli- ja koulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–59.
- Kansalliskielistrategia 2012. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Kansalliskielistrategia 2021. Kansalliskielistrategian ohjausryhmä ja ohjausryhmän sihteeristö. Kansalliskielistrategia Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Kaplan, R. B. & R. B. Baldauf 1997. *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kielilaki 6.6.2003/423. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Kielilaki 1.6.1922/148. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1922/19220148>
- Korkala, S., H. Laakso, A. Westerholm & K. Volmari 2021. *Ruotsinkielinen perusopetus Suomessa*. Raportit ja selvitykset 2021:8a. Helsinki: Opetushallitus.
- Kovero, C. 2011. *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Rapporter och utredningar 2011:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kovero, C. 2012. *På spaning efter den nya finlandssvenska identiteten*. Helsinki: Ajatushautomo Magma.
- Kroskrity, P. V. 2000. Regimenting languages. Language ideological perspectives. Teoksessa P. V. Kroskrity (toim.) *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. School of American research advanced seminar series. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1–34.

- Latomaa, S. & P. Nuolijärvi 2005. The language situation in Finland. Teoksessa R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (toim.) *Language Planning and Policy in Europe, Vol. 1. Hungary, Finland and Sweden*. Bristol: Multilingual Matters, 125–232.
- Liebkind, K. & A. Henning-Lindblom 2015. Identitet och etnicitet - och språk? Teoksessa M. Tandefelt (toim.) *Gruppspråk, samspråk, två språk: svenskan i Finland - i dag och i går (vol. 1:2)*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland, 183–200.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lindell, M. 2021. *Kielibarometri 2020*. Oikeusministeriön julkaisuja, selvityksiä ja ohjeita 2021:2. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Lindström, J., C. Wide, J. Nilsson & C. Norrby 2020. Om att presentera sitt ärende. En jämförande studie av servicesamtal på sverigesvenska, finlandssvenska och finska. Teoksessa C. Wide, E. Ingman, K. Lankinen & V. Vaakanainen (toim.) *Svenskan i Finland* 18. Turku: Turun yliopisto, 149–163.
- Lönnroth, H. 2009. Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. Teoksessa K. M. Berg, K. Borg, E. Ingman, M. Sandelin & A. Åberg (toim.) *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Turku: Turun yliopisto, 98–113.
- Mård-Miettinen, K. & S. Björklund 2018. ”Yhes lausees saattaa olla ihan helposti kolmee eri kieltä”: kurkistus kielikylpyoppilaiden kielimaailmaan. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, 80–91.
- Nummela, Y. & A. Westerholm 2020. ”Det är bra att börja i tid” – undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapporter och utredningar 2020:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Oker-Blom, G. 2021. *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oksanen, L. 2021. Svenskan och finskan kan bli obligatorisk i studentexamen igen – svensklärare. ”Äntligen utreds saken”. *Svenska Yle*. <https://svenska.yle.fi/a/7-10006341> [luettu 20.12.2022]
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, S. 2020. *Språkbadselevskap i Finland och på Irland: en studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbad*. JYU dissertations, 304. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8347-5>
- Palviainen, Å. 2011. *Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser*. Magma-studie 3. Helsinki: Ajatushautomo Magma.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pörn, M., L. Forsman, K. Hansell, A. Lassus, Å. Löf, N. Maunu & T. Östman 2021. *Mofi-stigen. En handbok för mofi-lärare i 1–9*. Turku: Åbo Akademi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4103-1>
- Pöyhönen, S., P. Nuolijärvi, T. Saarinen & T. Kangasvieri 2019. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Rotkirch, A. 2018. En attraktiv ankdamm. *Hufvudstadsbladet*. <https://www.hbl.fi/artikel/c65b6eb2-9a25-4b98-afa8-f80a3ddbc9dd> [luettu 20.12.2022]

- Saarela, J. 2020. *Den svenskspråkiga befolkningen i Finland 1990–2040*. Helsinki: Ajatushautomo Magma ja Svenska Finlands Folkting.
- Saarela, J. 2021. *Finlandssvenskarna 2021 – en statistisk rapport*. Helsinki: Svenska Finlands folkting.
- Sahlström, F., T. From & A. Slotte-Lüttge 2013. Två skolor och två språk under samma tak. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 319–341.
- Sandell, K. 2022. *Parasiter och "bättre folk": affekt i näthat mot det svenska i Finland*. Väitöskirja. Turku: Åbo Akademi University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-389-008-4>
- Saukkonen, P. 2011. *Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää: selvitys mediakeskustelusta Suomessa*. Helsinki: Ajatushautomo Magma.
- Sjöberg, S., K. Märd-Miettinen, K. Skinnari & A. Peltoniemi 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Slotte, A., J. Spindler Møller & T. From 2023. Language and language policies among multilingual children and youth groups in Finland and Denmark. Teoksessa S. Björklund & M. Björklund (toim.) *Policy and Practice for Multilingual Educational Settings*. Jackson: Multilingual Matters, 68–94.
- Spolsky, B. 2016. Language Policy in Education: history, theory, praxis. Teoksessa T. McCarty & S. May (toim.) *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, 1–14.
- Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenberg-Sirén, J. 2020. *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? En inblick i ungas språkanvändning*. Helsinki: Ajatushautomo Magma.
- Sundman, M. 2013. *Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta*. Magma-studie 4. Helsinki: Ajatushautomo Magma.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu - tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola - ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tamminen-Parre, S. 2021. Språkideologier bakom finskspråkigas attityder till svenskan. *Folkmålsstudier*, 59, 165–197.
- Tilastokeskus 2022. *Väestörakenne. Kieli iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain, 1990–2022*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Valtioneuvosto 2022. *Hallituksen talousarvioesitys vuodelle 2023*. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallituksen-talousarvioesitys-vuodelle-2023-turvaa-ihmisten-ostovoimaa-kompensoi-sahkon-hinnan-nousua-ja-vahvistaa-kestavan-kasvun-edellytyksia> [luettu 15.9.2022]
- Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Woolard, K. A. 1998. Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (toim.) *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 3–47.

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 353–375.

Maiju Strömmer, Minna Suni, Katharina Ruuska & Päivi Iikkanen
Jyväskylän yliopisto

Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään

Nostot

- Työelämän murroksessa on keskeistä monikielistyminen ja digitalisaatio, joihin kielikoulutuksen täytyy reagoida.
- Maahanmuuttajien pääsyä työelämään voidaan tukea heidän tarpeitaan vastaavalla kielikoulutuksella.
- Kielenopettajan toimenkuva muuttuu, kun kielikoulutus siirtyy yhä enemmän työpaikoille.



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

Abstract

Over the last couple of decades, working life in Finland has become more multilingual, multi-sited, mobile and digitalised. At the same time, Finland increasingly relies on work-based immigration to fill gaps in the workforce. Since language skills are considered key to employment, language education plays an important role in migrants' integration into the Finnish labour market and work communities. This article discusses the role of language(s) and language education in increasingly complex working life contexts with particular emphasis on Finnish as a second language. We first provide an overview of ongoing developments in Finnish working life and issues regarding recruitment, language requirements and language practices at multilingual workplaces. Second, we describe how language education in vocational education, integration training and higher education is (re)designed to facilitate migrants' employment. Finally, we discuss how work communities and language educators can respond to the challenges of an increasingly complex and multilingual work life.

Keywords: integration training, language requirements, vocational education and training, working life

Asiasanat: ammatillinen koulutus, kielitaitovaatimukset, kotoutumiskoulutus, työelämä

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielten ja kielikoulutuksen roolia moninaistuvassa työelämässä ja sinne valmistauduttaessa. Lähtökohtana ovat yhteiskunnalliset kehityssuunnat, jotka vaikuttavat työmarkkinoihin sekä niiden kautta työyhteisöihin ja esimerkiksi yksilöiden työllistymismahdollisuuksiin. Työurat ovat kansainvälistyneet, ja siksi työntekijöiltä vaaditaan yleisesti valmiutta työskennellä monikielisesti ja monipaikkaisesti (Angouri 2014). Myös yhteiskunnan sisäinen monikielisyys luo odotuksia kielitaidolle: tarvetta on niin kansalliskielille, englannille kuin vähemmistökielillekin (ks. Pyykkö 2017; Vaarala ym. 2021). Suomessa on tunnustettu myös työperusteisen maahanmuuton tarve, ja muun muassa kansainvälisiä asiantuntijoita, sosiaali- ja terveystieteiden alan työntekijöitä ja sesonkityöntekijöitä on viime vuosikymmeninä rekrytoitu yhä enemmän ulkomailta. Suomeen muuttavat tuovat mukanaan monimuotoista kielellistä osaamista, jota he voivat hyödyntää työelämässä, jos tämä kielivaranto tunnustetaan ja tunnustetaan suomalaisilla työmarkkinoilla. Kielitaitovaatimukset vaikuttavat työllistymispolkuihin ja rekrytointiprosesseihin, ja esimerkiksi yksityiselle sektorille tai julkishallinnon tehtäviin pyrkiville asetetut vaatimukset ovat erilaisia. Kielitaitoon liittyvät kysymykset korostuvat myös töihin pääsyn jälkeen: työntekijän kielenkäyttö ja osaaminen vaikuttavat työyhteisöön integroitumiseen, vastuisiin ja uranäkymiin.

Artikkelin tavoitteena on tarkastella työelämäsuuntautuneen kielikoulutuksen käytänteitä ja haasteita suhteessa sekä edellä mainittuihin että muutamiin muihinkin ajankohtaisiin työelämän kehityskuluihin, kuten digitalisaatioon. Tarkastelemme erityisesti kielten käyttöä ja oppimista työelämässä sekä työelämän tarpeet huomioidaan kielikoulutusta. Taustalla on käsitys kielen oppimisesta sosiaalisena toimintana:

kieltä opitaan aina tiettyssä sosiaalisessa ympäristössä, ja samalla kieli toimii välineenä, joka säätelee kielen käyttäjien pääsyä yhteisöihin ja heidän osallistumistaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin (ks. Darwin & Norton 2015). Työelämässä kielitaito avaa pääsyn niin asiakaskohtaamisiin kuin palavereihin ja kahvihuonekeskusteluihinkin, jotka puolestaan tarjoavat taas uusia oppimismahdollisuuksia. Paitsi yhteisötason käytänteet myös laajemmat yhteiskunnalliset rakenteet vaikuttavat siihen, millaisia konkreettisia kielenoppimisen mahdollisuuksia yksilölle tarjoutuu, miten hän voi hyödyntää käytössään olevia monikielisiä resursseja ja miten hänen panostustaan kielenoppimiseen tuetaan.

Suomen (ja ruotsin) kielen osalta kielikoulutuksen työelämäsuuntautuneisuus on lähtenyt vakiintumaan ensin ammattikorkeakouluissa ja työvoimakoulutuksena tarjottavan kotoutumiskoulutuksen piirissä, ja se on nykyään vahvasti esillä myös ammatillisessa koulutuksessa ja tutkintokoulutukseen valmentavassa koulutuksessa (TUVA). Kielikoulutuksen kenttä on tältäkin osin muuttumassa nopealiikkeiseksi: alalle on tullut selvää markkinavetoisuutta, työelämähyödyn korostusta ja myös monipuolistuvaa yritystoimintaa. Tämä kertoo kielikoulutuksen ja talouselämän tiiviistä yhteydestä: yhteiskunnan arvot ja arvostukset kietoutuvat kielikoulutukseen, ja eri kielten taidoille ja kielenkäytön tavoille on eri tavoin tilausta ja markkina-arvoa nyky-yhteiskunnassa (ks. Duchêne & Heller 2012; Del Percio & Flubacher 2017; Ronkainen & Suni 2019). Työelämän kielikysymyksiin kytkeytyykin monenlaisia taloudellisia intressejä niin yhteiskunnan, yritysten ja muiden työnantajien kuin yksilöidenkin taholta. Yhteiskunnan näkökulmasta on tarpeen sekä kouluttaa että houkutella maahan tuottavaa työvoimaa, joka vastaa yhteiskunnan työvoimatarpeisiin. Yritykset puolestaan tavoittelevat taloudellista voittoa, joten tavoitelluimmat työntekijät ovat sellaisia, joilla osaaminen työtehtäviin on korkealla tasolla jo työpaikkaa haettaessa (Duchêne & Heller 2012). Jos työntekijöiden kielitaito on tehtäviin nähden riittämätön, kielikoulutusta saatetaan ostaa ulkoa. Monet kielenoppijat puolestaan kehittävät omaa kielitaitoaan nimenomaan työllistyminen tai taloudellinen toimeentulo tavoitteenaan (Darvin & Norton 2015).

Keskitymme tässä artikkelissa erityisesti suomi toisena kielenä -näkökulmaan, koska maahanmuuttotaustaisten henkilöiden pääsyä työelämään pidetään yhteiskunnallisesti erityisen tärkeänä ja sitä voidaan olennaisesti tukea heidän tarpeitaan vastaavalla kielikoulutuksella (ks. OKM 2016). Useimmille maahanmuuttajille suomi on toinen kieli eli uuden ympäristön vuorovaikutustilanteissa yleisesti käytettävä ja opittavaksi tarjoutuva kieli (ks. esim. Latomaa ym. 2013; Lilja ym. 2022). Tarkastelemme kuitenkin monikielistyvää työelämää myös laajemmin eli ottamalla huomioon muidenkin kielten aseman työmarkkinoilla. Ymmärrämme monikielisyyden laajasti eri elämänvaiheissa ja eriasteisesti opituista kielellisistä resursseista koostuvana reper-toaarina (Blommaert & Backus 2011). Näemme monikielisyyden paitsi yksilötason myös yhteisö- ja yhteiskuntatason ilmiönä (ks. Dufva & Pietikäinen 2009). Vaikka tarkastelun kohteena on Suomi, esittelemme myös kansainvälisen tutkimuksen havaintoja näistä teemoista. Ensin tarkastelemme työperusteisen maahanmuuton kielikysymyksiä ja

monikielistyvää työelämää kielitaitotarpeiden ja -vaatimusten sekä työyhteisöjen kielikäytänteiden näkökulmista. Seuraava luku keskittyy puolestaan työelämän tarpeet huomioivaan kielikoulutukseen ammatillisen koulutuksen, kotoutumiskoulutuksen ja korkeakoulutuksen konteksteissa. Sen jälkeen tarkastelussa on kielenoppiminen työyhteisöissä. Lopuksi suuntaamme katseen kielikoulutuksen tulevaisuuteen.

2 Muuttuva ja monikielistyvä työelämä

2.1 Työperusteisen maahanmuuton kielikysymykset

Työ on verrattain tavallinen maahanmuuttoperuste, mutta ei ainoa eikä edes yleisin (Sutela & Larja 2015). Euroopan unionin sisällä työvoiman liikkuvuus on vapaata, mutta muualta työhön tuleminen edellyttää työlupaa. Työhön perustuvien oleskelulupaprosessien hitautta on julkisuudessa kritisoitu paljon, koska sen on koettu heikentävän Suomessa esimerkiksi ICT- ja pelialalla toimivien yritysten kilpailuasemaa muualla toimiviin yrityksiin nähden. Muilla kuin työvoimapulasta kärsivistä aloilla työntekijän oleskeluluvan myöntämisessä noudatetaan tarveharkintaa: vain jos työntekijää ei ole mahdollista saada EU/ETA-alueelta, voidaan lupa myöntää muualta tulevalle. Korkeakoulutettujen erityisosajien kohdalla käytäntö on joustavampi, ja myös Suomessa korkeakoulututkinnon suorittaneiden mahdollisuuksia jäädä maahan työnhakua varten on parannettu. Suoraan työelämään tulevien on hankittava mahdollinen työssä tarvitsemansa suomen tai ruotsin kielen taito joko itsenäisesti tai työnantajansa järjestämän kielikoulutuksen turvin. (Ks. Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021; Valtioneuvosto 2021.)

Niillä aloilla, joilla Suomessa on jatkuvaa ja merkittävää työvoimapulaa, valtio on toisinaan tukenut työvoiman rekrytointia ulkomailta erilaisin tukiohjelmin, ja myös yksittäiset työnantajat ovat keskittäneet voimiaan saadakseen kerralla enemmän koulutettuja työntekijöitä alueensa julkisen palvelun yksiköihin tai yrityksiin. Melko laajamittaista kansainvälistä rekrytointia on tehty esimerkiksi metalliteollisuuden tehtäviin ja terveydenhuollon alalla. Välittäjinä toimivat yleensä rekrytointiyritykset ja niiden kanssa yhteistyössä toimivat yksityiset kielikoulut, jotka järjestävät työhön valituille kielikoulutusta niin kutsuttuna lähtömaakoulutuksena jo ennen Suomeen siirtymistä. Tämä toimintamalli on tyypillinen terveydenhuollon alalla, jolla paitsi EU/ETA-alueen ulkopuolelta myös sen sisäpuolelta tulevilta työntekijöiltä vaaditaan tiettyä kielitaitotasoa. Rekrytointiyritykset ja kielikoulut siis pyrkivät tarjoamallaan kielikoulutuksella täyttämään Suomen kielipolitiikan asettamat vaatimukset. EU/ETA-alueen ulkopuolelta Suomeen tulevat joutuvat usein täydentämään myös tutkintoaan ennen laillistamista ja työskentelemään siksi alkuun alkuperäistä koulutustaan vastaamattomissa tehtävissä. (Raunio 2013; Schleicher & Suni 2021.)

On myös aloja, joilla työskentelee paljon ulkomailta tullutta henkilöstöä ilman, että he olisivat suoraan suomalaisten työnantajien palveluksessa. Esimerkiksi rakennusalalla työtä tehdään paljon kansainvälisenä alihankintana ja omankielisen työnjohdon alaisuudessa. Näissä tilanteissa suomen kielen taitoa ei vaadita, mutta siitä ja englannin kielen taidosta voi olla merkittävää hyötyä työmaan arjessa ja työuralla etenemisessä. Kaiken kaikkiaan rakennustyömaat kuuluvat nykyään kaikkein monikielisimpiin työympäristöihin (GLO-LO 2021).

Suomen houkuttelevuutta kansainvälisten osaajien parissa on vuodesta 2017 alkaen edistetty valtion tukemalla Talent Boost -ohjelmalla (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö). Ohjelman avulla pyritään muun muassa nopeuttamaan oleskelulupaprosesseja, helpottamaan Suomeen asettautumista ja edistämään kansainvälisten opiskelijoiden ja tutkijoiden työllistymistä sekä lisäämään työelämän vastaanottavuutta ja monimuotoisuutta. Ohjelmasta myönnetään avustuksia sellaisille kunnille, joissa asuu vähintään 15 000 vieraskielistä asukasta. Ohjelman toimeenpanon tueksi on laadittu *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035* (Valtioneuvosto 2021). Tämä ohjelma ei itsessään sisällä kielikoulutusta, ja rinnalle onkin perustettu pääkaupunkiseudun korkeakoulujen yhteistyössä toteuttama Kielibuusti-hanke, joka tukee nimenomaan kansainvälisten osaajien suomen ja ruotsin kielen oppimista (Jäppinen & Komppa 2022; Kotilainen ym. 2022).

2.2 Kielitaitovaatimukset, rekrytointi ja kelpoisuudet

Työllistymiseen vaikuttavat työnhakijan koulutus, kokemus ja osaaminen, johon kielitaitokin lukeutuu, mutta myös yksilön asema. Taustalla on työmarkkinoiden globaali hierarkia: esimerkiksi kansallisuus, etnisyys, kulttuuritausta, kielitaito ja sukupuoli vaikuttavat yksilön asemaan paitsi juridisesti (työskentely- ja oleskeluluvat) myös sosiaalisesti (rekrytointikriteerit). (Forsander 2013.) Kielitaidon vaikutus työllistymiseen ei ole yksiselitteinen, vaan kielitaidon määrittelyyn ja arvioimiseen yhdistyvät herkästi myös muut työnhakijaan liittyvät ominaisuudet (ks. Kirilova 2013). Kielitaitovaatimukset ovat hyvin tilannesidonaisia ja monitasoisia: ne määrittyvät työtehtävien vaatimusten lisäksi esimerkiksi työyhteisön kielikäytänteiden ja rekrytoijien mieltymysten mukaan. Rekrytointikriteereitä on siis tärkeää tarkastella kriittisesti: millaisissa työtilanteissa eri kielten osaamista todella vaaditaan, millaista osaamista todella edellytetään ja miten ja millä perusteella sitä arvioidaan? Myöskään kielitaidon käsite ei ole yksinkertainen eikä yksiselitteinen. Vaikka kielitaito ehkä haluttaisiin nähdä selkeästi mitattavana ja tietulle tasolle sijoitettavana asiana, sen eri puolet tulevat käyttöön eri tilanteissa eri tavoin ja esimerkiksi alakohtainen kielitaito ja muu ammattitaito kietoutuvat tiiviisti yhteen. Kielitaidon arviointi puolestaan on arvoja ja käsityksiä heijastavaa sosiaalista ja poliittista toimintaa, ja jo siksi on olennaista panostaa arviointikäytänteiden reiluteen ja oikeudenmukaisuuteen (ks. McNamara ym. 2019, ks. myös Honko & Halonen tässä teemanumerossa).

Suomen työmarkkinoilla arvostetaan etenkin suomen, ruotsin ja englannin osaamista. Laajan kansallisen kyselytutkimuksen (ks. Leppänen 2009) tulokset englannin kielen käytöstä ja siihen liittyvistä asenteista osoittavat, että englannin kielellä on Suomessa ollut jo pitkään vankka jalansija ja suomalaiset suhtautuvat myönteisesti sen käyttöön. Tutkimuksen mukaan englannin kielen osaamista voidaan pitää yhtenä yhteiskunnallisen osallisuuden osatekijänä, eräänlaisena kansalaistaitona, joka on noussut niin sanotuksi kolmanneksi kotimaiseksi kieleksi (Leppänen ym. 2008 kokoomateos) suomen ja ruotsin rinnalle. Englannin kielen hallintaa voidaan joillakin aloilla pitää ammatillisen pätevyyden osoituksena. Toisaalta englannin kielen taitoon liittyy myös paljon stereotyyppisiä ja epätasa-arvoistavia käsityksiä, jotka näkyvät esimerkiksi siinä, millaisia oletuksia eri puolilta maailmaa tulevien englannin kielen käyttäjien osaamisen tasosta tehdään (Leppänen ym. 2009; Räisänen 2016; Ikkänen 2019a). Tietyille aloille (ICT, ravintola-ala, siivousala) ja joihinkin erityisasiantuntijatehtäviin voi myös työllistyä pelkällä englannin kielen taidolla, vaikkei osaisi suomea (ks. esim. Härkönen 2011; Strömmer 2017).

Myös koulujen vieraiden kielten tarjontaan tyypillisesti kuuluneiden kielten, kuten saksan, ranskan, espanjan ja venäjän, osaamista pidetään usein työelämässä etuna (Latomaa ym. 2013), ja kysyntä ainakin japanin ja kiinan kielten puhujille on kasvussa (Pyykkö 2017). Etenkin sellaisissa etnospesifeissä konteksteissa kuin maahanmuuttopalveluissa ja oman äidinkielen ja uskonnon opetuksessa arvostetaan näihin tehtäviin tarvittavia kieliä (Forsander 2013: 222–223), kuten arabiaa, persiaa ja somalia. Lisäksi sosiopoliittiset muutokset ja konfliktit voivat vaikuttaa kielitaitotarpeisiin – esimerkiksi ukrainan kielen taidolle on Venäjän Ukrainassa aloittaman hyökkäyssodan seurauksena kysyntää. Ajankohtainen kysymys on, kuinka ja missä määrin Suomessa asuvien monikielisten ihmisten moninaiset kielelliset resurssit tunnustetaan kansalliseksi kielivarannoksi (ks. Vaarala ym. 2021).

Julkisella sektorilla on tiettyihin tehtäviin määritelty kielitaitovaatimukset maan kansalliskielten eli suomen ja ruotsin kielen osalta. Peruskoulun opettajilla sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen äidinkielen opettajilla täytyy olla koulun opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito. Muutoin lukiossa ja ammattikoulussa opettavien tulee hallita opetuksessa käytettävä kieli. (Finlex 1998, Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 9 §, 12 §, 17 §.) Saadakseen ammatinharjoittamisoikeuden Suomessa terveydenhuoltoalan ammattilaisten täytyy osoittaa suomen tai ruotsin kielen suullinen ja kirjallinen taitonsa esimerkiksi suorittamalla yleisten kielitutkintojen keskitason testi, jos he ovat suorittaneet tutkintonsa EU- tai ETA-maiden ulkopuolella muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä. Työnantajan täytyy lisäksi varmistaa, että työntekijän kielitaito on työtehtäviin riittävä. (Valvira 2022; ks. myös Seilonen ym. 2016; Tervola 2019.)

Muilla kuin säännellyillä aloilla rekrytointikriteerit päättää työnantaja. Kielitaitoa arvioidaan esimerkiksi työkokemuksen, koulutuksen kielen, koulutodistusten ja suoritettujen kielitestiä perusteella. Ulkopuolisten yritysten tekemää kielitaidon arviointia

ei Suomessa vielä laajalti käytetä, mutta se on todennäköisesti tulevaisuudessa kasvava ala. Ulkoistetun kielitaidon arvioinnin sijaan työssä tarvittavan kielen osaamista arvioidaan usein työhaastattelussa, jolloin kielitaitoa arvioi haastattelija, jolla harvemmin on varsinaista kielitaidon arvioinnin asiantuntemusta. Työhaastattelu on sosiaalisesti haastava vuorovaikutustilanne, jossa on pystyttävä luomaan itsestään kuva hyvänä työntekijänä; jos hakijalla on vaikeuksia suoriutua haastattelusta kielellisesti, on myös hyvän työntekijän kuva haastavampi luoda (Roberts 2013). Onkin aiheellista pohtia, onko työhaastattelu paras valintamenetelmä etenkin sellaiseen käytännön työhön, jossa työtehtävät eivät edellytä hyvää kielen osaamista (Kirilova 2013).

Jos rekrytoinnissa painottuvat muut tekijät kuin pätevyys ja osaaminen, kyseessä on rekrytointisyrjintä (Aalto ym. 2010). Suomessa etnisiin vähemmistöihin kuuluvat kohtaavat rekrytointisyrjintää ammattialasta riippumatta (Aalto ym. 2010). Pelkästään vieraskieliseltä kuulostava nimi vähentää selvästi työhaastattelukutsuja, vaikka työnhakijan koko koulusivistys olisi Suomesta ja suomen kielen taito erinomainen (Ahmad 2020). Kielitaito ei siis aina ole syy maahanmuuttajien työllistymishaasteille, vaikka se mainitaankin usein suurimmaksi työllistymisen esteeksi. Koska kielitaidon arvioiminen ja kielitaitovaatimusten määrittely eivät ole yksiselitteisiä kysymyksiä (Honko & Halonen ja Huhta ym. tässä teemanumerossa), saatetaan kielitaidon puutteisiin vedota myös sellaisissa tilanteissa, joissa työn tekeminen käytännössä onnistuisi – ainakin työyhteisön tuella – mahdollisista kielitaidon puutteista huolimatta. Rekrytointisyrjinnän torjuntakeinoksi on ehdotettu anonyymia työnhakua, jossa työnhakijan ikä, nimi, sukupuoli, syntymäpaikka, kansalaisuus ja äidinkieli piilotetaan hakuvaiheessa (Kanninen & Virkola 2021). Julkisen sektorin anonyymeissa rekrytoinneissa on havaittu, että näin toimimalla pystytään keskittymään paremmin hakijan osaamiseen (ks. Vaasan kaupunki 2022; Helsingin kaupunki 2023). Anonyymi rekrytointi ei kuitenkaan estä haastattelutilanteessa tapahtuvaa syrjintää, eikä se siis yksin riitä ratkaisuksi ongelmaan (Kanninen & Virkola 2021). Yksityisellä sektorilla rekrytointisyrjintää on ylipäänsä vaikea osoittaa, koska työnantajalla on vapaus määritellä rekrytointikriteerit.

Yrittäjyys on ulkomailta Suomeen muuttaneiden henkilöiden kohdalla lähes yhtä yleinen työllistymisen muoto kuin kantaväestölläkin (Fornaro 2018). Yrittäjyys voi näyttäytyä houkuttelevana työllistymisen muotona erityisesti silloin, kun työtä on muuten vaikea löytää (Joronen 2012; Fornaro 2018). Yrittäjyyteen liittyvät tehtävät, kuten liiketoimintasuunnitelman laatiminen ja asiakaspalvelu sekä vakuutus- ja pankkiasiat, vaativat melko hyvää suomen kielen taitoa (Ilikkanen 2019b). Lisäksi yrittäjyydessä korostuvat henkilökohtaisten verkostojen merkitys ja paikallisen yhteiskunnan tuntemus.

2.3 Muuttuvan työelämän kielitaitotarpeet, kielipolitiikka ja kielikäytännöt

Elinkeinorakenteen painopisteen siirryttyä alkutuotannosta enemmän palvelu- ja tietotyöhön yhä useampi työntekijä tarvitsee monipuolisia teksti- ja viestintätaitoja sekä tiimityöskentelytaitoja (Iedema & Scheeres 2003; Heller 2010). Työelämän kielitaitotarpeet ovat kasvaneet ja monipuolistuneet myös kansainvälistymisen sekä tieto- ja viestintätekniikan kehityksen myötä (ks. Roberts 2010). Globalisaation myötä paikallisetkin työyhteisöt ovat aiempaa monikielisempiä. Viimeistään koronapandemia on osoittanut, että etätyöskentely on tullut jäädäkseen. Lisäksi yhä useampi hankkii elantonsa perinteisen työsuhteen sijaan esimerkiksi freelancerina tai keikka- ja projektitoilla digitaalisia alustoja ja viestintäkanavia hyödyntäen (Gershon & Cefkin 2020). Sekä itsensä työllistäminen että enenevässä määrin myös työsuhteen saaminen edellyttää itsensä brändäämistä ja markkinointia erilaisilla sosiaalisen median alustoilla, kuten LinkedInissä (Gershon 2017). Digitaalisissa ympäristöissä toimitaan usein monipaikkaisesti ja ylijarjaisesti: työtiimin jäsenet voivat työskennellä eri puolilla maailmaa ja tehdä yhteistyötä virtuaalisten alustojen ja työkalujen välityksellä (Lehtinen & Salomaa 2020; Nissi ym. 2021).

Tällaiset uudentyyppiset työn tekemisen tavat haastavat perinteisiä käsityksiä kielen oppimisesta ja kielitaidosta. Työelämän näkökulmasta eniten hyötyä olisi joustavasta ja nopeasti muuttuviin tilanteisiin mukautuvasta kielitaidosta. Kouluopetus ei välttämättä tue tätä mallia, sillä koulussa kieliä käsitellään usein erillisinä oppiaineina eikä suullisen kielitaidon harjoitteluun panosteta työmarkkinoiden näkökulmasta riittävästi (Luukka ym. 2008; Saarinen & Härmälä 2012). Kielten ja muiden opetus sisältöjen välistä integrointia tukee erityisesti monilukutaidon huomiointi (ks. myös Sulkunen ym. tässä teemanumerossa). Monilukutaidon käsitteellä viitataan taitoon käyttää, tulkita ja tuottaa erilaisia viestintäkanavia hyödyntäviä tekstejä erilaisissa toimintaympäristöissä ja erilaisia tarpeita varten (Luukka 2013; Anstey & Bull 2018). Erilaisten tekstien tuottamisen tarve työelämässä on huomattavasti lisääntynyt, ja monilla aloilla (esim. sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla) niitä tuotetaan kiireessä ja varsinaisen työn tekemisen ohessa (Tiililä 2011). Monilukutaito liittyy olennaisesti tieto- ja viestintätekniikan kehitykseen sekä tiimityöskentelyn lisääntymiseen, jotka ovat yhteiskunnallisen osallisuuden avaintaitoja ennakoimattomasti muuttuvassa maailmassa (Anstey & Bull 2018; Kupiainen 2021). Vastaavasti tekstin käsite on monilukutaitojen myötä laajentunut kattamaan erilaisia symboleja, ääntä ja kuvaa sisältävien viestien välityksen (Luukka 2013). Monilukutaidon käsite kattaa myös kulttuuri- ja tilannesidonnaiset tavat tulkita ympäröivää maailmaa (Anstey & Bull 2018).

Digitaaliset tekstitaidot ovat erityisen tärkeitä nykypäivän teknologisoituneessa ja monimediassa työelämässä. Digitaalisuudesta on muodostunut työelämän käytännöt lävistävä ilmiö, sillä digitaalisia alustoja ja videoneuvottelua hyödynnetään usein myös osana kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta (Lehtinen & Salomaa

2020). Kirjoittamisessa käytetään monenlaisia tekstityökaluja, kuten sähköisiä sanakirjoja, sekä oikeinkirjoituksen tarkistukseen, automaattiseen kääntämiseen ja puheentunnistukseen kehitettyjä sovelluksia. Teknologiset työkalut eivät kuitenkaan ole yhdenvertaisesti kaikkien saatavilla (Sayers ym. 2021). Teknologia ei liioin välttämättä ratkaise viestinnällisiä ongelmia, vaan se saattaa jopa tuottaa niitä lisää (ks. Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Teknisten taitojen lisäksi tarvitaan myös kykyä tarkastella digitaalista maailmaa sosiaalisen toiminnan eli monilukutaidon näkökulmasta. Vallitsevia käytänteitä on mahdollista kyseenalaistaa ja muokata itselleen sopivammiksi ainoastaan huomioimalla kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten voimien vaikutukset digitaalisen todellisuuden muodostumiseen (Weninger 2022). Vaatimus monipuolisista teksti- ja viestintätaidoista ja digitaalisten alustojen hallinnasta kohdistuu myös suomea toisena kielenä käyttäviin maahanmuuttajiin ja työperusteisen maahanmuuton kenttään, jota käsittelemme seuraavaksi.

Globalisoituneessa taloudessa yritykset ja organisaatiot joutuvat tasapainottelemaan kielellisten käytänteiden standardisoinnin ja moninaisuuden välillä (Duchêne & Heller 2012: 326). Organisaatioiden johto saattaa pitää kielellistä moninaisuutta ongelmana, joka täytyy ratkaista yksikielisillä tai selkeillä kielikäytännöillä, kuten johdon päättämällä konsernikielellä tai tiimien työkielellä (Karhunen ym. 2018). Monikielisissä työyhteisöissä kielikysymysten nähdään kytkeytyvän myös potilas- tai työturvallisuuteen (Virtanen 2017; Kraft 2019; Strömmer 2021), ja kielivalintoja ja kielitaitovaatimuksia perustellaan usein tällä.

Organisaatioiden virallisena konsernikielenä on yleisimmin maan valtakieli tai globaalina lingua franca pidetty englanti (Lønsmann & Kraft 2018: 403). Lingua franca -englannin käyttöä työyhteisön yhteisenä kielenä perustellaan tehokkuudella ja ajan säästämällä (Jäppinen 2011; Virtanen & Raitaniemi 2019). Englannin kielen käyttöön voi kuitenkin liittyä työntekijöiden välistä eriarvoisuutta, sillä eri englannin varianttien (ns. syntyperäiset englannin puhujat vs. kieltä myöhemmin oppineet) arvostus saattaa vaihdella paljonkin. Suurta vaihtelua voi esiintyä myös siinä, miten selkeänä tai ymmärrettävänä eri puolilta maailmaa tulevien englannin kieltä pidetään (Karppinen 2013). Vaikka organisaatiossa käytettäisiin pääsääntöisesti englantia työkielenä, joustavien monikielisten käytänteiden on todettu lisäävän työyhteisön jäsenten keskinäistä luottamusta sekä yhteistyöhalukkuutta esimerkiksi small talkin osalta (Louhiala-Salminen & Kankaanranta 2012). Esimerkiksi kokouksiin on joissain organisaatioissa luotu myös kaksi- tai monikielisiä käytänteitä (Kurhila ym. 2023). Käytännössä työpaikan kielellinen todellisuus voi kuitenkin olla paljon virallisia linjauksia joustavampaa: monikieliset työntekijät käyttävät moninaisia kielellisiä resurssejaan kontekstin ehdoilla eli huomioimalla esimerkiksi työtilanteen luonteen ja puhekeskusteluiden kielitaidon (ks. esim. Lønsmann & Kraft 2018; Virtanen & Raitaniemi 2019). Yksi kielikoulutuksen tehtävistä onkin tarjota eväitä monilukutaidon kehittämiseen eli valmentaa ihmisiä kohtaamaan työelämässä vastassa olevat kielellisesti moninaiset tilanteet ja tarpeet.

3 Työelämäsuuntautunut kielikoulutus

3.1 Ammatillinen ja tutkintokoulutukseen valmistava koulutus

Ammatillinen koulutus on käytännön työelämään valmistavaa koulutusta, jossa myös kielenoppimisen ajatellaan tapahtuvan suurelta osin työtilanteissa (ks. Lilja & Tapaninen 2020: 158). Ammatillisen koulutuksen reformin (2018) tavoitteena oli vastata nopeammin työelämän muutoksiin ja mahdollistaa paremmin jo olemassa olevan osaamisen tunnistamista opintojen henkilökohtaistamisen avulla. Opiskelu tapahtuukin entistä enemmän työpaikoilla, ja osaaminen osoitetaan ja arvioidaan näytöillä käytännön työtilanteissa. Reformin yhteydessä luovuttiin yleisestä valintavaiheen suomen (tai ruotsin) kielen kielitaitovaatimuksesta (B1.1.). Taustalla on ajatus siitä, että kielitaitoa voi kehittää opintojen ja työssäoppimisjaksojen aikana. (OKM 2019.) Kielitaitoa ja muita opiskeluvalmiuksia tuetaan kuitenkin tarvittaessa jo ennen varsinaisia ammatillisia opintoja TUVA-koulutuksessa. Tämä koulutus muotoutuu opiskelijan omien tavoitteiden ja osaamistarpeiden mukaisesti ja sisältää opiskelu- ja urasuunnittelutaitoja, perustaitoja, työelämätaitoja ja esimerkiksi ammatillisia opintoja ja niihin valmistautumista. (Opintopolku 2023.) Opetussuunnitelma on kielikoulutuksen osalta väljä ja toteutustavat voivat vaihdella; keskeistä on tukea mahdollisimman yksilöllisesti opiskelijoiden kieli- ja tekstitaitojen kehitystä niin, että jatkaminen toisella asteella olisi mahdollista. Tutkintokoulutukseen puolestaan voidaan sisällyttää opiskeluvalmiuksia vahvistavia opintoja (OPVA). Niidenkin sisältö ja painotukset ovat räätälöitävissä, mutta opiskelu-kielen taidon vahvistaminen on yleensä keskeisellä sijalla, ja myös kielenopetuksen ja alakohtaisten sisältöjen integroinnista esimerkiksi yhteisopettajuuden keinoin on saatu hyviä kokemuksia (ks. Kuokkanen 2021).

Näiden uudistusten myötä ja maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden määrän kasvaessa ammatillisessa koulutuksessa keskeiseksi kysymykseksi on nousemassa juuri kielen ja ammatillisen sisällön integroiminen. Ammatillinen koulutus tarjoaakin mitä luontevimman ympäristön tällaiselle pedagogiselle kehittämistyölle; tarve tähän tunnustetaan, mutta käytännön rajoitteita on vielä paljon (ks. Arola & Seppä 2019; Mustonen & Puranen 2021). Samoin työpaikalla tapahtuvaan suomen kielen oppimiseen ladataan odotuksia sekä ammatillisessa koulutuksessa että muualla, joten kielitietoisten ohjauskäytänteiden kehittäminen on tarpeen (Arola & Seppä 2019). Kielitietoisessa ohjauksessa toiminnan kielentämiselle annetaan tilaa ja aikaa. Pelkän näyttämisen ja myötäilyn sijaan esimerkiksi varmistetaan, että kunkin työprosessin eri vaiheet, välit ja vaikutukset tulevat ymmärrettävästi kuvatuiksi kielen avulla – ei vain ohjaajan vaan myös opiskelijan itsensä sanoittamina. Itse asiassa myös kielenopettajien rooli on muuttumassa ohjaavaan suuntaan: he jalkautuvat työpaikoille ohjaamaan paitsi opiskelijoita myös näiden ohjaajia. (Ks. Lehtimaja ym. 2021.)

3.2 Kotoutumiskoulutus

Työttömät aikuiset maahanmuuttajat, joilla on oleskelulupa, ohjataan pääsääntöisesti kotoutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutus on työvoimakoulutusta, joka perustuu kotoutumislakiin (Finlex 2010, Laki kotoutumisen edistämisestä) ja jonka sisällöt määrittää kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2022). Kotoutumiskoulutus ei ole osa varsinaista koulutusjärjestelmää; sitä ei toteuteta Opetus- ja kulttuuriministeriön vaan Työ- ja elinkeinoministeriön alaisuudessa. Se on kuitenkin osallistujamäärältään huomattava ja paljon suomi toisena kielenä -alalle suuntautuneita ammattilaisia työllistävä koulutusmuoto. Se on kilpailutettua koulutusta, jota toteuttavat vaihtelevasti sekä julkiset koulutusorganisaatiot että yksityiset yritykset – enenevästi myös verkko-opetuksena. Kotoutumiskoulutuksessa opiskelijalle asetettuna tavoitteena on saavuttaa toimiva peruskielitaito (B1.1) suomen tai ruotsin kielessä sekä muita valmiuksia, jotka edistävät pääsyä työelämään tai sinne johtavaan koulutukseen. Tavoitetta on kritisoitu siitä, että se on epärealistinen, eli suuri osa kotoutumiskoulutuksen osallistujista ei saavuta tavoitetasoa koulutuksen aikana; toisaalta monet työnantajat pitävät B1.1-tasoa riittämättömänä työelämän tarkoituksiin (Tarnanen & Pöyhönen 2011). Kotoutumiskoulutuksen painotukset ovat muuttuneet ajan myötä: siinä missä 1990-luvulla opetusasiakirjoissa korostettiin maahanmuuttajien henkilökohtaisia oikeuksia (mukaan lukien oikeutta työskentelelyyn), 2000-luvun jälkeen on painotettu maahanmuuttajien velvollisuutta työllistyä (Ronkainen & Suni 2019: 85).

Kotoutumiskoulutus toteutetaan yleensä kokopäiväisenä työvoimakoulutuksena tai omaehtoisena opiskeluna. Viimemainittu tarkoittaa yksilöllisesti muualla kuin tavanomaisessa kotoutumiskoulutuksessa tapahtuvaa työllistymistä tukevaa suomen- tai ruotsinkielistä opiskelua, johon mahdollisesti sisältyy myös kieliohjelmaa tai informaalia kielenoppimista. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2022) painotetaan entistä vahvemmin nopeaa ja joustavaa siirtymää työelämään. Koulutuksen moduuleihin voi sisällyttää muun muassa ammatillisia opintoja, työelämäjaksoja tai yrittäjyyttä, millä pyritään nopeuttamaan pääsyä työelämään tai jatko-opintoihin (ks. OKM 2016; OPH 2017). Kotoutumiskoulutus voidaan myös yhdistää osa-aikatyöhön, jos opiskelija pääsee töihin jo koulutuksen aikana, ja koulutukseen sisältyvän vähintään kuusiviikkoisen työssäoppimisyksikön aikana opiskelijan tulee saada kielitaitonsa kehittämiseen tukea työpaikalla (OPH 2022: 19, 45). Akateemisessakin ympäristössä on eri ohjelmissa (esim. Integra 2021; Korkeahankke 2023) ollut mahdollista suorittaa kotoutumiskoulutusta omaehtoisena kotoutumiskoulutuksena, joka perehdyttää korkeakoulutusta vaativien työtehtävien kielellisiin käytänteisiin.

3.3 Alakohtaiset kieliopinnot korkeakouluissa

Alakohtaista kielikoulutusta on Suomessa kehitetty alkuaan erityisalojen kielenopetuksiksi nimettynä etenkin liiketalouden, tekniikan ja sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkintojen yhteydessä (englanti ja muut vieraat kielet). Yliopistoissa puolestaan on pitkään tuettu alakohtaista akateemista kielitaitoa perustutkintoihin sisältyvillä kielikursseilla (vieras kieli ja toinen kotimainen kieli). Kielen ja sisällön integrointia onkin korkea-asteen kielikoulutuksessa edistetty jo melko pitkään (ks. esim. Bergroth 2007; Niemelä & Jauni 2014). Nyt myös monikielisen repertoarin ja vuorovaikutuksen näkökulmat ovat vahvistumassa korkea-asteen kielikoulutuksessa esimerkiksi siten, että akateemisia tekstitaitoja ja vuorovaikutusosaamista kehitetään rinnakkain eri kielissä (Jalkanen ym. 2016).

Yliopistot ovat tarjonneet suomen kielen kursseja kansainvälisille opiskelijoilleen ja työntekijöilleen ainakin 1960-luvulta alkaen, mutta varsinainen työelämäorientaatio on tälle kohderyhmälle suunnatussa kielikoulutuksessa alkanut vahvistua vasta 2000-luvulla. Tuoreen selvityksen (OKM 2022) mukaan kaikki yliopistot ja ammattikorkeakoulut tarjoavat nykyään suomen kielessä ainakin alkeistasolle ja useimmat myös keskitasolle sijoittuvia kursseja. Edistyneen tason kursseja on peräänkuulutettu sekä mediassa että alan selvityksissä (ks. Saarinen ym. 2016), mutta osallistujamäärän pienuus on käytännössä rajoittanut tarjontaa; vaikka kysyntääkin olisi, ei monialaisissa yliopistoissa ole helppo löytää yhteisiä opetusaikoja (OKM 2022). Alakohtaisesti räätälöityä kielikoulutusta ei yliopistoissa vielä ole suomen kielessä juuri tarjolla muutoin kuin lääketieteen alan koulutuksissa, mutta yleisesti akateemisiin tekstitaitoihin panostetaan yhä enemmän. Aivan viime aikoina on herätty myös siihen, että paitsi korkea-asteen kansainvälisen liikkuvuuden myötä myös suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen pohjalta yliopistoyhteisöön tulleet voivat tarvita opinnoissaan tukea tällä osa-alueella. Akateemiset tekstitaidot ovat kiinteä osa korkeakoulutetun ammattitaitoa suomeksi työskenneltäessä, ja niihin panostaminen onkin monelle maahanmuuttajalle tärkeää (Leskinen 2021).

Muutammat ammattikorkeakoulut ovat olleet edelläkävijöitä alakohtaisen ammatillisen kielikoulutuksen kehittämisessä ja vakiinnuttamisessa suomi toisena kielenä -alalla. Pääkaupunkiseudun toimijoiden KOTI-yhteistyöhankkeessa luotiin alakohtaisen kielitaidon tarvekartoitusten myötä ammatilliset S2-viitekehykset useiden ammattialojen kielikoulutuksen tueksi (Komppa ym. 2014). Hankkeen yhteydessä myös tutkittiin ammatillisen kielitaidon kysymyksiä mm. sairaanhoitajaksi ja tradenomiksi opiskelevien kannalta. Näissä tutkimuksissa huomio kohdistui muun muassa sairaanhoitajan työn kielelliseen vaativuuteen ja ammatillisen ja yleiskielitaidon yhteenkietoutuneisuuteen (Kela & Komppa 2011) sekä liike-elämän työssä keskeisten asiakassuhteiden ja aikapaineisten eli nopeaa reagointia vaativien tai pitkäkestoisten viestintätilanteiden hoitamisen haasteisiin (Jäppinen 2011).

Yksi kielipoliittisesti kiperä kysymys on se, millaisia kielellisiä valmiuksia englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien odotetaan tulevaa työllistymistä ajatellen saavan (Virtanen 2017). Nykyään useimpien odotetaan työllistyvän ja kiinnittyvän Suomeen, mutta pelkästään englannin varassa pystyy käytännössä työllistymään vain osalla aloista – kuten informaatioteknologian alalla (Montonen 2017: 11–12). Samalla merkittävä osa Suomeen muuttaneista korkeakoulutetuista työskentelee koulutustasoaan vastaamattomissa tehtävissä siksi, että joko suomen, englannin tai molempien taito ei ole riittänyt muuhun. Suomessa myös edellytetään tavallisesti ylempää korkeakoulututkintoa, joten opintojen täydentäminen tai lähtömaassa katkenneiden korkeakouluopintojen jatkaminen Suomessa on monille välttämätöntä työuraan liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. Shemeikka ym. 2021).

Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien työllistymistä on edistetty räätälöidyin koulutusmallein (Pitkänen & Korhonen 2017; Hirard & Eskola-Kronqvist 2018). Viime vuosina korkea-asteen suomi toisena kielenä -opetus on myös laajentunut korkeakoulutukseen valmentaviin ohjelmiin, joissa akateemisen kielitaidon kehittämisellä on merkittävä sija (ks. Integra 2021). Erityisen paljon panostetaan kansainvälisiksi osaajiksi nimetyn kohderyhmän houkutteluun Suomen työmarkkinoille. Heidän kielikoulutustarpeisiinsa pyritään vastaamaan muun muassa aiemmin mainittuun Talent Boost -ohjelmaan sisältyvässä Kielibuusti-ohjelmassa pääkaupunkiseudun yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyönä; hanke tuottaa materiaaleja sekä kielenoppijoiden että työyhteisöjen tarpeisiin (ks. Kielibuusti 2021).

4 Työyhteisössä tapahtuva kielikoulutus ja kielenoppiminen

Kielikoulutusta järjestetään yhä useammin myös työpaikoilla, ja siitä vastaavat enenevässä määrin yksityiset yritykset. Ajatuksena on tuoda opetus mahdollisimman lähelle ammatillista arkea ja tukea konkreettisesti niiden kielellisten käytänteiden omaksumista, jotka ovat toistuvasti läsnä esimerkiksi asiakasviestinnässä, sisäisissä palavereissa, tekstityössä tai eri sovelluksissa. Järjestelyllä vältetään joitakin niistä tyypillisistä haasteista, joita ammatillisen kielitaidon opettamisessa erillisillä kielikursseilla on tunnistettu (ks. Lehtimaja & Kurhila 2018). Melko usein ammatillisesti suuntautuneet kielikurssit ovat esimerkiksi painottuneet vahvasti alakohtaisen sanaston oppimiseen, vaikka pragmatiikkaa ja viestintätaitoja – siis kielellisiä käytänteitä laajasti ymmärrettynä – olisi vielä olennaisempaa ottaa haltuun ja harjaantua samalla tarkastelemaan työpaikalla käytettyä kieltä omatoimisesti (Komppa 2015: 181). Kielikoulutuksessa tuetaan tyypillisesti myös työelämässä tarvittavia geneerisiä taitoja, kuten juuri asiakaspalvelussa tarvittavaa vuorovaikutusosaamista, mutta spesifin toimenkuvan vaatimat resurssit ja työyhteisön käytänteet voi omaksua viime kädessä vain työyhteisössä. Nykyään painotetaan paitsi työntekijöiden myös koko työyhteisön kielitietoisuuden

kehittämistä; työyhteisön rooli kielellisen tuen tarjoamisessa on keskeinen (ks. Suni 2017; Lehtimaja ym. 2023). Yksi esimerkki työpaikoilla toteutetusta koulutuskokeilusta on Urareitti-hanke (HAMK, 2015–2018), jossa kielikouluttajat kävivät hoitajien työpaikalla ja tutustuivat siellä työympäristöön ja työtehtäviin. Vastaava toimintamalli oli Oma polku maahanmuuttajalle -hankkeessa (Ammattiopisto Lappia, 2018–2020), jossa lisäksi kokeiltiin humanoidirobottia osana pedagogista kokonaisuutta (Köpman & Kouri 2022).

Työnantajat eivät ole kuitenkaan välttämättä valmiita kustantamaan työntekijöilleen kielikoulutusta. Työvoimahallinto tukeekin esimerkiksi Työpaikkasuomi-kielikoulutusta, josta on tullut jo vakiintunut koulutusmuoto. Vuosina 2015–2019 järjestettiin noin 180 koulutusta 15 koulutusorganisaation toimesta. Koulutus tarjoaa eväitä työpaikalla tunnistettujen kieliongelmiin ratkaisemiseen sekä työyhteisöön integroitumiseen ja paikallisten työnteon tapojen omaksumiseen. Etenkin asiakaspalvelutehtävissä ja hoitoalalla on ollut myös ilmeistä tarvetta vahvistaa suomea toisena kielenä puhuvien työntekijöiden kielitaitoa. Joskus työntekijät toivovat itse kielikoulutuksen järjestämistä, koska heillä on motivaatio kehittyä suomen kielen käyttäjinä. (Rannikko ym. 2019.)

Ruotsista on muihin Pohjoismaihin laajenemassa ns. kielilähettilästoiminta, jonka ydintä ovat kielitietoiset mentorointikäytännöt työpaikalla. Kielimentorointivastuuta kantavat ovat saaneet muutaman tunnin tiiviin koulutuksen tehtävänsä, ja maahanmuuttotustaisten työtovereiden tukeminen katsotaan osaksi heidän toimenkuviaan (esim. Äldrecentrum 2021). Ellei vastuuta jaeta virallisesti, vastuun kielellisestä tukemisesta ottavat usein kantaakseen sellaiset työntekijät, joiden toimenkuvaan se ei virallisesti kuulu. Tällainen epävirallinen vastuu voi olla kuormittavaa. Tutkimuksissa haastatellut ulkomailta palkatut terveydenhuollon työntekijät pystyvät usein helposti nimeämään ne henkilöt, jotka ovat olleet heille erityisen tärkeitä kielellisen tuen tarjoajia töissä (ks. esim. Suni 2017). Sosiaaliset verkostot työpaikalla lähtevät rakentamaan näistä suhteista, ja ne ovat keskeisiä informaalien oppimisen mahdollistajia. Verkostot siis palvelevat työpaikalla kielikoulutuksen jatkeena. Työyhteisön asenteet vaikuttavat kuitenkin siihen, miten kielenoppija pystyy käytännössä hyödyntämään työpaikalla tunnistamia oppimisen mahdollisuuksia (Kela & Komppa 2011; Komppa 2015: 171; Strömmer 2017).

Toisin kuin voisi luulla, kahvi- ja lounastaukojen kielenkäyttö voidaan kokea jopa haastavammaksi ymmärtää ja oppia kuin alakohtainen kielenkäyttö. Kuitenkin tällainen epämuodollinen vuorovaikutuskin on olennainen osa työelämän kielenkäyttöä. Rupattelun haastavuus liittyy muun muassa teemojen ennakoimattomuuteen ja siihen, että äänessä on usein useampi ihminen peräkkäin ja osin päällekkäin (ks. Kela & Komppa 2011: 187). Myös käytettävä rekisteri ja ehkä puhenopeuskin on erilainen – murteellisuudet, erilaiset sanonnat ja huumori voivat leimata kahvipöytäkeskustelua aivan eri tavalla kuin tarkkuutta vaativissa työtilanteissa. Tilanteeseen sopivan epämuodollisen sävyn tavoittaminen voi olla haastavaa jopa edistyneille kielenoppijoille.

(Suni 2017.) Joillakin työpaikoilla on osallisuutta epämuodollisessa vuorovaikutuksessa lähdetty vahvistamaan esimerkiksi siten, että tiettyssä taukotilan pöydässä tai tiettyinä viikonpäivinä sitoudutaan puhumaan suomea nimenomaan sitä oppivien ehdoilla ja vahvistamaan näin arkisen rupattelutaidon kehitystä.

Helposti myös unohtuu, että suomen kielellä on omat käyttöalansa myös yrityksissä, joissa pääasiallinen työskentelykieli on englanti. Vaikka kokoukset, sähköpostit ja dokumentointi tapahtuisivat englanniksi, juuri epämuodollinen vuorovaikutus hoituu suomenkielisten työntekijöiden kesken suomeksi ainakin siihen saakka, kun seuraan liittyy eri kielitaustasta tuleva työntekijä. Näissä yhteyksissä on myös tunnistettu kohteliaisuuden kehä: suomenkieliset vaihtavat englantiin varmistaakseen kaikkien ymmärtämisen ja mukanaolon, ja muunkieliset taas pitäytyvät englannissa, koska he eivät halua hidastaa ja hankaloittaa vuorovaikutusta käyttämällä suomea, jonka taito ei ole vielä kovin vahva. Hekin pitäytyvät siis herkästi englannissa kohteliaisuuttaan, vaikka ehkä haluaisivatkin harjoitella suomen kielen käyttöä. (Härkönen 2011; ks. myös Jäppinen 2011.) Ratkaisuna tällaisissa työyhteisöissä voivat toimia monikieliset, kielenoppimista tukevat käytänteet: joustava eri kielten rinnakkainen käyttö ja eksplisiittinen sopimus, että kieltä voi vaihtaa edestakaisin teeman, tilanteen ja vireytilan ehdoilla. Kielitietoisien työympäristön luomisessa yksi tärkeä askel on jo se, että tunnistetaan, millaisia kielisopimuksia yhteisössä on käytännössä muotoutunut ja millaisia olisi mielekäästä yhdessä tehdä, jotta ketään ei suljettaisi kielellisesti ulos (Korpela & Lehtimaja 2023). Lehtimajan ym. (2023) Monikielisen työyhteisön opas tarjoaa konkreettisia ohjeita ja malleja työpaikan toimintatapojen muokkaamiseen siten, että kansainväliset työntekijät voisivat sekä oppia suomea että osallistua täysipainoisesti työyhteisön toimintaan.

5 Lopuksi

Työelämän monikielisyys koskettaa tulevina vuosina yhä useampia työntekijöitä, kun työyhteisöt moninaistuvat, markkina-alueet laajenevat ja paikasta riippumattoman työn tekeminen esimerkiksi digitaalisten alustojen kautta yleistyy. Julkisen sektorin toimijat ja yritykset ostavat jo nykyään kielikoulutus- ja kääntämispalveluita toisiltaan ja freelancer-työntekijöiltä esimerkiksi työnvälitysalustojen kautta, jolloin ei ole merkitystä sillä, missä päin maailmaa sopivimmat työntekijät asuvat (ks. Pajarinen ym. 2018). Toisaalta myös työperusteisen maahanmuuton tarve Suomessa kasvaa lähivuosina väestön ikääntyessä (Valtioneuvosto 2021). Näiden muutosten myötä myös kieliasiantuntijoiden ja -kouluttajien rooli muuttuu. Tulevaisuuden kielikoulutus on laajalti yrittäjämäistä toimintaa, kuten organisaatioiden ja yksilöiden tarpeisiin räätälöityä verkkovälitteistä opetusta, työpaikoilla konsultoimista ja erilaisten työelämäpolkujen tukemista. Kielenopettajien ammattitaidolle on kasvavaa kysyntää myös tutkintokoulutukseen valmistavassa ja ammatillisessa koulutuksessa, kun muun muassa

laajennettu oppivelvollisuus kasvattaa opiskelijamääriä. Ammatillisissa opinnoissa kielenopetusta integroidaan työpaikoille ja ammatillisen sisällön ja kielen oppimista yhdistetään muutoinkin entistä tiiviimmin toisiinsa.

Työelämän muuttuva todellisuus vaatii kielikouluttajilta myös omien taitojen ja käsitysten tiedostamista ja kriittistä reflektointia (ks. myös Iikkanen ym. tässä teemanumerossa). Työelämän monikielistyminen ja digitalisoituminen tekevät entistä näkyvämmäksi sen, että yksilön kielitaito on erilaisista resursseista koostuva repertoari, jonka hyödyntäminen on aina sidoksissa konkreettisiin konteksteihin ja tilanteisiin. Esimerkiksi juuri eri kielten joustava ja toisiaan täydentävä käyttö voi olla keskeinen taito työyhteisössä, ja eri kielenkäyttötilanteet taas vaativat saman kielen eri rekisterien ja modaaliteettien hallitsemista eli monilukutaitoa. Työelämän digitalisoituminen edellyttää myös erilaisten kieliteknologian välineiden käytön hallintaa. Näitä ovat esimerkiksi automaattisen kääntämisen ja puheentunnistamisen työkalut, sähköiset sanakirjat ja oikeinkirjoituksen tarkistukseen kehitetyt sovellukset. Erilaisten tekstityökalujen ohella lisätyn todellisuuden (*augmented reality, AR*) tai virtuaalitodellisuuden (*virtual reality, VR*) hyödyntäminen tuovat tulevaisuudessa aivan uusia mahdollisuuksia työpaikoilla tapahtuvaan kielten opetukseen ja oppimiseen (Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Niiden avulla voidaan harjoitella tosielämän vuorovaikutustilanteita, jolloin kehollisuuden ja aisteihin perustuvan informaation rooli oppimisessa korostuu. Erityisesti pelillisiä elementtejä sisältävien sovellusten on todettu parantavan oppimistuloksia muun muassa lisäämällä oppimismotivaatiota ja helpottamalla opittavan aineksen mieleenpainamista. Erilaisten virtuaaliympäristöjen hyödyntämistä kielten opiskelussa puoltaa esimerkiksi se, että oppijoiden kiinnostus opiskeltavaan aiheeseen voi lisääntyä huomattavasti näiden ympäristöjen sisältämien kilpailullisten ominaisuuksien ja palkitsemistoimintojen kautta (Sayers ym. 2021: 39). Näihin olisikin tärkeää päästä tutustumaan jo opiskeluaikana, joten myös opettajien tulisi perehtyä teknologian soveltamiseen kielenoppimisessa. Sama koskee tekoälyn mielekästä valjastamista opiskelun ja kielenkäytön tueksi.

Työperusteisen maahanmuuton edistämiseen liittyy vääjäämättä yhteiskunnallisia arvovalintoja ja taloudellisia intressejä, joista myös kielikoulutuksen piirissä työskentelevien on hyvä olla tietoisia. Markkinaehtoisuutta ja taloudellisen hyödyn tavoittelua on tutkimuksissa myös kritisoitu (ks. Del Percio & Flubacher 2017). Kilpailu kansainvälisistä osaajista saattaa kiihtyä tulevaisuudessa entisestään, ja länsimaissa etenkin terveydenhuollon ammattilaisten tarve lisääntyy väestön ikääntyessä. Kielikoulutuksen odotetaan vastaavan tulijoiden kielitaitotarpeisiin, kun pelissä ovat niin väestön peruspalveluiden turvaaminen, työvoimavajeen täyttäminen kuin valtion kilpailukykykin. Vastaavasti myös opettajankoulutuksen on tärkeää reagoida käynnissä oleviin muutoksiin esimerkiksi antamalla valmiuksia aikuisten kielikoulutukseen, digitaalisissa ympäristöissä toimimiseen ja alakohtaisen kielenopetuksen toteuttamiseen. Vapaaehtoistyön roolin vahvistuessa kielikoulutuksen kentällä (ks. Huilla ym. 2016) on yhteistyöhön kolmannen sektorinkin kanssa tärkeää harjaantua.

Kirjallisuus

- Aalto, M., L. Larja & K. Liebkind 2010. *Syrjintä työhönottotilanteissa: tutkimuskatsaus*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Ahmad, A. 2020. When the name matters: an experimental investigation of ethnic discrimination in the Finnish labor market. *Sociological Inquiry*, 90 (3), 468–496. <https://doi.org/10.1111/soin.12276>
- Angouri, J. 2014. Introduction. Multilingualism in the workplace: language practices in multilingual contexts. *Multilingua*, 33 (1–2), 1–9. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0001>
- Anstey, M. & G. Bull 2018. *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century* (1st edition). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114194>
- Arola, T. & M. Seppä 2019. Kielitieteisellä ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntahelmikuu-2019/kielitieteisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen>
- Bergroth, M. 2007. Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbud. *Acta Wasaensia* 182. Språkvetenskap 33. Vaasa: Vaasan yliopisto. https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-195-5.pdf
- Blommaert, J. & A. Backus 2011. *Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity*. Working Papers in Urban Language and Literacies, 67. London: King's College. <https://wpull.org/product/wp67-repertoires-revisited-knowing-language-in-superdiversity/>
- Darvin, R. & B. Norton 2015. Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Del Percio, A. & M. Flubacher 2017. Language, education and neoliberalism. Teoksessa M. Flubacher & A. Del Percio (toim.) *Language, education and neoliberalism: Critical studies in neoliberalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1–18.
- Duchêne, A. & M. Heller 2012. Language policy in the workplace. Teoksessa B. Spolsky (toim.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 323–334.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14.
- Finlex 1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> [luettu 11.5.2022].
- Finlex 2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. 30.12.2010/1386. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> [luettu 3.5.2022].
- Fornaro, P. 2018. *Immigrant entrepreneurship in Finland*. ETLA Report No 83. <https://pub.etla.fi/ETLARaportit-Reports-83.pdf>
- Forsander, A. 2013. Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 220–244.
- Gershon, I. 2017. *Down and out in the new economy: how people find (or don't find) work today*. Chicago: The University Chicago Press.
- Gershon, I. & M. Cefkin 2020. Click for work: rethinking work through online distribution platforms. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 20 (4), 103–129.
- GLO-LO 2021. *Globalizing construction work and local language practices*. <https://projects.tuni.fi/glo-lo/> [luettu 30.1.2023].
- Heller, M. 2010. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>

- Helsingin kaupunki 2023. Anonyymi rekrytointi houkuttaa hakemaan ja laittaa työnhakijat samalle viivalle. <https://www.hel.fi/fi/ uutiset/anonyymi-rekrytointi-houkuttaa-hakemaan-ja-laittaa-tyonhakijat-samalla-viivalle> [Luettu 9.10.2023]
- Hirard, T. & A. Eskola-Kronqvist 2018. *Urareitti-hankkeen satoa – uusia malleja korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien kielikoulutukseen, ohjaukseen ja osaamisen tunnistamiseen*. HAMK:in e-julkaisuja 6/2018. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Huilla, S, T. Möttönen & M. Ahlholm 2016. Ensiapua akuuttiin kielentarpeeseen: Toisto-metodi vastaanottokeskusten suomenopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/ensiapua-akuuttiin-kielentarpeeseen-toisto-metodi-vastaanottokeskusten-suomen-opetuksessa>
- Härkönen, A. 2011. *Suomen kielen sosiaalinen oppiminen työyhteisössä. IT-alan työperusteiset maahanmuuttajat suomalaisessa työyhteisössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011121611808>
- Iedema, R. & H. Scheeres 2003. From doing work to talking work: renegotiating knowing, doing, and identity. *Applied Linguistics*, 24 (3), 316–337. <https://doi.org/10.1093/applin/24.3.316>
- Ikkänen, P. 2019a. ELF and migrant categorization at family clinics in Finland. *Journal of English as a Lingua Franca*, 8 (1), 97–123. <https://doi.org/10.1515/jelf-2019-2006>
- Ikkänen, P. 2019b. Migrant women, work, and investment in language learning: Two success stories. *Applied Linguistics Review*, 13 (4), 545–571. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0052>
- Integra 2021. *Marginaalista valtavirtaan – JYUIntegra. Loppuraportti ja kansallinen selvitys korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttaneiden kouluttautumisen nykytilasta ja tulevaisuudesta Suomen yliopistoissa*. Saatavilla verkossa: https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra/jyu-integra_marginaalista_valtavirtaan.pdf [luettu 20.5.2022].
- Jalkanen, J., M. Almonkari & P. Taalas 2016. Viestintä- ja kieliopintojen kehittäminen kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 23 (1), 14–16. https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/04/jalkanen_almonkari_taalas.pdf
- Joronen, T. 2012. *Maahanmuuttajien yrittäjyys Suomessa*. Helsinki: Helsingin kaupunki, Tietokeskus.
- Jäppinen, T. 2011. Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>
- Jäppinen, T., & J. Komppa 2022. Buustia oppimiseen – kansainväliset osaajat kotimaisten kielten taitajiksi. *Suomenopettajat* 2022/1, 12–14.
- Kanninen, O. & T. Virkola 2021. *Rekrytointisyrjintä ja sen vastaiset keinot*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-326-5>
- Karhunen, P., A. Kankaanranta, L. Louhiala-Salminen & R. Piekkari 2018. Let's talk about language: a review of language-sensitive research in international management. *Journal of Management Studies*, 55 (6), 980–1013. <https://doi.org/10.1111/joms.12354>
- Karppinen, E. 2013. Monikielisyys tilat tamperelaisessa työyhteisössä. Teoksessa K. Koskinen (toim.) *Tulkattu Tampere*. Tampere: Tampere University Press, 295–312.
- Kela, M. & J. Komppa 2011. Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 173–192. <https://journal.fi/pk/article/view/4752>
- Kielibuusti 2021. *Kielibuusti*. <https://kielibuusti.fi/> [luettu 21.6.2022].
- Kirilova, M. 2013. *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish*. Väitöskirja. Kööpenhamina: Københavns Universitet. http://static-curis.ku.dk/portal/files/46848802/Ph.d._2013_Kirilova.pdf

- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. 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, 168–185. <https://journal.fi/afinla/article/view/53778>
- Komppa, J., T. Jäppinen, M. Herva & T. Hämäläinen 2014. *Korkeakoulun ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja Aatos-artikkelit 16. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Korko-hanke 2023. *Korko-hanke*. <https://projects.tuni.fi/korko/> [luettu 9.10.2023]
- Korpela, E. & I. Lehtimaja 2023. Kielenkäyttäjäprofiilit monikielisen työyhteisön tukena – tutkimuksellinen kehittämistyö kielentutkijan työkaluna. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation*. AFinLAN vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 166–193.
- Kotilainen, L., S. Kurhila & I. Lehtimaja 2022. Monikielinen työpaikka – tehokkuuden, vaivattomuuden vai kielenoppimisen ehdoilla? *Kielikello* 2022/1. <https://www.kielikello.fi/-/monikielinen-ty%C3%B6paikka>
- Kraft, K. 2019. Linguistic securitization as a governmentality in the neoliberalising welfare state. Teoksessa L. Martín Rojo & A. Del Percio (toim.) *Language and neoliberal governmentality*. London: Routledge, 29–48.
- Kupiainen, R. 2021. Monilukutaito muuttaa maailmaa: The New London Group. *Aikuiskasvatus*, 41 (1), 73–76. <https://doi.org/10.33336/aik.107394>
- Kurhila, S., L. Kotilainen & I. Lehtimaja 2023. Orienting to the language learner role in multilingual workplace meetings. *Applied Linguistics Review*, 14 (4), 697–721. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1515/applirev-2021-0053>
- Kuokkanen, M. 2021. *Ammatti- ja S2-opettajien kokemuksia opetuksen integroinnista: toimijuuden edistäminen opiskeluvaihtoehtoja tukevien opintojen aikana*. Sivututkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202112035879>
- Köpman, E. & S. Kouri 2022. Kokemuksia humanoidirobotin käytöstä maahanmuuttajien suomen kielen opetuksessa työpaikoilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2022/kokemuksia-humanoidirobotin-kaytosta-maahanmuuttajien-suomen-kielen-opetuksessa-tyopaikoilla>
- Latomaa, S., S. Pöyhönen, M. Suni & M. Tarnanen 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Lehtimaja, I., & Kurhila, S. 2018. Sairaanhoidajan ammatillisen kielitaidon kehittäminen työyhteisössä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/sairaanhoidajan-ammattillisen-kielitaidon-kehittaminen-tyoyhteisossa>
- Lehtimaja, I., A. Virtanen & M. Suni 2021. Finnish L2 proficiency for working life: towards research-based language education and supervision practices. *Nordand: Nordisk tidskrift for andrespråksforskning*, 16 (1), 57–76. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04>
- Lehtimaja, I., E. Korpela, J. Komppa, L. Kotilainen & S. Kurhila 2023. *Monikielisen työyhteisön opas*. Helsinki: Alma Talent.

- Lehtinen, E. & E. Salomaa. 2020. Digitaalinen diskurssi työelämän kontekstissa – menetelmällisiä haasteita ja ratkaisuehdotuksia. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFinLAN vuosikirja 2020. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA, 155–173. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89430>
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (toim.) 2008. *Kolmas kotimainen: lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Virkkula, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leskinen, K. 2021. Agency in L2 academic literacies: immigrant students' lived experiences in focus. Teoksessa A. Golden, L. A. Kulbrandstad, & L. J. Zhang (toim.) *Crossing borders, writing texts, being evaluated: cultural and disciplinary norms in academic writing*. New perspectives on language and education 97. Clevedon: Multilingual Matters, 107–130. <https://doi.org/10.21832/9781788928571-009>
- Lilja, N. & T. Tapaninen 2020. Kielitietoisuuden haasteet ammatillisessa koulutuksessa: esimerkkinä rakennusala. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 157–174.
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen 2022. Aikuisten maahanmuuttajien arki ja suomen kieli. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet*. Tampere: Vastapaino, 11–27.
- Louhiala-Salminen, L. & A. Kankaanranta 2012. Language as an issue in international internal communication: English or local language? If English, what English? *Public Relations Review*, 38 (2), 262–269.
- 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, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>
- Lønsmann, D. & K. Kraft 2018. Language policy and practice in multilingual production workplaces. *Multilingua*, 37 (4), 403–427. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0088>
- McNamara, T., U. Knoch & J. Fan 2019. *Fairness, justice, and language assessment: the role of measurement*. Oxford: Oxford University Press.
- Montonen, T. 2017. *Kansainvälisten osaajien kiinnittyminen suomalaiseen yhteiskuntaan: mitä Suomeen muuttaneista kansainvälisistä osaajista tiedetään 2010-luvulla kirjoitetun tutkimuskirjallisuuden perusteella?* Helsinki: Helsingin kaupunki, Tietokeskus. https://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/17_02_02_Tyopapereita_3_Montonen.pdf
- Mustonen, S. & P. Puranen 2021: Kielitieteiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52 (1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>

- Niemelä, N., & H. Jauni 2014. Content and language integration as a part of a degree reform at Tampere University of Technology. Teoksessa *HEPCLIL, Higher Education Perspectives on CLIL, University of Vic, Central University of Catalonia, VIC, 27 and 28 March 2014*. Vic: University of Vic, Central University of Catalonia, 39–53. <https://dfelg.ua.es/acqua/publicaciones/susana/hepclil.pdf>
- Nissi, R., M. Blåsjö & C. Jonsson 2021. Workplace communication in flux: from discrete languages, text genres and conversations to complex communicative situations. *Applied Linguistics Review* 2021, aop. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0052>
- OKM 2016. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpiteesitykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016: 1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/64983>
- OKM 2019. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpiteesitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2019: 1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM_1_2019_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf
- OKM 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- Opintopolku 2023. Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA). <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva> [Luettu 9.10.2023]
- OPH 2017. Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf [Luettu 3.5.2022].
- OPH 2022. *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajarinen, M., P. Rouvinen, J. Claussen, J. Hakanen, A. Kovalainen, T. Kretschmer, S. Poutanen, M. Siefried & L. Seppänen 2018. *Upworkers in Finland. Survey results*. ETLA raportit 85. Helsinki: ETLA. <https://www.etla.fi/wp-content/uploads/ETLA-Raportit-Reports-85.pdf>
- Pitkänen, T. & T. Korhonen 2017. Uuden koulutusmallin kautta lääkäriksi Suomeen. *Yliopistopedagogiikka* 24 (1), 39–42. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/uuden-koulutusmallin-kautta-laakariksi-suomeen/>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Rannikko, H., K. Haila & T. Korhonen 2019. *Työvoiman liikkuvuus Euroopassa ESR -hanke: Työpaikkasuomi -koulutusten ja Kansainvälinen työyhteisö -valmennusten vaikuttavuus*. Raportteja 41 (2019). Pohjois-Karjalan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/171344/Raportteja_41_2019.pdf?sequence=5
- Raunio, P. 2013. *Työhön Suomeen? Tutkimus työperusteiseen maahanmuuttoon liittyvistä koulutusprosesseista*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1331. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9209-9>
- Roberts, C. 2010. Language socialization at the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 211–227. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000127>
- Roberts, C. 2013. The gatekeeping of Babel: job interviews and the linguistic penalty. Teoksessa A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (toim.) *Language, migration and social inequalities: a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Bristol: Multilingual Matters, 81–94.

- Ronkainen, R. & M. Suni 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitorppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM-oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Räisänen, T. 2016. Finnish engineers' trajectories of socialisation into global working life: from language learners to BELF users and the emergence of a Finnish way of speaking English. Teoksessa P. Holmes, & F. Dervin (toim.) *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca*. Languages for Intercultural Communication and Education, 29. Bristol: Multilingual Matters, 157–179.
- Saarinen, T., & M. Härmälä 2012. Miksi työmarkkinoiden ja kielikoulutuksen tarpeet eivät kohtaa? *Aikuiskasvatus*, 32 (2), 137–144. <https://doi.org/10.33336/aik.93982>
- Saarinen, T., H. Vaarala, E.-L. Haapakangas & E. Kyckling 2016. *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4>
- Sayers, D., R. Sousa-Silva, S. Höhn ym. 2021. *The dawn of the human-machine era: A forecast of new and emerging language technologies*. Report for EU COST Action CA19102 'Language in The Human-Machine Era'. <https://doi.org/10.17011/jyx/reports/20210518/1>
- Schleicher, N. & M. Suni 2021. Healthcare professionals on the move: investing in learning a new language for work. *Lähivördlusi - Lähivertailuja*, 31, 191–228. <https://doi.org/10.5128/lv31.06>
- Seilonen, M., M. Suni, M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 110–141. <https://journal.fi/afinla/article/view/60850>
- Shemeikka, R., K. Schmidt-Thomé, J. Harkko, J.-M. Paavola, M. Raunio, L. Alanko, A. Björk, P. Kettunen, A. Kouvonen, S. Pitkänen, F. Ramadan, S. Varjonen & M. Vuorento 2021. *Maahan muuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021: 29. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- Strömmer, M. 2021. In the name of security: governmentality apparatus in a multilingual mine in Arctic Finland. *Journal of Sociolinguistics*, 25 (2), 217–234. <https://doi.org/10.1111/josl.12458>
- Suni, M. 2017. Working and learning in a new niche. Ecological interpretations of work-related migration. Teoksessa J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (toim.) *Negotiating boundaries at work: Talking and transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 197–215.
- Sutela, H. & L. Larja 2015. *Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä*. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimus 2014 [verkkojulkaisu]. 15.10.2015. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa: www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html [luettu 12.5.2022]
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen, 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli – Speech and Language*, 31 (4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750>
- Tervola, M. 2019. *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet: erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Tampere University Dissertations 92. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1164-3>

- Tiililä, U. 2011. Sanoilla lavastettu virasto. Teoksessa M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (toim.) *Kieli työssä: asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 162–189.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2023. Talent Boost -toimenpideohjelma. <https://tem.fi/talent-boost> [luettu 30.1.2023].
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021: *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf
- Vaasan kaupunki 2022. Vaasan kaupungin avoimet työpaikat. <https://www.vaasa.fi/koulutus-ja-tyo/tyomahdollisuudet/vaasan-kaupungin-avoimet-tyopaikat/> [luettu 18.11.2022].
- Valtioneuvosto 2021. *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:74. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163408>
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021. *Työperäisen maahanmuuton kannustimet ja esteet. Katsaus kirjallisuuteen ja politiikkatoimiin*. Valtiontalouden tarkastusviraston selvitykset 1/2021. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2021/12/VTV-Selvitys-1-2021-Tyoperaisen-maahanmuuton-kannustimet-ja-esteet.pdf>
- Valvira 2022. Ammattioikeudet: Kielitaito. <https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/kielitaito> [luettu 10.5.2022].
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>
- Virtanen, A. & M. Raitaniemi 2019. Työelämän kielikäytänteet monikielissä yhteisöissä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 231–255.
- Weninger, C. 2022. Skill versus social practice? Some challenges in teaching digital literacy in the university classroom. *TESOL Quarterly*, 56 (3), 1016–1028. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.3134>
- Äldrecentrum 2021. *Lärande på arbetsplatsen*. https://aldrecentrum.se/wp-content/uploads/2021/01/Arbetsam_broschyr.pdf [luettu 22.5.2022].

Tutkimusta ovat rahoittaneet Suomen akatemia (hanke 323114) ja Koneen säätiö (hanke 202201910).

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 376–400.

Mari Honko & Mia Halonen

Jyväskylän yliopisto

Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa

Nostot

- Kielitaidon arvioinnin kriteerit ja kynnystasot heijastavat ja rakentavat käsityksiä kielitaidosta ja kielenkäyttäjistä.
- Koulussa arviointi ohjaa opetusta ja vaikuttaa oppijaan sekä oppimiseen, minkä vuoksi opettajan on tärkeä tiedostua arvioinnin ideologisuudesta ja hyvän/eettisen arvioinnin periaatteista.
- Virallisissa arviointijärjestelmissä testiarvioinnin ideologisuudella on yhteiskunnallista suoria vaikutuksia osallistujien elämään.
- Arvioinnin kohteena olevien oikeudenmukainen kohtelu edellyttää ideologisuuden reflektointia ja tähän perustuvaa arvioinnin kehittämistyötä.

Abstract

Language assessment is an activity guided by prevailing language ideologies as well as more general ideas that permeate the entire society. In this chapter, we will examine the ideologies of language proficiency descriptors and assessment, based on the theoretical perspectives of critical language testing (e.g. Lynch 2001; Shohamy 2001). More specifically, we will present some of the key concepts of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe 2001, 2020a) and assessment based on the framework, especially on test assessment. With the help of concrete examples, we will also show that a deep understanding of the effects of language assessment and the development of assessment require recognition of both its ideology, its origin, and the mechanisms of its effects.

Keywords: language assessment, test assessment, ideology, ethics

Avainsanat: kielitaidon arviointi, testiarviointi, ideologisuus, eettisyys

1 Arvioinnin ideologisuus kertoo siitä, mitä pidetään arvokkaana

Ideologiat eivät koskaan ole neutraaleja eikä mikään toiminta ole ideologioista vapaata. Tätä nyky-ymmärrystä vasten on ironista, että Antoine Destutt de Tracy loi ideologian käsitteen vuonna 1796 Ranskan vallankumouksen keskellä ”ideoiden tieteenksi” ja tieteenä nimenomaan neutraaliksi. Pian siitä kuitenkin muodostui käsite, jolla rakennettiin ja osoitettiin erityisesti aatteellisia vastakkainasetteluja. (Stråth 2013.) Nykyään ideologialla viitataan aate- ja uskomusjärjestelmiin, jotka ovat joidenkin tahojen määrittelemiä näkemyksiä ”todellisuudesta” ja samalla oikeasta ja väärästä. Tällaiset uskomukset ulottuvat kaikkialle, myös kieleen (Schieffelin, Woolard & Kroskirty 1998), ja niin kielikoulutukseen, kielenoppimiseen kuin kielitaidon arviointiin.

Arvioimisen tarve on jo itsessään ideologista: jokin taho on päättänyt, millaista on oikeanlainen kieli ja sen taito, päättänyt, että taitoa tulee arvioida, sekä määrittänyt, miten tämä tehdään. Kielitaidon arviointia vaaditaan esimerkiksi kansalaisuushakemuksiin useissa Euroopan valtioissa, myös Suomessa (Migri 2023), mikä on yhteiskunnan rakenteiden tasolla tehty kansalliseksi valinta sen hallinnointiin, millaisilla taidoilla ja resursseilla muualla syntyneet ihmiset voivat hakea kansalaisuutta. Kielitaito on Suomessa asetettu niin ikään korkeakoulujen yleisen hakukelpoisuuden ehdoksi (OPH 2022a), ja lisäksi kielitaitoehdot voi paikallisesti tai organisaatiotasolla sisällyttää esimerkiksi toisen asteen oppilaitosten hakumenettelyyn tai työpaikan hakuun. Näidenkin ehtojen taustalla on ideologiseen keskusteluun pohjautuvia sopimuksia riittävästä kielitaidosta.

Tässä artikkelissa rajaamme tarkastelun kielitaidon arviointiin, jolla on suoria vaikutuksia niin arvioinnin kohteena oleviin henkilöihin kuin yhteiskuntaankin mutta jonka ideologisuutta suomenkielisessä kirjallisuudessa on toistaiseksi käsitelty niukasti. Käsitteily on kuitenkin tärkeää, sillä arviointi kertoo kieli-ideologioista eli siitä,

mitä kielessä, kielitaidossa ja kielenpuhujissa arvostetaan. Artikkelimme tuo yhteen kolme 2000-luvun nousevaa ilmiötä, joilla kaikilla on vaikutuksia kieltä ja kielitaitoa koskeviin arvostuksiin ja kielitaidon arviointiin globaalisti ja siten myös Suomessa: 1) lisääntyvä kielitaitoarvioihin tukeutuminen yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja tästä seuraava arvioinnin vastuullisuuden tarve, 2) kriittisten ja oppijalähtöisten näkökulmien nousu kielitaidon arvioinnissa sekä 3) eurooppalaisen viitekehyksen laajeneva käyttö ja painoarvon lisääntyminen. Artikkelin alussa esittelemme kielitaidon arvioinnin ideologisuutta erityisesti suhteessa näihin ilmiöihin, minkä jälkeen syvennymme käytännön esimerkkeihin.

Douglas Fir Groupin (2016: 33) mukaan ideologiat lävistävät kielitaidon oppimisen kaikilla tasoilla. Näin on myös kielitaidon arvioinnissa. Yhteiskunnan makrotasolla ideologiat ohjaavat esimerkiksi arviointia koskevaa lainsäädäntöä, poliittista päätöksentekoa sekä opetussuunnitelmien ja testijärjestelmien valtakunnallisten perusteiden laadintaa. Yhteisöjä koskevalla mesotasolla ideologiat vaikuttavat perusteiden pohjalta tehtäviin paikallisiin ratkaisuihin, kuten siihen, mitä arvioinnista kirjataan paikallisiin opetussuunnitelmiin tai testijärjestelmän ohjeisiin ja miten arviointia ohjailaan koulussa opettajien kesken tai testijärjestelmän arvioijakoulutuksissa. Keskustellaanko esimerkiksi arvioinnin periaatteista yhdessä? Kuullaanko keskustelussa eri näkökulmia, kuten sekä vasta aloittaneita että kokeneempia arvioijia? Mikrotasolla ideologisuus on läsnä muun muassa siinä, miten yksittäisen arvioijan asenteet, uskomukset, mielipiteet ja teoriat kielestä ja kielitaidosta vaikuttavat hänen tekemiinsä ratkaisuihin arvioinnissa ja palautteenannossa. Millaisia tehtäviä opettaja esimerkiksi päättää arvioinnissa käyttää tai millaisiin näyttöihin nojata arvionsa?

Vaikka kielitaidon arvioinnin tulos koskettaa suoraan yksilön elämää ja usein myös hänen lähipiiriään, arvioinnin tulos ei siis koskaan perustu pelkästään kielenoppijan suoriutumiseen tai opetuksen onnistuneisuuteen, vaan arviointia koskevilla, ideologisesti latautuneilla sopimuksilla ja toteutuneilla arviointikäytännöillä on olennainen rooli arviointitulosten muodostumisessa. Näitä on tärkeää oppia tunnistamaan ja tarkastelemaan kriittisesti, jotta ideologisuuden vaikutuksia esimerkiksi omaan opetukseen ja arviointikäytänteisiin voi kontrolloida.

Koulussa toimiva opettaja tai testijärjestelmässä työskentelevä arvioija voi esimerkiksi pysähtyä tarkastelemaan, nojautuuko hän omassa arvioinnissaan arviointikriteereihin vai myös näiden ulkopuolisiin tekijöihin tai painottaako hän kielitaidon arvioinnissa tiettyjä seikkoja. Molemmissa ympäristöissä on myös tärkeää pohtia, millaista ideologisuutta arvioinnin suunnitteluun liittyviin valintoihin sisältyy. Millaisia ”annettuja” ideologioita esimerkiksi oppimateriaaleihin, testitehtäviin ja arviointiohjeisiin sisältyy ja miten näitä ideologioita samalla käytön kautta vahvistetaan? Millaisia vaihtoehtoja on käytettävissä tai tarvittaisiin?

Käytännön esimerkkeinä kielitaidon arvioinnin ideologisuudesta tarkastelemme tässä artikkelissa ensinnäkin makrotason määrittelyjä: millaisia eksplisiittisiä tai implisiittisiä taidon ihanteita eurooppalaiseen viitekehykseen on rakentunut (luku 4).

Toiseksi tarkastelemme mikrotason arviointia, perusteluja kielitaitotasoarvioille *Rikkinäistä suomea* -hankkeen (Suomen Akatemia 315581) aineistossa, joka taas pohjaa viitekehyksenkin ihanteisiin nojaavaan suomalaiseen Yleiset kielitutkinnot -testijärjestelmään (luku 5). Lopuksi esittelemme ja pohdimme eettisesti kestävän kielitaidon arvioinnin periaatteita.

2 Kielitaidon arvioinnin ideologisuus ja roolit yhteiskunnassa

Kieli-ideologiat eivät ole irrallaan muista ideologioista. 1960- ja 1970-luvuilla amerikkalaisten kieliantropologien piirissä nousi kuitenkin omaksi alakseen kieli-ideologioiden tutkimus. Se lähti erityisesti kieleen liittyvien ideologioiden kritiikistä: tutkimus syntyi reaktiona kielten ja niiden käyttäjien arvottamista ja hierarkisoimista vastaan. Silverstein (1979: 193) ja Irvine (1989: 255) määrittelevät kieli-ideologiat kieliyhteisön jäsenten eksplisiittisiksi ja implisiittisiksi jaetuiksi käsityksiksi kielestä, sen käyttäjistä ja näiden välisistä suhteista (kieli-ideologioiden perusteista, ks. Mäntynen ym. 2012). Kieli-ideologioiden tutkimuksen perusteoksessa *Regimes of language* (2000) Kroskirty esittää, että kieli-ideologioiden ytimessä on oikeanlaisen kielen määrittely ja näiden määrittelijöiden intressien suojele. Niin kielitaidon kouluarvioinnissa kuin kielitaitotesteissä ollaan siis (kieli-)ideologioiden ytimessä: jonkun kielitaito on arvioitavana yhteisön määrittelemää oikeanlaista vasten.

Kielitaidon arvioinnin ideologisuus ilmenee muun muassa siinä, keiden kielitaitoa arvioidaan, mitkä kielet arvioitavaksi on valikoitu, millaista kielitaitoa arviointikriteereissä arvostetaan ja mihin tuloksia käytetään. Osaltaan se näkyy siinä, millaiseksi vaadittava kielitaito on määritelty: mille taitotasolle se esimerkiksi on asetettu ja miten tuota tasoa on kuvattu. Kuten kaikki tasot, myös esimerkiksi kouluarvioinnissa määritetyt arvosanakohtaiset kriteerit, kokeiden mallivastaukset ja Suomen kansalaisuushakemukseen vaadittava tyydyttävä kielitaito eli eurooppalaisen viitekehyksen mukainen B1-taso ovat abstraktioita tietynlaisesta osaamisesta. Arvioinnin aikana osaamista ei voida kuvata kokonaisesti tai aukottomasti, vaan se tavallisesti kiinnitetään joihinkin olennaisimpina pidettyihin piirteisiin. Kieli-ideologiat näkyvät siten arvioinnin kaikilla tasoilla erityisesti tavoissa hierarkisoida osaamista.

Kieli-ideoologioita voisi kuvata myös systeemiksi, jolla kielenkäyttäjät yhdistävät toistensa merkeiksi kokemuksensa kielistä, kielitaidosta ja kielenkäyttäjistä ja itse kielelliset piirteet, vaikkapa jonkin ääntämisen tavan (ks. Silverstein, esim. 2003). Näin jokin yksittäinen ominaisuus voi, aluksi rajatun tietyissä kielenkäyttäjäyhteisöissä ja vähitellen laajemminkin, nousta tärkeimmäksi osaamisen merkiksi. Esimerkiksi ääntämisen alueella puhenopeutta ja sen suhdetta taukoihin pidetään yhtenä osaamisen vahvimista yksittäisistä merkeistä (esim. Cucchiarini ym. 2002; Riggenbach 1991). Tällainen merkkiytyminen tapahtuu Irvinen ja Galin (2000) käsitteellistämässä

kieli-ideologisissa prosesseissa. Ensinnäkin tapahtuu samastamista (*iconization*), jossa osaaminen liitetään puheen sujuvuuteen. Samastamisprosessi edellyttää kuitenkin samalla joidenkin muiden piirteiden sivuuttamista (*erasure*). Esimerkiksi jokin normin vastainen ääntämisen tapa voidaan sivuuttaa sujuvaksi koetun puhenopeuden vuoksi.

Ideologisuus ei rajaudu vain kieliin tai kielenkäyttäjiin, vaan kielten opetus ja arviointi uusintavat ja rakentavat eetosta ihmisten välisistä ihanteellisista vuorovaikutussuhteista. Tätä tehdään muun muassa rakentamalla opetukseen ja testitettäviin halutunlaisia vuorovaikutustilanteita osallistujarooleineen sekä kuvaamalla arviointikriteereissä tavoittelemisen arvoisena pidettyjä vuorovaikutustaitoja ja jäsentämällä taitoja eri tasoille suhteessa toisiinsa. Vuorovaikutusta ja toimintaa korostavan kielitaitokäsityksen vahvistumisen myötä on nähtävissä, että niin opetuksessa kuin arvioinnissakin kiinnitetään yhä enemmän huomiota merkityksiä välittävään ja rakentavaan vuorovaikutukseen. (Esim. Euroopan neuvosto 2020a; OPH 2022b; ks. myös Huhta ym. tässä teemanumerossa.) Arvostettua ei ole pelkästään virheetön kielenhallinta, valmiiden tekstien omaäänisyys tai genrenmukaisuus, vaan painoarvoa saa myös se, miten kielenoppija osallistuu yhteiseen toimintaan: onko hän aktiivinen merkitysneuvotteluissa ja sensitiivinen vuorovaikutuskumppaneitaan kohtaan tai pyrkiikö hän ylläpitämään ja luomaan myönteistä ilmapiiriä.

Kielitaidon arviointi on osa poliittista päätöksentekoa, ja useissa maissa keskeinen osa esimerkiksi koulutus- ja maahanmuuttopolitiikkaa (Shohamy 2007: 141; Bruzos ym. 2018: 433; Euroopan Neuvosto 2020b). Eryteisesti valtakunnallisilla päätösarvioinneilla sekä ns. high-stakes-testiarvioinnilla, jonka tuloksella on suuri vaikutus osallistujan elämään, on monissa maissa sekä yksilöllistä että yhteiskunnallista merkitystä, sillä tuloksia voidaan käyttää ehtona esimerkiksi opiskelupaikan tai työpaikan saamisessa ja oleskeluluvan tai kansalaisuuden myöntämisessä. Testiarvioinnin merkitys koulutusta sekä maahanmuuttoa koskevassa päätöksenteossa kasvoi Pohjois-Amerikassa sekä Australiassa 1980-luvun alkupuolelta lähtien (McNamara 1998: 312). Nykyään myös Euroopassa yhä useampi maa, Suomi mukaan lukien, edellyttää riittävän kielitaidon todentamista joko testiarvioinnilla tai muulla keinolla osana kansalaisuuden hakemista (Euroopan neuvosto 2020b).

Kansalaisuuteen liitettyjä kielitaitovaatimuksia on perusteltu etenkin kielitaidon mukanaan tuomilla integroitumisen mahdollisuuksilla: kielitaitoisena on helpompi osallistua yhteiskuntaan ja toimia sen itsenäisenä jäsenenä. Kritiikkinä puolestaan on esitetty muun muassa, ettei tällaisista myönteisistä vaikutuksista ole riittävästi tutkimusnäyttöä. Lisäksi on esitetty, että kielitaitoehto toimii lähinnä yhteiskunnan olemassa olevien valtarakenteiden ja yksikielisyyden ideologian pönkittäjänä ja on haitallinen polkiessaan tästä normista poikkeavien yksilöiden kielellisiä oikeuksia ja monikielisyyttä. (Shohamy 2007; Milani 2008; Bruzos ym. 2018.) Kritiikille löytyy historiasta myös tukea, sillä paikallisesti, esimerkiksi Australiassa Dictation Test -testissä 1900-luvun alusta vuoteen 1958 saakka, yhteiskunnallisina portinvartijoina toimineita kielitestejä on manipuloitu niin, että niiden läpäiseminen on ollut käytän-

nössä mahdotonta ja niiden tavoitteena onkin ollut lähinnä karsia ei-toivotut tulijat (ks. Davies 2004: 101; Fulcher & Davidson 2010: 152–153; Deygers 2019).

Toisaalta on liian suoraviivaista tulkita, että kielitaitovaatimukset itsessään olisivat osoitus valtioiden yksikielisyyspolitiikasta ja monikielisyysideologian hylkäämisestä. Esimerkiksi Suomessa valtion virallisiin kansalliskieliin, suomeen tai ruotsiin, kytkettyjen kielitaitoedellytysten asettaminen ei automaattisesti tarkoita yksikielisyteen kannustamista tai muiden kielten syrjäyttämistä. Voidaan ajatella, että demokratiassa elävän yksilön oikeudet toteutuvat parhaiten silloin, kun hän pystyy toimimaan kaikilla keskeisten yhteisöjensä kielillä, siis myös yhteiskunnan valtakielellä tai -kielillä. Näiden taito on lukuisten tutkimusten perusteella myös yhteydessä sekä yhteiskunnassa pärjäämiseen että pärjäämisen kokemuksiin (esim. Tarnanen & Pöyhönen 2011; Martelin ym. 2020).

Kansalaisille asetetusta kielitaitoehdosta huolimatta myös monikielisyiden tukemiseen on löytynyt poliittista tahtoa, mikä näkyy esimerkiksi lainsäädännössä ja eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteissa (esim. OPH 2014, 2022). Jokaisen yksilön oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin nähdään tärkeänä (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 17 §). Monikielisyyttä arvostetaan ja monikielisyiden ylläpitämistä sekä kehittämistä tuetaan (esim. OPH 2014, 2022). Virallisista kielitutkinnoista sekä ylioppilastutkinnot että Yleiset kielitutkinnot on mahdollista suorittaa useilla kielillä lähellä monen oppijan kotipaikkaa, vaikkei se aina ole testien järjestämisen näkökulmasta helppoa tai taloudellisesti kannattavaa. Tämäkin on yhdenlainen tuki Suomen monikielisyydelle.

Monet arvioinnin peruskysymyksistä yhdistävät kielitaidon arviointia koulutuksessa ja testijärjestelmissä. Nämä kuitenkin myös poikkeavat toisistaan monella tavalla (ks. esim. Tarnanen 2014). Koulussa kielitaidon arviointi on tärkeä osa kielitaito-opetusta ja vähintään implisiittisesti läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa. Testijärjestelmissä arviointitilaisuudet puolestaan ovat tarkasti säädeltyjä ja arviointi perustuu standardoidun menettelyn kautta kerättyihin suorituksiin. Kouluarvioinnille tyypillinen oppilaantuntemus puuttuu, mutta yhdenmukainen ja tarkasti määritettyjä laatukriteereitä noudattava arviointiprosessi puolestaan lisää arviointitulosten vertailukelpoisuutta. Tämä tukee testiarvioinnin luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta, mutta tekee siitä samalla kouluarviointiin verrattuna jäykkää.

Testiarviointia ei esimerkiksi voida ennalta sovittuja erityisjärjestelyjä lukuun ottamatta mukauttaa testattavien tarpeisiin, soveltaa vapaasti tai uudistaa nopeasti, vaan se edellyttää pitkäjänteistä suunnittelu- ja kehittämistyötä ja perustuu lukuisille pitkäkestoisille ja melko pysyväisluonteisille valinnoille. Tässä mielessä opettaja-arvioijalla on enemmän vapauksia kuin testijärjestelmässä toimivalla arvioijalla mutta myös enemmän suoraa vastuuta arjen arviointikäytänteistään ja sen myötä arvioinnin kautta mahdollisesti kierrättämistään ideologioista. On tärkeää kuitenkin samalla muistaa, että koulussa arvioinnin tehtävänä on arvioida kielitaidon lisäksi muun muassa sitä, miten hyvin oppija on oppinut myös kyseisen kurssin muita sisältöjä.

Vaikka ideologisuus on läsnä kaikessa arviointitoiminnassa ja sitä koskevassa keskustelussa, se ei usein ole eksplisiittistä vaan ilmenee toiminnassa ja puhumisen tavoissa (ks. myös lukua 5). Toisinaan ideologisuus on kuitenkin näkyvää, julistuksellistakin, kun ideologisoituneella puheella esimerkiksi vahvistetaan tai luodaan oletuksia arvioinnin kohteesta ("Hyvä puhuja on hyvä ihminen") tai tarkennetaan arvioinnin sidoksia ja pyrkimyksiä ("Hyvä kielitaito takaa potilasturvallisuuden", "Oppimista tukevan arvioinnin tarkoituksena on osoittaa kielitaidon laatu ja vahvuudet").¹ Ideologisen puheen välittämät käsitykset voivat olla tosia tai epätosia. Ideologioiden vaikuttavuuden näkökulmasta käsitysten totuusarvoa keskeisempää on kuitenkin niiden jaettuus yhteisö(i)ssä.

Koska ideologiat eivät ole suoraan riippuvaisia reaalimaailman asiantiloista, eri yhteisöjen kieli-ideologiat voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Kielitaidon arvioijat niin koulussa kuin arviointijärjestelmissä kantavat kokemuksiaan esimerkiksi omilta kouluajoiltaan, opiskeluvuosiltaan ja (työ)yhteisöistään (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen 2009; Honko 2018) niihin ehkä tiedostamattaan mukautuen, niitä vaalien tai vastustaen. Siksi samassakin työyhteisössä toimivien asiantuntijoiden arviointiin liittyvät näkemykset ja toimintatavat voivat poiketa toisistaan (Eckes 2008; Tarnanen 2014). Lisäksi tilanteiset ja yksilölliset tekijät, kuten kiire, tietämättömyys ja välinpitämättömyys tai tutuiksi ja turvalliseksi koettujen ajattelutapojen suosiminen, voivat jarruttaa uusien periaatteiden siirtymistä hyväksi käytänteiksi. Säännöllinen keskustelu arviointilinjauksista ja konkreettisista arvioinneista puolestaan rakentaa yhteistä arviointikulttuuria ja tukee siihen sitoutumista (ks. myös Tarnanen 2014; Tossavainen & Ahola 2014; Ahola 2022).

3 Kriittisen kielitaidon arvioinnin perinne

Arvioinnin periaatteiden avaaminen ei automaattisesti takaa niiden toteutumista tai totuudenmukaisuutta. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, että useimmiten arviointiympäristössä – koulussa, testijärjestelmässä, yhteiskunnassa – vaikuttaa yhtä aikaa lukuisia toisiinsa limittyviä ristiriitaisiakin ideologioita, ja kielitaitoon liittyvät ihanteet ovat sidoksissa kulttuuriseen, sosiaaliseen ja poliittiseen ympäristöön ja perinteisiin. Vaikka myös vallitsevat ihanteet muuttuvat ajan myötä, niiden tietoinen ohjailu ja muuttaminen on hidasta. Jos kielitaidon arvioinnin ideologisuutta ei tunnisteta, ymmärrys arvioinnin vaikutuksista jää vajaaksi. Tällöin voi jäädä näkemättä, millaiset asiat arvioinnissa painottuvat tai jäävät huomiotta ja miten tämä heijastuu arviointitulosten luotettavuuteen ja kielitaidon opetukseen. Ideologisuuden syntymekanismien tunnistaminen puolestaan auttaa korjaamaan mahdollisia epäeettisiä arviointikäytänteitä tai tulosten epäeettistä käyttöä.

¹ Lainaukset julkisista verkkolähteistä.

Kielitaidon arvioinnin laatua on perinteisesti kehitetty etenkin positivismin hengessä, eksaktia ja mitattavissa olevaa tietoa korostaen. Tällöin arvioinnissa ovat painottuneet erityisesti itse mittarin ominaisuudet, kuten kyky tuottaa yksiselitteisiä, usein kvantifioitavissa olevia tuloksia, joiden avulla arvioinnin kohteena olevat henkilöt on mahdollista luokitella tai asettaa keskinäiseen järjestykseen. Viimeistään 1970-luvulta alkaen rinnalle alkoi kuitenkin laajemman sosiaalitieteiden voimistumisen yhteydessä nousta uudenlaisia kysymyksiä, jotka kohdistuivat erityisesti arvioinnin eettisyyteen ja mahdollisiin seurauksiin.²

Kielitaidon arvioinnin viitekehyksessä sosiaalisia ja poliittisia näkökulmia tärkeänä pitävät julkiset kannanotot ja keskustelut yleistyivät 1990-luvun taitteessa (esim. Messick 1989; Pennycook 1990; Shohamy 1993). Hyvän (testi)arvioinnin ominaisuuksina alettiin korostaa oikeudenmukaisuutta (*fairness, validity, access, justice*) sekä myönteisiä vaikutuksia opetukseen ja oppimiseen (*washback*) ja yhteiskuntaan laajemmin (*impact*).³ Arvioinnin laadukkuuden ja tasapuolisuuden lisäksi esille nostettiin yksilön oikeus saada arvioinnista ja arviointitiedon hyödyntämisestä asianmukaista tietoa sekä oikeus kunnioittavaan kohteluun (Lynchin 1997 pohjalta McNamara 1998: 307–308). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (ks. Ilikkanen ym. ja Ennsner-Kananen ym. tässä teemanumerossa) mukaan arvioinnin eettisyys merkitsee muun muassa sitä, että testaaja kantaa vastuuta testien seurauksista ja pyrkii kaikkiin käytettävissä olevin keinoin lisäämään testaamisen oikeudenmukaisuutta (Tossavainen 2016; Deygers 2019). Nämä testiarviointia koskevat periaatteet ovat yleistettävissä myös arviointiin koulussa.

Kriittisen suuntauksen tavoitteena ei ollut halvaannuttaa tai lopettaa kielitaidon arviointia, mutta arvioinnin eettisyyden varmistamiseksi kaivattiin selkeämpiä periaatteita (Daviesin 1997 pohjalta McNamara 1998). Sittemmin arvioinnin yhteisiin periaatteisiin tähtääviä suosituksia ja sitoumuksia ovat erityisesti testiarvioinnin käyttöön julkaisseet muun muassa kansainväliset arviointijärjestöt ILTA (the International Language Testing Association), ALTE (the Association of Language Testers in Europe) sekä EALTA (European Association for Language Testing and Assessment). Koulussa arvioinnin eettisyyttä ohjataan ensisijaisesti opetussuunnitelmien perusteilla, joilla puolestaan on perustansa kunkin koulutusasteen lainsäädännössä. Lisäksi Yleisten kielitutkintojen ja ylioppilastutkintojen kaltaisia virallisia kansallisia testejä ohjataan lainsäädännöllä ja testijärjestelmän omilla kirjallisilla perusteilla, standardeilla ja tarkentavilla menettelytapojen kuvauksilla, kuten tehtävien laadinta- ja arviointiprosessien kuvauksilla (ks. Tossavainen 2016: 36).

2 Ensimmäisten julkaistujen puheenvuorojen joukossa mm. Spolsky 1981 ja Stevenson 1981, ks. tarkemmin esim. McNamara 1998, suomeksi Tossavainen 2016.

3 Ks. tarkemmin Hamp-Lyons 1997; McNamara 1998: 308–309; Kunnan 2000: 10; Lynch 2001; Shohamy 2001. Käsitettä *impact* käytetään usein kattamaan laajasti kaikki testaamisen vaikutukset tai vaikuttavuus, kun taas *washback* viittaa tyypillisesti siihen, miten testaaminen vaikuttaa opetukseen ja oppimiseen luokkahuoneympäristössä (Tsagari & Cheng 2017).

Eettisten normien on katsottu yhtenäistävän ammattieettistä arvomaailmaa ja turvaavan arviointitoiminnan lainmukaisuutta (esim. Fulcher & Davidson 2010; Deygers 2019). Kriittikinä etenkin varhaisimmille eettisille koodistoille puolestaan on esitetty, että käytänteisiin keskittyminen on jättänyt varjoonsa kielitaidon arvioinnin laajemat sosiaaliset ja poliittiset kytkökset (McNamara 1998: 310). Yleisempien, arvioinnin moraalialia, ihanteita ja arvoja käsittelevän etiikan haasteena on pidetty yhtäältä sitä, että sen muuntaminen käytännön toimenpiteiksi on vaikeaa, ja toisaalta sitä, että kielitaidon arvioinnin eettiset kysymykset eivät ole luonteeltaan eksakteja. Tulkintoja on tehtävä myös paikallisella ja yksilötasolla, kuten alueellisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, testijärjestelmissä ja yksittäisten opettajien ja arviointiasiantuntijoiden työpöydän ääressä. (Laine ym. 2023; Tossavainen 2016: 35.)

Omaantuntoon, etiikkaan ja moraaliiin nojautuvista ratkaisuista ei aina, jos koskaan, saavuteta täyttä yksimielisyyttä. Täysin ongelmaton kielitaidon arviointi onkin lähinnä hyödyllinen illuusio, joka kannustaa refleктоimaan ja kehittämään arvioinnin periaatteita ja käytänteitä (ks. myös Tarnanen 2014). Koska kielen oppimisessa on kyse sekä tiedon että taidon karttumisesta, kielitaidon mittaamisessa on aina mukana myös subjektiivisuutta, ja kielitaidon arviointia on pidetty erityisen alttiina eettisille haasteille (Davies 2004: 97; Ahola ym. 2016). Samoista syistä etenkin standardoitujen kielitestien arvioinnissa ei toisaalta myöskään pidä nojautua yksittäisen arvioijan näkemykseen (myös Atjonen 2007; Tossavainen 2016). Vaikka kielitaito-opetuksesta erillisiä testijärjestelmiä on kritisoitu paljon, niillä on myös tärkeitä tasa-arvoa tuovia etuja, kuten standardoitu, yhtenäinen menettely, arvioijien koulutukset ja seuranta sekä mahdollisuus useiden arvioijien käyttämiseen (myös Tossavainen 2016).

Kriittisen kielitaidon arvioinnin näkökulma lähtee siitä, ettei arviointi ole neutraalia tai irrotettavissa yhteiskunnallisista sidoksistaan. Esimerkiksi testiarviointiin katsotaan liittyvän monenlaista kontrollointia ja voimasuhteita myös varsinaisen arviointitapah-tuman ulkopuolella, minkä vuoksi on esitetty, että sitä tulisi tulkita, arvioida ja kehittää laajassa kehityksessään, osana sosiaalisia, koulutuksellisia ja poliittisia kytköksiään (esim. Spolsky 1997; Shohamy 2007). Tieteen kentällä kriittinen kielitaidon arviointi on silti ennemminkin kudelma toisiinsa löyhästi linkittyviä ajattelumalleja tai tieteenfilosofisia suuntauksia kuin yksittäinen malli tai teoria.

McNamaran (1998: 313) siteeraaman Pennycookin (1990) mukaan kriittinen kielitaidon testaamisen paradigma (*critical language testing*) voidaan ymmärtää ainakin neljällä tavalla: 1) tiedonalana, joka on luonteeltaan itseensä suuntautuvaa, sosiaalisesti tiedostavaa ja itseään korjaavaa, 2) oppirakennelmana, joka ylläpitää kriittisyyttä kielitaidon testiarviointia kohtaan "foucault'laisessa hengessä" eli tarkastelee muun muassa tiedon, eettisyyden, vallan ja toiminnan rakentumista, 3) suuntauksena, joka pyrkii vastaamaan kritiikkiin ja etsimään vaihtoehtoisia testaamisen ja arvioinnin tapoja sekä 4) ajattelumallina, joka näkee testiarvioinnin itsessään voivan muuttaa yhteiskuntaa.

Osa näkemyksistä on varsin kriittisiä ja kyseenalaistaa koko kielitaidon testaamisen mielekkyyden tai suhtautuu kielteisesti sen tiettyihin käyttötarkoituksiin, kuten käyttämiseen koulukontekstissa summatiivisessa arvioinnissa tai oleskeluluvan tai kansalaisuuden myöntämisen ehtona (ks. Shohamy 2001, 2007; Weir 2005; Bruzos ym. 2018). Yhteisinä ja laajemmin hyväksytyinä piirteinä suuntauksille voidaan pitää tutkimuksellista otetta arviointiin ja kriittisen tarkastelun kohdistamista arvioinnin koko elinkaareen. Elinkaari kattaa vaiheet testien suunnittelusta suoritusten arviointiin sekä arvioinnin luotettavuuden monitorointiin ja kehittämiseen. Käytännön pyrkimyksenä on lisätä arvioinnin oikeudenmukaisuutta arvioinnin kaikissa vaiheissa ja yhteiskunnan kaikilla tasoilla (Lynch 2001; McNamara 1998).

4 Eurooppalaisen viitekehysten osaamisen ideologia

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (CEFR,⁴ Euroopan neuvosto 2001) ja sen kielitaitotasokuvaimet ovat jo yli 20 vuoden ajan vaikuttaneet laajamittaisesti sekä Euroopassa että muualla maailmassa erityisesti englantia toisena ja vieraana kielenä -alalla. Kuvaimista on muodostunut keskeinen kielitaidon opettamista ja arviointia globaalisti yli kielirajojen ohjaava ideologinen kehys. Tällaisena sillä on merkittävä valta-asema kaikessa kielitaidon arvioinnissa, mistä syystä sitä on voitava tarkastella erityisen kriittisesti.

Suomessa eurooppalainen viitekehys ja sen paikalliset sovellukset, kuten opetussuunnitelmiin tuodut kuvaimet (alun perin OPH 2003 lukiokoulutuksesta, 2004 perusopetuksesta), Täydentävä osa ja lisäkuvaimet (OPH 2018) sekä Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko (OPH 2019), ovat vaikuttaneet etenkin summatiiviseen arviointiin toisen ja vieraan kielen opetuksessa 2000-luvun alusta saakka (ks. myös OPH 2014 perusopetuksesta, 2015 lukiokoulutuksesta ja OPH 2022b kotoutumiskoulutuksesta). Lisäksi Yleisten kielitutkintojen testiarvioinnissa on vuodesta 2003 saakka käytetty viitekehysten pohjautuvia puhumisen ja kirjoittamisen taitotasokuvaimia (OPH 2011; Laki Yleisistä kielitutkinnoista 12.11.2004/964). Koska eurooppalaista viitekehystä ei ole luotu erityisesti arviointiin, sen soveltaminen niin testiarviointiin kuin kielitaidon arviointiin koulussa tai koulutuksessa perustuu viitekehysten yleisille periaatteille, joista keskeisimpiä käsittelemme seuraavaksi.

Yhteisessä eurooppalaisessa viitekehyksessä painotetaan kielen merkitystä toiminnan ja vuorovaikutuksen välineenä, taitoa tiedon sijaan. Viitekehys ei ole sitoutunut yksittäisiin kielitieteen tai koulutuksen alan teorioihin tai käytänteisiin, muttei se toimi myöskään irrallaan esimerkiksi toisen kielen oppimisen teoreettisista suuntauksista. (Euroopan neuvosto 2001, 2020a; North 2021.) Brian North (2021: 9–10) esittelee viitekehysten (2001, 2020) teoreettista taustaa kuvaamalla siihen vaikuttaneita ja toisiinsa

4 *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*

kietoutuneita teoreettisia suuntauksia ainakin sosiolingvistiikan, diskurssianalyysin, toisen kielen oppimisen sekä kielitaidon arvioinnin aloilta. Näiden pohjalta keskeistä eurooppalaisen viitekehyksen kielikäsitelyssä on kielen näkeminen kontekstisidonnaisena toimintana ja vuorovaikutuksena.

Uudistustyöhön ovat sittemmin vaikuttaneet sekä yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset että tieteen paradigmuutokset. Viitekehyksen uudistuksen yhteydessä korostetaan entistä voimakkaammin esimerkiksi monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta, mediaatio- ja verkkovuorovaikutustaitoja sekä kielellisten taitojen kokonaistarkastelun merkitystä (myös Piccardo & North 2019; North 2021). Uudistuksen taustalla onkin nähtävissä ainakin kielenoppimisen dialogisuuden, sosiaalisen osallisuuden ja toimijuuden painotuksia.

Koska kuvainten on haluttu edistävän tavoitteellista oppimista eikä niinkään oppijoiden vertailua, kuvaimissa on päädytty osaamisperusteiseen esittämistapaan (*can dos*) eli sen kuvailuun, mitä kielenoppija kullakin taitotasolla jo osaa tehdä – sen sijaan, että kuvailtaisiin kielitaidon puutteita (ks. esim. Euroopan neuvosto 2001). Näin on tehty, vaikka onkin tiedostettu, että etenkin kielenoppimisen alkuvaiheessa osaamista on vaikeampi kuvata kuin sen puuttumista (mts. 205–206).

Lisäksi kuvaimissa on pyritty selkeyteen ja mahdollisimman suureen yksiselitteisyyteen sekä tiiviiseen esittämistapaan ja siihen, että yksittäiset kuvaimet toimivat myös itsenäisesti. Kuvaimissa suositaankin lyhyitä, myöntömuotoon kirjattuja väitelauseita, joissa kielellisiä taitoja kuvataan kykynä suorittaa konkreettisia toimintoja (”Can relate the plot of a book or film and describe his/her reactions.”, Euroopan neuvosto 2001: 59). Kuvainten tekijät ovat tietoisia, että nämä valinnat, kuten myös kuuteen taitotasoon päätyminen, ovat yksi monien joukosta ja että nämäkään eivät ole täydellisiä. Viitekehyksen käyttäjiä onkin haastettu paitsi refleктоimaan toimintaansa myös kriittisyyteen kuvainten käytössä. (Euroopan neuvosto 2001: xiii-xiv.) Alusta saakka on myös ollut selvää, että viitekehys on avoin muutoksille ja jatkuvalla kehittämiselle (esim. North 2021: 8).

Viitekehystä ja sen keskeistä asemaa käsittelevän kirjansa esipuheessa Little ja Figueras (2022: xv) kuvaavat, kuinka eurooppalainen viitekehys on vakiinnuttanut asemansa korvaamattomana vertailukohtana toisen ja vieraiden kielten koulutuksen kaikilla osa-alueilla. Siitä on muodostunut kielitaidon opetussuunnitelmatyön, opettamisen ja arvioinnin selkänöjä, jonka tehokasta ja systemaattista käyttämistä pidetään paitsi mahdollisuutena myös Euroopan neuvoston jäsenmaiden velvollisuutena (Euroopan neuvosto 2008; Goullier 2007). Toisaalta käyttöä ei ohjata yksityiskohtaisesti, ja kriittistä keskustelua on herätetty muun muassa taitotasokuvainten alkuperäistä tarkoitusta laajemmasta soveltamisesta.

Eurooppalaisen viitekehyksen käyttöä maahanmuuttokonteksteissa on moitittu esimerkiksi siitä, että viitekehys on alun perin kehitetty ”perinteisempiin” (*more orthodox*) kielen oppimisen tarpeisiin kuin mitä esimerkiksi maahanmuuttaneiden kielitaitotarpeisiin olisi tarvittu (Bruzos ym. 2018: 433 Krummiin 2007 viitaten).

Viitekehys ei myöskään itsessään ole sisäisesti täysin eheä ja ongelmaton. Kuvaimiin tulee aina sisältymään sellaista julkaisuaikaansa liittyvää ideologista painolastia, jonka havaitseminen mahdollistuu ja ymmärtäminen syvenee vasta myöhemmin, uudessa tulkintakehyksessä.

Varsinkin taitotasoajattelu on omaksuttu laajalti käyttöön, mutta monien muiden eurooppalaisen viitekehysten keskeisten sisällöllisten pyrkimysten siirtyminen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin arkeen on ollut huomattavasti hitaampaa (de Jong 2022; Levy & Figueras 2022). 2020-luvun alussa (*CEFR Companion Volume*) keskeiseksi nousseiden mediaatiotaitojen eli merkityksiä välittävän ja rakentavan vuorovaikutuksen (suomeksi ks. Salo ym. 2020) sekä monikielisen ja monikulttuurisen kompetenssin suhde testiarviointiin vasta hakee muotojaan.

Lisäksi on olennaista huomata, että kuvaimiin sisältyy piirteitä, joiden käyttö esimerkiksi yleisessä kielitestissä voi paitsi lisätä arvioinnin tasa-arvoa myös heikentää sitä. Kuvainten moniulotteisuuden haasteita sekä tunneällyn ja monikielisyys- ja mediaatiotaitojen johdonmukaisen operationalisoinnin haasteita ovat tarkemmin käsitelleet mm. Leung ja Jenkins (2020), de Jong (2022) sekä Leung (2022). Leung ja Jenkins (2020) kirjoittavat näiden taitojen olevan luonteeltaan sellaisia, että niiden asettaminen asteikolle ei ole yksiselitteistä, koska vuorovaikutustilanteissa kaikkien osallistujien toiminnalla on olennainen rooli siinä, millaiseksi vuorovaikutus muodostuu ja millainen yksittäisen osallistujan taito tilanteessa riittää tai ei riitä.

Vaikka kuvaimet tunnetaan ehkä parhaiten arviointivälineinä, on tärkeää muistaa, ettei viitekehystä alun perin luotu ainoastaan tai edes ensisijaisesti kielitaidon arvioinnin tarpeisiin, vaan tavoitteena oli tarjota välineitä laadukkaaseen opetus suunnitelmatyöhön, yhdenmukaisemman opetuksen ja oppimateriaalien kehittämiseen taitokuvauksia hyödyntäen ja ylipäättään koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseen (Euroopan neuvosto 2001, 2020a; North 2021, 2022). Siksi kuvainten käyttäjiä muistutetaan siitä, että CEFR:iä ei ole tarkoitettu oikeuttamaan arviointityökalujen käyttämistä portinvartijan tehtävissä (Euroopan neuvosto 2020a: 11; North 2021: 6). Viitekehysten operationalisointi poliittiseksi työkaluksi ei myöskään saisi olla automaattista. Sen sijaan keskeinen tavoite on ollut tehdä näkyväksi kielitaidon (*language proficiency*) kompleksinen luonne ja tarjota välineitä, metakieli, sen käsittelemiseen.

5 Osaamisen ideologia keinona irtautua syntyperäisen kielenkäyttäjän ihanteesta

Eurooppalaisen viitekehysten ensimmäisessä versiossa (2001: 17) syntyperäinen kielenkäyttäjä esitettiin useissa kielitaitokuvaimissa oppimisen tavoitteena, vaikkakin samalla korostettiin, että ihmisten väliset kompetenssierot ovat suuret riippumatta siitä, ovatko he kielen syntyperäisiä vai oppineita käyttäjiä. Näin siis jo yli 20 vuotta sitten tavoitteeksi asetettiin muun muassa oppijan aktiivisen toimijuuden ja monikie-

lisyiden tukeminen sekä tietopainotuksesta ja natiivi-ihanteesta luopuminen, mutta käytännössä muutokset olivat ainakin paikallisesti jääneet vähäisiksi (North 2021: 10).

Uusimmassa versiossa, Companion Volumessa (CV), syntyperäisen puhujan ihanteesta on irrottauduttu tietoisesti ja läpinäkyvästi. CV esittelee viitekehyksen uudistamisprosessissa tehdyt muutokset eksplisiittisesti. Liitteen 7 taulukkoon (Euroopan neuvosto 2020a: 257) on koottu näkyviin kaikki kuvainmuutokset tasoille A1–C1. Yksi muutoksista on juuri natiivi(puhuja)viittausten poisto, jota perustellaan tekstiosion alussa:

- (1) *Changes are also proposed to certain descriptors that refer to linguistic accommodation (or not) by “native speakers”, because this **term has become controversial** since the CEFR was first published.*

(Euroopan neuvosto 2020a: 24; lihavointi tämän artikkelin tekijöiden).

Tekijät kuvaavat nimenomaan termin, ei käsitteen, *natiivi* muuttuneen kiistanalaiseksi. Muotoilu kuvastaa kehittämisvaihetta, jossa pyrkimyksistä huolimatta ollaan vielä kiinni syntyperäisen kielenkäyttäjän mallissa. Esimerkiksi kuvaimissa edelleen toistuvien luonnehdintojen *luonnollinen*, *normaali* tai *idiomaattinen* voidaan kuulla kaiuttavan syntyperäisyyttä. Natiivin käsite on ollut keskeinen niin kauan kuin on ajateltu, että kielenoppija on ikään kuin kompetentti tai tasa-arvoinen kielenkäyttäjä aina vasta ”joskus myöhemmin”. Sittemmin on avauduttu ajatukselle, että kieltä voi ensinnäkin käyttää jo vasta matkalla ihanteeseen ja että syntyperäisille kielenkäyttäjille yhteinen kielitaito on illuusio.

Paikeday (1985) julisti jo lähes neljäkymmentä vuotta sitten ”natiivin olevan kuollut”. Julistuksen jälkeen muiden muassa kielenoppimisen tutkija Cook (1999: 189; 2003) on huomauttanut, että natiivipuhujan käsite on juurrutettu niin syvään, että siitä on vaikea päästä eroon, vaikkei oppijoita pitäisikään käsitellä natiivipuhujien imitaattoreina. Cookin tapaan kielenoppimisen ja arvioinnin tutkijat Isaacs ja Rose (2022) huomauttavat, että itse käsitteestä eroon pääsemiseen, ”post-natiiviin aika-kauteen”, on vielä pitkä matka. Tähän pääsemiseksi tarvitaan heidän mukaansa uutta läpinäkyvää terminologiaa, käsitteitä ja arviointikriteereitä.

Kokonaan oma kysymyksensä ja tälläkin hetkellä kiistelty aihe puolestaan on, onko syntyperäisen puhujan mallista syytäkään kokonaan luopua – tai miksi se koetaan ongelmalliseksi. Yksi peruste luopumiselle on, että natiiviutta on erittäin vaikea operationaalistaa, sillä ihmisten ”osaaminen” ei ole samanlaista esimerkiksi kansalaisuuden, äidinkielen tai asuinalueen perusteella eivätkä ”natiivitkaan” siis keskenään samanlaisia tai täydellisiä kielenkäyttäjiä (Davies 2013). Syntyperäisen kielenkäyttäjän ihanne istuu kuitenkin tiukassa muun muassa siksi, että se juontaa kolonialistisen ajan voimasuhteiden perinnöstä, josta luopuminen edellyttäisi globaalien valtasuhteiden uudelleenjärjestäytymistä (ks. esim. Tupas 2022).

Yksi keino, jolla täydellisen kielentaitajan ihanteesta on pyritty irrottautumaan, on kielen ymmärrettävyyden (*intelligibility*) ja käsitettävyyden (*comprehensibility*) erottaminen. Ymmärrettävyydellä on viitattu tässä keskustelussa siihen, mitä vastaanottaja todella ymmärtää tuotoksesta, käsitettävyydellä (huom. vapaa käänös) puolestaan siihen, kuinka työlästä ymmärtäminen on eli minkä verran vastaanottaja tietoisesti pyrkii ymmärtämään. (Ks. Derwing & Munro, esim. 1997.) CV:ssä onkin korostettu juuri käsitettävyyttä esimerkiksi puhumisen taitojen, fonologisen kontrollin, kuvaimissa, mutta myös kirjoittamisen konventioiden yhteydessä (Euroopan neuvosto 2020a: 133–135, 136).

Useat tutkimukset (ks. esim. Fayer & Krasinski 1987; Kang & Rubin 2009; Lindemann 2006) ovat osoittaneet, että oppijan kielen vastaanottamisessa vaikuttavat usein varsinaiseen ymmärtämiseen liittymättömät seikat, esimerkiksi oppijan oletettuun taustaan liittyvät asenteet ja stereotyyppiat. Ymmärtämisen sijaan käsitettävyyden huomioiminen kielenoppimisessa ja arvioinnissa olisikin tärkeää, koska se siirtää vastuun vuorovaikutuksen onnistumisesta myös vastaanottajalle.

Kriteerinä käsitettävyyks on kuitenkin vaikeasti operationaalistettava, erityisesti, koska se perustuu subjektiiviseen kokemukseen. Kielitaidon arvioijat, kuten muutkin ihmiset, poikkeavat toisistaan esimerkiksi siinä, kuinka harjaantuneita he ovat kuuntelemaan erilaisia varieteetteja ja aksentteja. Arvioinnin laadun kannalta on tärkeää, että arvioija ei juutu yksittäisiin piirteisiin, kuten johonkin aksenttiin ja sen herättämiin mielikuviin, vaan noudattaa arviointikriteereitä, reflektoi omaa arviointiaan ja pyrkii kuuntelemaan puhetta ”aksentin läpi”. (Ks. Ahola 2022: esim. 78–79.)

Siirtyminen natiivi-ihanteesta kohti ”osaamisen” ihannetta näkyy niin makrotasolla yleiseurooppalaisessa kielitaidon kuvaamisessa, mesotasolla arviointikriteerien kuvauksissa kuin mikrotasolla taitoarvioiden perusteluissa. Osaamisen painottaminen näkyy esimerkiksi käytännön arvioinnissa Yleisten kielitutkintojen (=YKI) kontekstissa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa toteutetun *Rikkinäistä suomea* -hankkeen aineistossa.

YKIn taitotasojen kuvaimissa kielitaito kuvataan pääasiassa osaamisena (*selviää, pystyy, osaa*), mutta myös jonkin osataidon puuttumisena, mikä havainnollistaa Euroopan neuvoston (2001: xiii - xiv, 205–206) ennakoimaa vaikeutta kuvata pelkästään osaamista. (Ks. myös edellistä lukua 4.) Tasolla 3, kynnystasolla (joka vastaa EVK:n tasoa B1), puuttumista kuvataan joustavuuden, koherenssin ja sidoksisuuden sekä ääntämisen kuvaimissa:

- (2) *Selviytyy arkipäivän viestintätilanteista hyvin, mutta muodollisen ja epämuodollisen rekisterin vaihtelu on puutteellista* (joustavuus)
- (3) *Pystyy yhdistämään ilmauksia yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi puheeksi, vaikka sidoskeinojen käyttö voi olla puutteellista ja toistavaa.* (koherenssi ja sidoksisuus)
- (4) *Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka siinä on puutteita* (ääntäminen/ fonologinen tarkkuus)

Tarkastelimme osaamisen ja puuttumisen suhdetta empiirisesti *Rikkinäistä suomea*-hankkeen aineistosta. Hanke perustuu Yleisten kielitutkintojen suomen kielen puhutun kielen osakokeen kertomisen tehtävästä saatuihin autenttisiin suorituksiin. Hankkeessa 44 koulutettua YKI-arvioijaa arvioi puhumisen suorituksia YKI-kriteereillä eli perustuen kokonaisarvionsa holologista tarkastelua edellyttävään yleiskriteeriin ja kuuteen analyttiseen kriteeriin: sujuvuuteen, joustavuuteen, koherenssiin ja sidoksisuuteen, sanaston laajuuteen ja idiomaattisuuteen sekä ääntämiseen. Arvioitavia suorittajia oli kaikkiaan 49.

Kriteerien kuvaamat osataidot arvioijat sijoittivat asteikolle 1–6, jossa 3 vastaa eurooppalaisen viitekehyksen tasoa B1. Lisäksi arvioijat kuvasivat puhujaa ja/tai tämän suoritusta avovastauksissaan sanallisesti. Näistä vastauksista tarkastelimme sellaisia, joissa arvioijat kielensivät joko puhujan *osaamista, pystymistä, selviämistä* tai näiden yhdistelmiä, esimerkiksi *pystyy selviämään*. Viitekehyksen ytimessä olevan osaamisen painotuksesta huolimatta sitä kuvailtiin vähän: *osata-tapauksia* oli aineistossa 57, *pystyä-tapauksia* 91 ja *selvitä-tapauksia* 120. Tällaista osaamisen kuvausta sisältyi siis vain noin joka kymmenenteen (12 %) arvioon. Osassa kuvauksista nostettiin esiin nimenomaan osaamisen *puute* eli 'ei osaaminen', 'ei pystyminen' tai 'ei selviytyminen'. Puutteen kuvauksia esiintyi aineistossa vähemmän kuin osaamisen kuvauksia mutta silti lähes kymmenesosassa tapauksia (n. 8 %). Osaamisen ja puutteiden rinnakkaista kuvailua havainnollistavat esimerkiksi seuraavat tapaukset:

- (5) *yllättävästi asiasta saa selvää, vaikka sekä rakenteissa, sanastossa että ääntämisessä on selvästi puutteita.*
- (6) *rakenteissa paljon puutteita, mutta pystyy ilmaisemaan sanottavansa ymmärrettävästi ja melko laajasti.*
- (7) *Ymmärrettävää, viesti käy selväksi, taukoja ja puutteita rakenteissa on, mutta eivät vaikuta ymmärtämiseen.*

Osaamisen puuttumiseen keskittymisessä on vaarana, ettei arviointi perustu kaikkien kriteerien tasapainoiseen käyttöön ja suoritukseen kokonaisuudessaan, vaan yksittäiset kriteerit, esimerkiksi rakenteiden hallinta, saavat liikaa painoarvoa (ks. myös Tossavainen & Ahola 2014). Suomen kaltaisessa synteettisessä kielessä, jossa taivutusta ja siihen liittyvää morfofonologista vaihtelua on erityisen paljon, on odotuksenmukaistakin, että korkeammillakin kielitaidon tasoilla näissä esiintyy puutteita. Samasta syystä rakenteiden hallintaa tai sen puutetta olisi tarpeetonta kuvata arviointikriteereissä vain tiettyyn taitotasoon liittyvänä ilmiönä.

Käytännössä ylipäätään missä tahansa kehittyvässä taidossa on erittäin vaikea täsmällisesti kuvata, mitata ja arvioida osaamista suhteuttamatta sitä taidon seuraavaan vaiheeseen. Kielitaidon taitotasoarvioinnin tapaan esimerkiksi peräkkäisten uintimerkkien suorittaminen perustuu samantyyppiseen kriteeriperusteiseen osaamisen

arviointiin, jossa osaamisen arvioimisessa väistämättä joudutaan tarkastelemaan myös sitä, mihin uimataito mahdollisesti ei *vielä* riitä. Luonteeltaan moniulotteisemman kielitaidon ”osaamisesta” on vielä vaikeampi saada otetta: mistä osaaminen alkaa?

Toiminta on käsitteenä osaamista yksiselitteisempi sikäli, että sen onnistuminen voidaan todeta toiminnan lopputuloksesta, jonkin tapahtumisesta. CEFRin ihanteet ovat menossa siihen suuntaan, että osaamisen sijaan ja lisäksi kielitaitoa kuvataan niinä toimintoina, mihin oppija kielellä pystyy. Jos jo osaamisen kuvaaminen on kuitenkin vaativaa, yksinomaan toiminnan onnistumisen operationaalistaminen tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti arvioitavaksi kohteeksi olisi sekin äärimmäisen vaikea, ellei mahdoton, tehtävä.

6 Kohti mahdollisimman oikeudenmukaista arviointia

Ideologisuuden merkitys korostuu testijärjestelmissä, joista saatuja tuloksia käytetään yhteiskuntien portinvartijoina määrittämässä kielitaidon riittävyyttä esimerkiksi opiskelupaikan, ammatillisen kelpoisuuden tai kansalaisuuden saamisessa. Vaikka testijärjestelmät itsessään eivät voi säädellä testaamisen vaikutuksia järjestelmän ulkopuolella, viralliset arviointijärjestelmät, kuten Yleiset kielitutkinnot, vaikuttavat sekä tutkintoihin osallistuvien elämään, heidän lähiyhteisöönsä että yhteiskuntaan.

Lisäksi testijärjestelmien arviointikäytänteet vaikuttavat suoraan myös kieli-koulutukseen (esim. Huhta & Hildén 2016; Huhta ym. tässä teemanumerossa). Jos oppimisen tavoitteena on kielitaitotestin läpäisy, testien kynnystasot ja testikäytän-teet ohjaavat opetusta. (Ks. *washback*-ilmiöstä tarkemmin Shohamy ym. 1996; Wall 2000.) Äärimmillään vietynä testijärjestelmään valmentautuminen voi muodostua liian keskeiseksi osaksi koulutusta ja muu kuin testikielissä kynnystasoille arvioitu kielitaito voi jäädä tunnistamatta. Jos yhteiskunnassa ylipäätään annetaan liian suuri painoarvo nimenomaan kielitaidon arvioinnille, on lisäksi vaarana, että tämä tehdään muun osaamisen ja yksilöllisten tarpeiden kustannuksella.

Kielitaidon arvioinnilla on suomalaisessa yhteiskunnassa kuitenkin useita vaikiintuneita tehtäviä (Leblay ym. 2014), ja kielitaitovaatimuksia on myös yleisesti pidetty perusteltuna esimerkiksi potilas- tai työturvallisuuden takaamiseksi esimerkiksi terveydenhuollossa ja ilmailualalla (Valvira 2021; TRAFICOM 2021). Siksi ei ole näköpiirissä, että arvioinnin merkitys muuttuisi ainakaan nopeasti tai että arvioinnista osana koulutusjärjestelmää tai erillisinä testijärjestelminä luovuttaisiin (ks. myös esim. Shohamy 2001: 160–162; Fulcher & Davidson 2010: 138). Arvioinnista luopumisen skenaarioiden sijaan keskitymmekin seuraavaksi siihen, miten tulevaisuudessa voidaan pyrkiä varmistamaan arvioinnin oikeudenmukaisuus.

Tietoisuus on muutoksen ensimmäinen askel (Pennycook 1999: 336), minkä vuoksi arvioinnin ideologisuuden ja etiikan tunnistaminen on olennainen osa oikeudenmukaisemman kielitaidon arvioinnin tavoittelua. Se, että yhteiskuntaa valvotaan

asettamalla kielitaitoehtoja ja mittaamalla kielitaidon edistymistä, on jo itsessään ideologinen valinta. Kielitaitoehdoilla ja niiden arvioinnilla on riskejä, sillä väärin mitoitettujen kielitaitovaatimukset tai virheellistä tietoa antava arviointi voivat molemmat johtaa monenlaisiin haittoihin sekä yksilön elämässä, hänen lähiyhteisöissään että yhteiskunnassa.

Toisaalta kielitaitoehdoilla voi olla myös positiivisia vaikutuksia niin kielikoulutukseen kuin laajemmin yhteiskuntaan (esim. Wall 2000). Arvioinnilla esimerkiksi voidaan tietoisesti edistää myönteistä kehitystä, kuten viestinnällisyyden lisäämistä kielenopetuksessa (Huhta & Hildén 2016). Taitotasoihin sidotut osaamisvaatimukset voivat myös toimia yhtenä kannustimena kielen tavoitteelliseen omaehtoiseen opiskeluun ja edistymisen seurantaan. Lisäksi ne voivat auttaa esimerkiksi sopivien koulutus- ja urapolkujen valinnassa.

Oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoiseen kohteluun pyrkivässä yhteiskunnassa kielitaitoehtojen asettaminen tai kielitaidon testaaminen ei kuitenkaan saisi olla automaatio, vaan kaikkien keskeisten sidosryhmien on pohdittava ja keskusteltava, milloin testaamista todella tarvitaan ja millainen kielitaidon arviointi on eettisesti kestävä (Davies 2004; Shohamy 2007). Shohamy (2001) ja Deygers (2019) painottavat kielitaidon arviointiin liittyvän vastuun jakamista juuri sidosryhmien kanssa. Esimerkiksi Yleisissä kielitutkinnoissa vastuuta jakavat Opetushallitus, Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallituksen viisivuotiskausiksi asettama ja eri alojen asiantuntijoista koostuva tutkintotoimikunta, jonka tehtävänä on muun muassa käsitellä tutkintojen kehittämiseen liittyviä periaatteellisia asioita ja tehdä aloitteita tutkintojen kehittämiseksi (Laki yleisistä kielitutkinnoista 12.11.2004/964).

Arvioinnin käyttötarkoituksista riippumatta on huolehdittava arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja sovittujen eettisten periaatteiden noudattamisesta. Kriittisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin perinteessä pidetään hyveenä ajattelutapaa, jossa vallitsevia käytänteitä sekä omaa osaamista kyseenalaistetaan ja koetellaan jatkuvasti (Pennycook 1999). Kielitaidon arvioinnin kannalta tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että arviointituloksiin ei uskota kriittikittävästi sen enempää koulussa kuin testijärjestelmissäkään, vaan varmistetaan, että kaikki keskeiset näkökulmat on huomioitu arviointitulosten syntyemisessä ja tulosten perusteella tehtävissä tulkinnoissa (Fulcherin 2015: 172 pohjalta Tossavainen 2016: 38).

Koska tehtävä on vaativa, sen suorittaminen edellyttää yhteistyötä ja avointa keskustelua arvioinnista. Lisäksi tärkeää on huolehtia siitä, että arvioinnin kohde ja tavat vastaavat todellisia kielenkäyttötarpeita (mm. Shohamy 2007). Kielitaidon arvioinnin on oltava avointa kielikäsitteiden uudistumiselle ja sen pohtimiselle, millainen kielitaito – kuten minkä kielten osaaminen – kulloinkin aidosti on tarpeen esimerkiksi arjen vuorovaikutustilanteissa, opinnoissa ja työssä. Opettaja hyötyy erityisesti omien kieli- ja kielitaitokäsitteensä sekä arviointikäytänteidensä reflektoinnista (ks. myös Huhta ym. tässä teemanumerossa).

Käytännön tasolla vastuu eettisyydestä kuuluu ensisijaisesti testijärjestelmille ja koulutuksen osalta kielikoulutusta järjestäville organisaatioille, minkä vuoksi toiminnan on oltava ammattimaista (Davies 2004: 98; Fulcher & Davidson 2010: 141). Näissä on huolehdittava henkilöstön ammattitaidosta ja säännöllisesti kouluttamisesta sekä varsinkin testijärjestelmissä myös arvioijakäyttäjyksen jatkuvasta seurannasta (myös Huhta 2014). Lisäksi vastuu tarkoittaa jokaisen ammattilaisen vastuuta oman osaamisensa käytöstä (esim. Davies 2004: 102; ILTA 2018[2000]: Code Principle 4), koulussa siis opettajan vastuuta omasta arviointitoiminnastaan.

Toisaalta eettisyyden vaatimus koskee prosessin kaikkia muitakin vaiheita ja osapuolia, kuten päättäjiä kielipoliittisen järjestelmän eri tasoilla, testien järjestäjiä, arviointitulosten vastuullisia tulkitsijoita sekä arvioitavia itseään niiltä osin kuin myös he voivat vaikuttaa esimerkiksi arviointitulosten luotettavuuteen ja käyttöön. Tässä toimijoiden verkostossa on tehtävä kaikki mahdollinen, jotta kielitaidon arviointi olisi läpinäkyvää eikä ajaisi kyseenalaisia piiloagendoja tai ylläpitäisi tai synnyttäisi epätasa-arvoa. (Shohamy 2007; Fulcher & Davidson 2010; Tossavainen 2016; Deygers 2019.) Juuri läpinäkyvyydestä huolehtiminen on keskeistä arvioinnin laadun, oikeudenmukaisuuden ja reilun varmistamisessa. Sitä voidaan lisätä tarjoamalla tietoa arvioinnin perusteista ja käytännön toteutuksesta sekä erityisesti erillisen testiarvioinnin osalta myös arvioinnin hallinnollisista ja taloudellisista kytköksistä julkisesti, saavutettavassa muodossa.

Arvioinnin laadukkuus ja eettisyys eivät perustu yksittäisten tehtäväpakettien tai arviointikertojen ominaisuuksiin, vaan pitkäjänteiseen kehittämistyöhön. Siksi yhteiskunnassa tarvitaan kielikoulutukseen liittyvän arvioinnin ja testijärjestelmien säännöllistä ulkoista arviointia ja arviointitutkimusta sekä kielipoliittista keskustelua. Lisäksi arviointia suorittavissa yhteisöissä – kouluissa ja arviointijärjestelmissä – tarvitaan ajantasaista tietoa kielenoppimisesta ja arvioinnista sekä tähän nojautuvaa ja eteenpäin suuntautuvaa itsearviointia. Tällaiseen itseä uudistavaan toimintatapaan kuuluu sen hyväksyminen, että käsitykset hyvästä kielitaidosta ja arvioinnista ovat muuttuvia.

Arviointia tulee siis tehdä yhteisten sitoumusten hengessä ja tarpeen mukaan myös päivittää tutkimuksen ohjaamana. (Ks. myös Davies 2004: 104; Fulcher & Davidson 2010: 139; Xi 2010: 148.) Esimerkiksi monikielisten ja monimodaalisten resurssien johdonmukaisempi huomioiminen on noussut yhdeksi kehittämisen kohteeksi kielitaidon arvioinnissa. Kehittäminen edellyttää asiantuntemusta, halua ja resursseja yhtäältä olemassa olevien käytänteiden tarkasteluun, toisaalta niiden uudistamiseen (esim. Huhta & Hildén 2016; Tossavainen 2016).

Tutkimuspohjaista tietoa kielitaidon arvioinnin vaikutuksista tarvitaan edelleen lisää, mutta tärkeää on myös hyödyntää jo olemassa olevaa tietoa ja pysähtyä refleктоimaan arviointia uudenslaisista näkökulmista. Tossavainen (esim. 2014, 2016: 38) huomauttaa, että kielitaidon arvioinnin kentällä tulisi entistä paremmin kuulla arvioitavien ääni ja olla avoimempi kertomaan arvioinnin tarkoituksesta, seurauksis-

ta ja käytetyistä kriteereistä myös arvioitaville itselleen. Vaikka Tossavaisen artikkeli koskee erityisesti testijärjestelmiä, vastaava läpinäkyvyys on tärkeää myös koulussa. Shohamy (2007: 147) puolestaan on peräänkuuluttanut tutkimukseen perustuvaa työskentelyä, jossa kielitaidon arvioinnin potentiaalisia seurauksia, väärinkäyttöä, eettisyyttä, valta-asetelmia, vinoumia ja syrjintää johdonmukaisesti tarkasteltaisiin kriittisen kielitaidon teorian näkökulmasta.

Suomessakin kaivataan tällaista ns. impact-tutkimusta, joka fokusoi kielitaidon arvioinnin seurauksiin oppilaan ja kielitaitotestin osallistujan näkökulmasta. Myös tutkimuksen menetelmällinen kehittäminen olisi tärkeää. Arviointi on aiheena merkittäväyhtensä vuoksi kuitenkin arkaluonteista niin arvioitavien kuin arvioijien kannalta. Tämän vuoksi on vaikeaa saada tutkittavaksi luotettavaa empiiristä aineistoa todellisista arvioinneista, ja erityisesti pitkittäistutkimusten tekeminen arvioinnin yksilöllisistä vaikutuksista on vaikeaa.

Kriittinen ajattelu ja tutkiva ote arviointityöhön sopivat erillisten testijärjestelmien lisäksi erityisen hyvin kouluun, jossa arviointi ohjaa opetusta ja monin tavoin vaikuttaa sekä oppimiseen että oppijoihin. Esimerkiksi arviointitapojen ja -kriteerien valinnassa ja arviointiin liittyvässä palautteenannossa on tärkeä tiedostua näihin sisältyvistä ideologisista kytköksistä. Opettajalle tämä tarkoittaa aika ajoin vaikkapa sen selvittämistä, mitä kielitaidon tai vuorovaikutuksen piirteitä oma arviointi korostaa ja mitä taas jättää syrjään ja miten hyvin oppilaat ovat perillä siitä, mitä heiltä odotetaan. Jos arviointia ei pysty perustelemaan, siinä voi olla tarkistamisen varaa. Selkeä, jaettu näkemys oppimisen ja arvioinnin tavoitteista puolestaan tukee sekä opettamista, arvioimista että oppimista.

Kirjallisuus

- Ahola, S. 2022. *Rimaa hipoen selviää tilanteesta. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahola, S., R. Neittaanmäki & T. Hirvelä 2016. Puheen ymmärtämisen tehtävien taitotasolle asettaminen Yleisissä kielitutkinnoissa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 68–88. <https://journal.fi/afinla/issue/view/4267>
- Atjonen, P. 2007. Eettinen näkökulma arviointiin: miten ja kenen hyvää etsitään. *Didacta Varia* 12 (2), 31–41. URI: <http://hdl.handle.net/10224/4597>
- Bruzos, A., I. Erdocia. & K. Khan 2018. The path to naturalization in Spain: old ideologies, new language testing regimes and the problem of test use. *Language Policy*, 17, 419–441. <https://doi.org/10.1007/s10993-017-9452-4>
- Cook, V. J. 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185–209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Cook, V. J. 2003. *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596346>
- Cucchiari, C., H. Strik & L. Boves 2002. Quantitative assessment of second language learners' fluency: comparisons between read and spontaneous speech. *Journal of the Acoustical Society of America*, 111 (6), 2862–2873. <https://doi.org/10.1121/1.1471894>
- Davies, A. 1997. Demands of being professional in language testing. *Language Testing*, 14 (3), 328–339. <https://doi.org/10.1177/026553229701400309>
- Davies, A. 2004. Introduction: Language testing and the golden rule. *Language Assessment Quarterly*, 1 (2–3), 97–107. <https://doi.org/10.1080/15434303.2004.9671778>
- Davies, A. 2013. Is the native speaker dead? *Histoire Épistémologie Langage* 35–2, 17–28.
- Derwing, T. & M. Munro 1997. Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001010>
- Deygers, B. 2019. Fairness and social justice in English language assessment. Teoksessa X. Gao (toim.) *Second handbook of English language teaching*. New York: Springer, 1–29. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_30-1
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, Supplement Issue, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Eckes, T. 2008. Rater types in writing performance assessments: a classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25 (2), 155–185.
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Euroopan neuvosto 2008. *Recommendation CM/Rec (2008) 7 to member states on the use of the Council of Europe's 'Common European Framework of Reference for Languages' (CEFR) and the promotion of plurilingualism*. Strasbourg: Council of Europe. http://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1 (Luettu 13.4.2022)
- Euroopan neuvosto 2020a [2018]. *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Euroopan neuvosto 2020b. *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. <https://www.alte.org/LAMI-SIG> (Luettu 30.4.2022)

- Fayer, J. M. & E. Krasinski, 1987. Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37 (3), 313–326.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x>
- Fulcher, G. 2015. *Re-examining language testing: a philosophical and social inquiry*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695518>
- Fulcher, G. & F. Davidson 2010. *Language testing and assessment: an advanced resource book*. London & New York: Routledge. 2. painos vuonna 2007 ilmestyneestä alkuperäisteoksesta.
- Goullier, F. 2007. *The Common European Framework for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Policy Forum presentation. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/impact-of-the-common-european-framework-of-reference-for-languages-and/16805c28c7> (Luettu 12.9.2022)
- Hamp-Lyons, L. 1997. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language Testing*, 14 (3), 295–303. <https://doi.org/10.1177/026553229701400306>
- Honko, M. 2018. Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissä. *Puhe ja Kieli*, 37(4), 215–238. <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- Huhta, A. 2014. Yleiset kielitutkinnot kansainvälisessä testauskentässä. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetushallitus, 159–168. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/yleiset-kielitutkinnot-20-vuotta> (Luettu 1.11.2022)
- Huhta, A. & R. Hildén 2016. Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFInLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 3–26.
<http://journal.fi/afinla/article/view/60844> (10.10.2022)
- ILTA 2018[2000]: *ILTA code of ethics*. Marietta, GA: International Language Testing Association. <https://www.iltaonline.com/page/CodeofEthics> (Luettu 6.10.2023)
- Irvine, J. T. 1989. When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248–267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- Irvine, J. & S. Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa P. V. Kroskrity (toim.) *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 35–84.
- Isaacs, T. & H. Rose 2022. Redressing the balance in the native speaker debate: assessment standards, standard language, and exposing double standards. *TESOL Quarterly*, 56 (1), 401–412. <https://doi.org/10.1002/tesq.3041>
- de Jong, J. H.A.L. 2022. The action-oriented approach and language testing: a critical view. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Luku 4. <https://doi.org/10.21832/9781800410206-009>
- Kang, O. & D. Rubin 2009. Reverse linguistic stereotyping: measuring the effect of listener expectations on speech evaluation. *Journal of Language and Social Psychology*, 28 (4), 441–456. <https://doi.org/10.1177/0261927X09341950>
- Kroskrity, P. V. 2000. Regimenting languages: language ideological perspectives. Teoksessa P. V. Kroskrity (toim.) *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 1–34.
- Krumm, H. J. 2007. Profiles instead of levels: the CEFR and its (mis)abuses in the context of immigration. *The Modern Language Journal*, 91, 667–669.
https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_6.x

- Kunnan, A. 2000. Fairness and justice for all. Teoksessa A. Kunnan (toim.) *Fairness and validation in language assessment: selected papers from the 19th Language Testing Research Colloquium, Orlando, Florida*. Studies in Language Testing 9. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- Laine, P, M. Maijala & K. Mäntylä 2023. Kestävän kehityksen periaatteet kielenoppimisen arvioinnissa. T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. *Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning*. AFinLA-teema 15, 162–183.
- Laki Yleisistä kielitutkinnoista 12.11.2004/964.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040964> (Luettu 20.4.2022)
- Leblay, T., T. Lammervo & M. Tarnanen 2014 (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/yleiset-kielitutkinnot-20-vuotta> (Luettu 1.11.2022)
- Leung, C. 2022. Action-oriented plurilingual mediation: a search for fluid foundations. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Luku 6. <https://doi.org/10.21832/9781800410206-011>
- Leung, C. & J. Jenkins 2020. Mediating communication – ELF and flexible multilingualism perspectives on the Common European Framework of Reference for Languages. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3 (1), 26–41. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.285>
- Levy, M. & N. Figueras 2022. The action-oriented approach in the CEFR and the CEFR Companion Volume: a change of paradigm(s)? A case study from Spain. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Luku 5. <https://doi.org/10.21832/9781800410206-010>
- Lindemann, S. 2006. What the other half gives: the interlocutor's role in non-native speaker performance. Teoksessa R. Hughes (toim.) *Spoken English, TESOL and applied linguistics: challenges for theory and practice*. London: Palgrave MacMillan, 23–49. https://doi.org/10.1057/9780230584587_2
- Little, D. & N. Figueras 2022. Introduction. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*, xv–xviii. <https://doi.org/10.21832/9781800410206-003>
- Lynch, B. K. 1997. In search of the ethical test. *Language Testing*, 14 (3), 315–27. <https://doi.org/10.1177/026553229701400308>
- Lynch, B. K. 2001. Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18 (4), 351–372. <https://doi.org/10.1177/026553220101800403>
- McNamara, T. 1998. Policy and social considerations in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18 (3), 304–319. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003603>
- Martelin, T., T. Nieminen, A. Väänänen & M. Toivanen 2020. Työ ja työllistymisen esteet. Teoksessa H. Kuusio, A. Seppänen, S. Jokela, L. Somersalo & E. Lilja. (toim.) *Ulkomaalaistaustaisten terveys ja hyvinvointi Suomessa – FinMonik-tutkimus 2018–2019*. Raportti 1/2020- Helsinki: THL, 49–60. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-034-1>
- McNamara, T. F. 1998. Policy and social considerations in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18 (3), 304–319. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003603>
- Messick, S. 1989. Validity. Teoksessa R. L. Linn (toim.) *Educational measurement*. New York: Macmillan, 13–103.
- Migri 2023. Kielitaito. Suomen kansalaisuus. <https://migri.fi/kielitaito> (15.5.2023)
- Milani, T. M. 2008. Language testing and citizenship: a language ideological debate in Sweden. *Language in Society*, 37 (1), 27–59. <https://doi.org/10.1017/S0047404508080020>

- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348.
- North, B. 2021. The CEFR Companion Volume – what's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? *CEFR Journal – Research and Practice*, 4 (December 2021). <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR>
- North, B. 2022. The CEFR Companion Volume Project: What has been achieved. Teoksessa D. Little & N. Figueras (toim.) *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Luku 3. <https://doi.org/10.21832/9781800410206-007>
- OPH 2003. *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2011. *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2018. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Täydentävä osa ja lisäkuvaimet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019. *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko (liite 2, lukion opetussuunnitelman perusteet 2019) sekä Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko, suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tukiaineisto, liite)*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2022a. Opintopolku-portaali. Hakukelpoisuusvaatimukset. Helsinki: Opetushallitus. opintopolku.fi (10.11.2022)
- OPH 2022b. *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paikeday, T. M. 1985. *The native speaker is dead!: an informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Toronto: Paikeday Publishing.
- Pennycook, A. 1990. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1 (1), 9–29. <https://doi.org/10.5070/L411004991>
- Pennycook, A. 1999. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33 (3), 329–348. <https://doi.org/10.2307/3587668>
- Piccardo, E. & B. North 2019. *The action-oriented approach: a dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
- Riggenbach, H. 1991. Toward and understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14 (4), 423–441. <https://doi.org/10.1080/01638539109544795>
- Ruohotie-Lyhty, M. & P. Kaikkonen 2009. The difficulty of change – the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/00313830902917378>
- Salo, O.-P., K. Kajander, R. Kantelinen & K. Wallinheimo 2020. Mediaatio: mitä se on? *Tempus*, 55 (6), 12–13. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202012107042>
- Schieffelin, B., K. A. Woolard & P. V. Kroskity 1998 (toim.), *Language ideologies. Practice and theory*. New York: Oxford University Press.
- Shohamy, E. 1993. *The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning*. Washington, DCC: The National Foreign Language Center at Johns Hopkins University.
- Shohamy, E. 2001. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Pearson Education.

- Shohamy, E. 2007. Tests as power tools: looking back, looking forward. Teoksessa J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C.E. Turner & C. Doe (toim.) *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press, 141–152.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1ckpccf.14>
- Shohamy, E., S. Donitsa-Schmidt. & L. Ferman 1996. Test impact revisited: washback-effect over time. *Language Testing*, 13 (3), 298–317. <https://doi.org/10.1177/026553229601300305>
- Silverstein, M. 1979. Language structure and linguistic ideology. Teoksessa P. R. Cline, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (toim.) *The elements. A parsession on linguistic units and levels*, 193–247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23 (3–4), 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Spolsky, B. 1981. Some ethical questions about language testing. Teoksessa C. Klein-Braley & D. K. Stevenson (toim.) *Practice and problems in language testing*. Frankfurt: Peter Lang, 5–21.
- Spolsky, B. 1997. The ethics of gatekeeping tests: what have we learned in a hundred years? *Language Testing*, 14 (3), 242–247. <https://doi.org/10.1177/026553229701400302>
- Stevenson, D. K. 1981. Language testing and academic accountability: on redefining the role of language testing in language teaching. *International Review of Applied Linguistics*, 19 (1), 15–130. <https://doi.org/10.1515/iral.1981.19.1-4.15>
- Stråth, B. 2013. Ideology and conceptual history. Teoksessa M. Freeden & M. Stears (toim.) *The Oxford Handbook of Political Ideologies*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199585977.013.0013>
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 17.9.2022)
- Tarnanen, M. 2014. Arvioija taidon arvottajana. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetushallitus, 115–124.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/yleiset-kielitutkinnot-20-vuotta> (Luettu 1.11.2022)
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152.
- Tossavainen, H. 2016. Kielitestiä eettisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFInLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 27–43. <https://journal.fi/afinla/issue/view/4267> (Luettu 3.11.2022)
- Tossavainen, H. & S. Ahola 2014. Yleisten kielitutkintojen arvioijakoulutus. Teoksessa T. Leblay, T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetushallitus, 125–134.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/yleiset-kielitutkinnot-20-vuotta> (Luettu 1.11.2022)
- TRAFICOM 2021. *Ilmailun kielitaitovaatimukset ja kielitaidon arviointi*. Luettavissa: https://www.traficom.fi/sites/default/files/media/regulation/PEL%20M2-92_2021_lausunolle.pdf (Luettu 25.4.2022)
- Tsagari, D. & L. Cheng 2017. Washback, impact, and consequences revisited. Teoksessa E. Shohamy, I. Or & S. May (toim.) *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*. Springer, 359–372. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_24
- Tupas, R. 2022. The coloniality of native speakerism. *Asian Englishes*, 24 (2), 147–159.
<https://doi.org/10.1080/13488678.2022.2056797>
- Valvira 2021. *Kielitaito*. <https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/kielitaito> (Luettu 25.4.2022)

- Wall, D. 2000. The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled. *System*, 28 (4), 499–509. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00035-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00035-X)
- Weir, C. J. 2005. *Language Testing and validation: an evidence-based approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Xi, X. 2010. How do we go about investigating test fairness? *Language Testing*, 27 (2), 147–170. <https://doi.org/10.1177/0265532209349465>