

Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) 2019. *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. s. 42–59.*

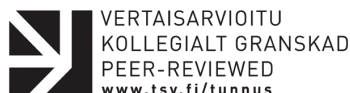
Salla-Maaria Suuriniemi
Helsingin yliopisto

Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa

This article critically explores the discourses surrounding the concept of *language awareness* in the school-specific curricula of comprehensive schools in Helsinki. The school curricula have been designed at the process of reforming the Finnish national core curriculum for basic education and should be aligned with it. The latest national core curriculum for basic education came into effect in 2016. In it, one of the core concepts defining language education is *language awareness*, with multilingual learning as one of its essential elements. This study, however, shows that the school-specific curricula do not always support multilingualism, but instead reflect monolingual practices. The most important theoretical tools in this study are the semiotic processes *iconization* and *erasure* defined by Judith T. Irvine and Susan Gal. The data for discourse analysis consists of 92 school-specific curriculum texts collected from the website *OPS Helsinki* in August 2018.

Keywords: discourse studies, multilingual education, language ideologies, language awareness

Asiasanat: diskurssintutkimus, monikielisyys, kieli-ideologiat, kielitietoisuus



1 Johdanto

Kielitietoisuus on nostettu yhdeksi kielikasvatuksen keskeisistä termeistä erityisesti vuonna 2014 julkaistun uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) myötä. Termin rooli uudessa opetussuunnitelmassa on merkittävä, sillä kielitietoisuus on yksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Kielitietoisuuden käsitteeseen kietoutuvat uuden opetussuunnitelman tärkeimmät kielikasvatusta koskevat näkemykset ja tavoitteet, joita ovat kouluyhteisön monikielisuuden hyödyntäminen oppimisen resurssina sekä eri tiedonalojen kielten eksplisiittinen opettaminen osana jokaista oppiainetta. Uusi opetussuunnitelma korostaa kauttaaltaankin kielten merkitystä oppimisessa; kuitenkin juuri kielitietoisuuden käsite on nyt kielikasvatuksen foorumeilla tiheästi toistuva puheenaihe ja leimautunut määrittelemään uutta kielikasvatuspolitiikan suuntaa.

Kielitietoisuus on yleiskielinen käsitteen nimitys, jota on alettu käyttää terminomaisesti opetussuunnitelmatyössä ja kielikasvatuspolitiikassa. Kielitoimiston sanakirjan (2018 s.v. *termi; käsite*) mukaan termi on erikoisalan käsitteen vakiintunut nimitys ja ammattisana; käsite taas on ajattelun luoma hahmo ja asialle ominaisten piirteiden kokonaisuus. Tässä artikkelissa käytän sanaparia *kielitietoisuuden käsite*, kun tarkastelen sitä, mitä kielitietoisuus on tai mitä sen ajatellaan olevan. *Kielitietoisuus*-termillä tarkoitan käsitettä edustavaa nimitystä. Käyttämäni muoto *kielitietoisuus-diskurssi* taas kokoaa alleen sekä keskustelun käsitteen merkityksistä että termin käytön.

Kielitietoisuus-termille ei ole löydettävissä vakiintunutta määritelmää, vaan sen sisältö on sidoksissa aina siihen kontekstiin, jossa sitä käytetään. Suomalaisen kielitietoisuuskeskustelun juuria voi seurata 1980-luvun Iso-Britanniaan ja Eric Hawkinsin (ks. esim. Hawkins 1984) *language awareness* -visioon, jonka tavoitteena oli rakentaa siltaa eri oppiaineiden välille ja parantaa kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia sekä tasa-arvoa koulutuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa (Svalberg 2016: 4–5). Kielitietoisuus-termin määritelmät ovat viime vuosina laajentuneet erityisesti kohti kriittisyyden ja monikielisuuden kysymyksiä (Finkebeiner & White 2017: 3, 11).

Kielitietoisuuden käsitettä on viime vuosina tulkittu monissa alan kotimaisissa julkaisuissa ja didaktisissa oppaissa (mm. Aalto 2013; Dufva 2018; Harmanen 2013; Honko & Mustonen 2018; Lilja ym. 2017; Rapatti 2015; Sopanen 2018; Vaarala ym. 2016) sekä koulutuksissa, konferensseissa ja muissa asiantuntijaverkostojen tapaamisissa. Myös suomalaisessa kielitietoisuutta koskevassa keskustelussa on korostunut koulukielen ja oppiainekohtaisten kielten opettamisen tärkeys, ja uuden opetussuunnitelman ajatus ”jokaisesta opettajasta kielenopettajana” (ks. Opetushallitus 2014: 28) on saanut jalansijaa. Sen sijaan monikielisuuden näkökulmat ovat nousseet selvemmin esiin vasta uusimmissa julkaisuissa.

Sitä, millaisia merkityksiä juuri kielitietoisuus-termi ja kielitietoisuuden käsite on kotimaisessa kielikasvatusta koskevassa keskustelussa saanut tai miten esimerkiksi opettajat käsitteen ymmärtävät, ei ole tutkittu. Sen sijaan on tutkittu suomalaisten opettajien monikielisyteen liittyviä asenteita sekä sitä, miten opettajat hyödyntävät opetuksessaan eri kieliä (mm. Alisaari ym. 2019; Tarnanen & Palviainen 2018). Sekä Alisaaren ym. (2019) että Tarnasen ja Palviaisen (2018) tulosten mukaan opettajat tiedostavat oppilaiden monikieliset taidot mutta ottavat niitä harvoin käyttöön osana oppimistilannetta.

Tutkimukseni osallistuu kielitietoisuutta ja monikielisyyttä koskevaan keskusteluun ja täydentää sitä näkökulmalla, jossa analysoidaan kielitietoisuuden käsitteen merkityksiä koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä. Opetussuunnitelmatutkimus on vakiintunut tutkimustraditio, ja kansallisen opetussuunnitelman tutkiminen on Suomessakin tyypillinen tapa analysoida vallitsevaa ja muuttuvaa koulutuspolitiikkaa (mm. Kauppinen 2019, Laine 2019, Paavola 2007, Riitaoja 2013, Turunen 2008, Vitikka 2009). Koulukohtaisia opetussuunnitelmia on tutkittu huomattavasti vähemmän.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on purkaa kriittisesti kielitietoisuuden käsitettä ja analysoida, millaisia määrittelyjä se saa koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä. Kielitietoisuuden käsitteen kautta hahmottuvat myös opetussuunnitelmatekstien kantamat kieli-ideologiat. Tässä artikkelissa teen näkyväksi ne erilaiset merkityssysteemit, joilla kieli-ideologioita teksteissä rakennetaan. Tärkeimmät tutkimuskysymykseni ovat: 1) millaisia kielitietoisuus-diskursseja ja kieli-ideologioita koulujen omat opetussuunnitelmatekstit tuottavat ja tukevat sekä 2) miten kieli-ideologiat teksteissä rakentuvat.

Tutkin kielitietoisuus-diskursseja kriittisen diskurssianalyysin keinoin ja analysoin erityisesti kieli-ideologioiden rakentumista opetussuunnitelmateksteissä. Tukeudun analyysissäni Judith T. Irvinen ja Susan Galin (2000) määrittelemiini semioottisiin prosesseihin. He (mt.) ovat tutkineet kielierotteluun liittyviä etnografisia ja lingvistisiä tapausesimerkkejä eri puolilta maailmaa ja löytäneet yhtäläisyyksiä siitä, miten aineistoissa rakentuvat ideologiat ”tunnistavat” – tai eivät tunnista – kielellistä moninaisuutta. Irvine & Gal (mts. 35–39) ovat havainneet aineistoissaan kolme toistuvaa, kieli-ideologioita rakentavaa semioottista prosessia, joiden avulla kieli-ilmiöitä paikannetaan ja perustellaan sekä identifoidaan tiettyihin ihmisiin tai tiettyyn toimintaan. He (mp.) nimeävät prosessit termein *ikonisaatio*, *kertautuvuus* ja *poistaminen*.¹ Tässä tutkimuksessa sovellan tutkimiini opetussuunnitelmateksteihin Irvinen ja Galin määrittelemistä prosesseista kahta, ikonisaatiota ja poistamista.

1 Käännökset Mäntynen, Halonen, Pietinen & Solin 2012.

2 Teorettiset lähtökohdat

Tutkimukseni teorettinen ja metodologinen perusta rakentuu kriittisen diskurssintutkimuksen ja kieli-ideologioiden tutkimuksen pohjalle. Kriittinen diskurssintutkimus on aina kielen ideologisen luonteen tarkastelua mutta ei välttämättä kieli-ideologioiden tutkimusta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin mukana ovat molemmat tasot tai näkökulmat, kun tarkastelen kieli(tietoisuus)puhetta eli metalingvististä diskursia kieli-ideologisesta näkökulmasta.

2.1 Kriittinen diskurssintutkimus

Kriittisen diskurssintutkimuksen mukaan diskurssit ovat sosiaalisten käytänteiden muotoja, jotka toimivat ideologisesti luomalla epätasa-arvoisia valtasuhteita sosiaalisten ryhmien kuten vähemmistöjen ja valtaväestön välille (Philips & Jørgensen 2002: 63; Wodak & Meyer 2016: 5–6). Kriittinen kielentutkimus (CLS), myöhemmin kriittinen diskurssianalyysi (CDA) tai kriittinen diskurssintutkimus (CDS), on erityisesti näiden kielenkäytön ja epätasa-arvon välisten suhteiden ja niiden kantamien ja rakentamien ideologioiden tarkastelua ja purkamista. Kriittiseen diskurssianalyysiin liittyy siten vahva poliittisuus ja yhteiskunnallisuus, ja sitä ajaa halu emansipaatioon ja muutokseen. Kriittisyys perustuu arvoihin, kuten tasa-arvoon ja vapauteen, jotka miellämme hyvän yhteiskunnan ominaisuuksiksi ja hyvinvoinnin perustaksi. Kriittinen tutkimus tarkastelee sitä, mikä on yhteiskunnassa ”väärin” ja miten se voitaisiin ”oikaista”. (Fairclough 2001: 2, 2010: 7–8; Wodak & Meyer 2016: 6–7.) Kriittinen diskurssianalyysi on Van Dijkin (2016: 466) mukaan diskurssintutkimusta *asenteella*: ilmiöitä ei haluta ainoastaan selittää vaan niihin otetaan myös kantaa.

Kriittisen diskurssinanalyysin lähtöoletuksen mukaan vallassa olevat ryhmät kontrolloivat konteksteja ja tekstejä ja pitävät niiden avulla yllä epätasa-arvoisia valtasuhteita (Van Dijk 2016: 468). Tätä lähtöoletusta on kritisoinut muun muassa Jan Blommaert (2005). Hän näkee kriittisen diskurssianalyysin suurimpana ongelmana juuri tämän deterministisen suhtautumisen kontekstiin ja ennalta esitettyihin valtasuhteisiin, joille vain haetaan analyysissa varmistusta. Kriittisen diskurssianalyysin vaikeus onkin diskurssin käsitteen määrittely, jonka hankaluuteen tässäkin tutkimuksessa törmään. Haastavia kysymyksiä diskurssintutkijalle ovat esimerkiksi kysymykset siitä, missä määrin diskurssit ovat valmiina todellisuudessa ennen tutkimuksen aloittamista ja miten vapaita kielenkäyttäjät ja kielenkäyttöä tutkivat ovat diskursseissa toimiessaan. (Ks. Blommaert 2005: 17–18, 52–53.)

Diskurssintutkijan vaatava tehtävä on liikkua kielen ja todellisuuden välistä suhdetta tutkiessaan molempiin suuntiin: kielen mikrotasolta kohti sosiaalisen todellisuuden makrotasoa ja toisin päin. Toisaalta diskurssintutkija näkee kielen resursina, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta ja jota voidaan käyttää monin eri tavoin ja monin eri seurauksin. Toisaalta se, miten käytämme kieltä ja ilmaisemme asioita

erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ei ole täysin vapaata vaan järjestäytyy tiettyjen vakiintuneiden käytänteiden ja kuvioiden mukaan. Niinpä kielenkäyttömme samaan aikaan sekä rakentaa todellisuutta että rakentuu siinä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 26; Philips & Jørgensen 2002: 1–3; Wodak & Meyer 2016: 5–6.) Diskurssit ovat siten lausetta pidempiä kielenilmauksia, jotka saavat merkityksensä kontekstissa. Ne ovat samaan aikaan sekä vakiintuneita kielenkuvioita että uutta luovia kielen resursseja, joita diskursseissa toimivat käyttävät samaan aikaan sekä vapaina että kahlittuina.²

2.2 Kielen ideologinen luonne ja kieli-ideologiat

Kielenkäytön ideologisuus perustuu ajatukseen, että kieli ei ole vain järjestelmä tai joukko sääntöjä vaan toimintaa, joka kytkeytyy tiiviisti sitä käyttävään yhteisöön ja sen tapaan hahmottaa ja arvottaa maailmaa (Piippo ym. 2016: 24). Kielenkäyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan myös luokittelee ja arvottaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Kun käytämme kieltä, merkityksellistämme ne kohteet, joihin kielenkäyttömme viittaa. Sosiaalinen todellisuus voi periaatteessa jäsentyä lukemattomilla diskursiivisilla tavoilla, mutta silti tietynlaiset jäsentymistavat vakiintuvat ja voivat vaientaa tulkintojen moninaisuutta. Tämä nostaa esiin kysymyksen kielen, todellisuuden ja vallan välisistä suhteista. (Jokinen ym. 2016: 19, 2; Wodak & Meyer 2016: 8–9.)

Kielenkäyttöön vaikuttavat paitsi yksittäisen käyttäjän omat arvot ja asenteet, myös ympäröivän kulttuurin, yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvot ja normit (Pietikäinen ym. 2009: 18). Oman kulttuurimme jäsenenä meidän on toisinaan vaikea havaita kielen tai vaikkapa vain yksittäisten sanojen todellisuutta rakentavaa luonnetta. Kuitenkin neutraaleimmatkin sanat lataavat nimeämiinsä kohteisiin oletuksia siitä, mikä on luonnollista. (Jokinen ym. 2016: 27.) Luonnollisiksi koetut, toistuvat ja kyseenalaistamatta hyväksytyt tavat määritellä ja luokitella asioita kiinnostavat kriittistä diskurssintutkijaa, sillä ideologiat ja valta paljastuvat usein juuri sellaisissa tilanteissa, joissa tietynlaiset diskurssit näyttävät esiintyvän toisia useammin. Tällaisista diskursseista alkaa vähitellen muodostua yhteisesti jaettu ja itsestään selvinä pidettyjä totuuksia, jotka peittävät alleen tai ainakin jättävät varjoonsa muut totuudet. Tarkemmin tarkasteltuna luonnollistuneet diskursiiviset käytänteet, jotka näyttävät olevan neutraaleja ja universaaleja, ovatkin usein peräisin valtaa pitävien tavoista jäsentää ja luokitella todellisuutta. Kun käytänteet ja diskurssit toimivat tällä tavalla, ne toimivat ideologisesti, ja ideologista valtaa harjoitetaan näiden diskurssien avulla. (Fairclough 2001: 27, 71–77; Wodak & Meyer 2016: 5–6.)

Kieli-ideologian käsitteellä tarkoitetaan muun muassa niitä uskomuksia, arvoituksia ja asenteita, jotka liittyvät kielenkäyttöön (Piippo ym. 2016: 24). Woolardin

2 Diskurssin käsitteestä ks. esim. Blommaert 2005; Pietikäinen & Mäntynen 2009; Schiffrin ym. 2015; Wodak & Meyer 2016.

(1998: 20) mukaan kieli-ideologiat ovat kuvauksia, jotka selittävät kielen ja muun sosiaalisen elämän leikkauspisteitä. Kieli-ideologiat siis yhdistävät kielenkäytön ja muut sosiaaliset käytänteet toisiinsa. Kieliin liittyvät käsitykset ja kielille annetut määritelmät – olivatpa ne sitten tietoisia tai tiedostamattomia – järjestelevät aina myös yksilöitä, instituutioita sekä niiden välisiä suhteita. Kieli-ideologiat eivät siten koskaan kerro pelkästään kielistä, vaan ne tekevät näkyviksi kielen suhteen esimerkiksi identiteettiin, moraaliin ja estetiikkaan. Kieli-ideologiat vahvistavat käsityksiä, jotka koskevat – ei vain kieliä – vaan ihmisiä ja ihmisryhmiä, ja ne määrittelevät jopa sosiaalisia ja yhteiskunnallisia instituutioita, kuten koulutusta. (Woolard 1998: 20.)

Kuten muutkin ideologiat, myös kieli-ideologiat ovat tehokkaita vallan välineitä: ne muokkaavat näkemyksiämme ja vaikuttavat toimintaamme. Käytännössä kieli-ideologiat ilmentyvät kieleen liittyvinä käsityksinä ja yleisesti hyväksytyinä käytänteinä kuten vakiintuneina diskursseina: havaintoina, jäsennyksinä ja luokiteluina kielestä ja kielenkäyttäjistä. Kieli-ideologiat vaikuttavat esimerkiksi keskusteluun siitä, mitkä kielet ovat oppilaiden lukujärjestyksessä ensisijaisia tai ovatko suomenkieliset tieteelliset artikkelit yhtä arvokkaita kuin englanninkieliset julkaisut. Monesti erilaiset kieli-ideologiat ovat toiminnassa samanaikaisesti. Rinnakkaiset, vastakkaiset ja keskenään limittyvät kieli-ideologiat tulevat usein esiin ja neuvoteltaviksi erityisesti kieliä koskevissa muutostilanteissa. (Mäntynen ym. 2012: 327–330.) Tällaisesta muutostilanteesta on kyse myös kielitietoisuuteen liittyvässä keskustelussa, kun lisääntyvä monikielisyys muuttaa kielimaisemaa kouluissa ja laajemmin koko yhteiskunnassa.

2.3 Kieli-ideologioiden diskursiivinen rakentuminen

Kieli-ideologian käsite on moniulotteinen, ja sitä on sovellettu eri tutkimuksissa hie-man eri tavoin. Tämän tutkimuksen kohteena on kieli-ideologioiden rakentuminen kieli-diskursseissa eli kieltä käsittelevissä teksteissä. Mäntysen ym. (2012: 333) mukaan luonnollistuneet kieli-ideologiat eivät välttämättä koskaan tule avoimen neuvottelun alaisiksi tai edes kielenkäyttäjien tietoisuuteen, ja siksi tarvitaan erityisiä käsitteellisiä välineitä kieli-ideologioiden luonnollistuneisuuden purkamiseen.

Tässä tutkimuksessa puran kieli-ideologioiden diskursiivista rakentumista Judith T. Irvine ja Susan Galin määrittelemien semioottisten prosessien avulla. Irvine & Gal (2000) tarkastelevat omissa tutkimuksissaan kielierottelun ideologisuutta eli sitä, miten lingvistit ja etnografit ovat kielentutkimuksen historiassa nimenneet, luokitelleet ja kuvanneet kieliä ja kielellisiä piirteitä ja liittäneet niitä tiettyihin ilmi-öihin tai ihmisryhmiin. Irvine ja Gal eivät kuitenkaan ole ensisijaisesti kiinnostuneita kielentutkimuksen historiasta vaan ideologioiden rakentumisen prosesseista ja seurauksista. (Irvine & Gal 2000: 35–36.)

Irvine ja Gal nimeävät prosessit termein *ikonisaatio*, *kertautuvuus* ja *poistaminen*. Tässä tutkimuksessa analyysi keskittyy prosesseista kahteen: ikonisaatioon ja

poistamiseen. Kaikki kolme prosessia palautuvat siihen arkipäiväiseen havaintoon, että ihmiset mielikuvissaan yhdistävät tietyt kielelliset muodot tai kokonaiset kielet tiettyihin ihmisryhmiin ja sosiaalisiin ilmiöihin. Mielikuvista rakentuvat kieli-ideologiat sijoittavat näin kieli-ilmiön osaksi esimerkiksi tietynlaista ominaisuutta, joka edelleen alkaa ”kuvata” kieli-ilmiöön yhdistettyä ihmisryhmää. (Irvine & Gal 2000: 35–37.) Esimerkiksi terävästi sihahtava sibilantti, ”pissis-ässä”, ja siihen liitetty ”ärsyttävyyden” on ikonisoitunut helsinkiläisiin nuoriin teinityttöihin. Kielen ilmiön on nähty nousevan suoraan nuorten tyttöjen ”ärsyttävyydestä”, vaikka tällainen etinen ja terävä [s] voi esiintyä kaikenikäisillä ja -sukupuolisilla suomenpuhujilla (Vaattovaara & Halonen 2015: 73–74, ks. myös Mäntynen ym. 2012: 330).

Ikonsaatio (*iconisation*) tarkoittaa, että tietty kielen piirre tai kielellinen ominaisuus ja tietty sosiaalinen piirre, kuten ihmisryhmä, liitetään yhteen. Näin sosiaaliset piirteet ja kieleen liittyvät piirteet kietoutuvat toisiinsa näyttäytyen luonnollisesti yhteen kuuluvina. (Gal 2005: 26; Woolard 2008: 428). Ikonsaatio toimii ideologiseen tapaan kuvaten asioiden tilan luonnollisena ja kyseenalaistamattomana. Irvinen & Galin (2000) aineistossa ikonsaation prosessi liittyy muun muassa siihen, miten kokonaiset kielet sidotaan nationalismien hengessä tiettyyn alueeseen tai väestöön. (Irvine & Gal 2000: 37–38, 47–59; Mäntynen ym. 2012: 330.)

Poistaminen (*erasure*) tarkoittaa kielellisen todellisuuden ideologista yksinkertaistamista eli jonkin kielen tai kielimuodon unohtamista, kieltämistä ja ohittamista tai sen eristämistä jonkin pienen ryhmän erikoisuudeksi. Poistamisen prosessin avulla ideologiseen maailmankuvaan sopimattomat ilmiöt tai yksilöt sivuutetaan tai selitetään pois. Myös Irvinen & Galin (2000) aineistossa näkyy monikielisuuden ohittaminen: kun halutaan ylläpitää yksikielisuuden normia, on sivuutettava moninaisuus ja monikielisyys. (Gal 2005: 27; Irvine & Gal 2000: 38–39, 55; Mäntynen ym. 2012: 331.)

3 Aineisto ja menetelmät

Uusin kansallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, astui voimaan elokuussa 2016. Kielitietoisuus esitetään kansallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Periaatteiden tehtävänä on tukea kouluja toimintansa suuntaamisessa (Opetushallitus 2014: 26). Kielitietoisuutta luonnehditaan luvussa ”Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus” näin:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa

ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus 2014: 28.)

Kuten tekstikappaleesta voi selvästi huomata, opetussuunnitelmatekstin mukaan kielitietoisuus kytkeytyy osaksi kielen merkityksen kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Kielitietoisuudella on opetussuunnitelmatekstissä koulun toiminnan kannalta erityisesti kaksi painopistettä: koulu yhteisön jäsenten monikielisuuden arvo ja asema koulun arjessa sekä eri tiedonalojen kielten opettaminen osana jokaista oppiainetta. Kielikasvatuksen merkityksen korostuminen kansallisessa opetussuunnitelmassa on seurausta muutoksesta koulujen kielimaisemassa: monikieliset oppilaat ovat aina olleet osa myös suomalaisia kouluja, mutta erityisesti 2010-luvulla kasvaneen maahanmuuton myötä heidän määränsä kouluissa on lisääntynyt huomattavasti.³ Monikielistyminen koskee Eurooppaa laajemminkin, ja suomalaiseen opetussuunnitelmaan omaksutut näkemykset kielikasvatuksesta, kuten kielitietoisuuden korostaminen, myötäilevät eurooppalaista opetussuunnitelmakeskustelua (Mattila 2015).

Kansallisen opetussuunnitelmauudistuksen pohjalta laadittiin myös paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmia on siis kolmella eri tasolla. Esimerkiksi Helsingissä kaupungin kaikkia peruskouluja koskee kuntakohtainen opetussuunnitelma (OPS Helsinki), joka pohjautuu kansalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan mutta painottaa helsinkiläisiä näkökulmia.⁴ Kaupungin yhteisen opetussuunnitelman rinnalle on vielä laadittu koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit (OPS Helsinki/koulut), jotka täydentävät paikallista suunnitelmaa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat siis koostuvat yhteisestä kuntaosuudesta, jota on täydennetty koulukohtaisilla teksteillä. Tutkimukseni kohteena ovat nuo kouluissa tuotetut tekstit.

Tutkimusaineistoni on Helsingin kaupungin suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen (N = 105) sekä kahden yksityisen sopimuskoulun opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuutta käsittelevä osuus. Kielitietoisuutta käsittelevään lukuun on kopioitu sanasta sanaan aivan sama teksti kuin edellä lainattu ote kansallisesta opetussuunnitelmasta. Tämän tekstin alle koulut ovat tarkentaneet näkemyksiään kielitietoisuudesta suhteessa oman koulunsa toimintakulttuuriin.

3 Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla -raportin mukaan vieraskielisten oppilaiden määrä kaikista perusopetuksen oppilaista vuonna 2015 oli 5,7 %. Oppilaiden osuus on kasvanut tasaisesti, sillä vuonna 2011 osuus oli neljä prosenttia. Kasvua viiden vuoden aikana oli siis lähes 10 000 oppilaan verran (ks. Laakso 2017).

4 OPS Helsinki – Helsingfors. Helsingin opetussuunnitelma: Yhteinen osuus. Luettu 3.9.2018 sivulta <http://ops.edu.hel.fi/>.

Olen rajannut aineiston kouluihin, jotka ovat osallistuneet Helsingin kaupungin koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja joiden omat opetussuunnitelmat löytyvät internet-sivulta OPS Helsinki/koulut. Tekstit on kerätty talteen kyseiseltä sivustolta elokuussa 2018, ja ne olivat avoimesti luettavissa osoitteessa <http://ops.edu.hel.fi/>. Osa kouluista on laatinut yhteisen tekstin ja viiden koulun kohdalta oma teksti puuttuu, joten tekstejä on tutkimusaineistossa yhteensä 92.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus toteutettiin osallistavampana prosessina kuin aiemmat uudistukset: laadinta eteni vuorovaikutteisissa työryhmissä, ja luonnokset olivat internetissä periaatteessa vapaasti kommentoitavissa. Paikalliset opetussuunnitelmatekstit laadittiin kansallisen opetussuunnitelman tavoin yhteisöllisenä ja osallistavana prosessina opetustoimen henkilöstöä, eri organisaatiotahoja, asiantuntijoita, oppilaita ja huoltajia kuullen. Vaikka osallistavien prosessien laajuus on voinut koulukohtaisesti vaihdella, koulujen omia opetussuunnitelmatekstejä voi luonnehtia moniäänisiksi ja osin ristiriitaisiksi. Valmisteluprosessin moniäänisyyttä ja kompromissiluonteisuutta vahvistaa myös Bergrothin (2018) tutkimus opetussuunnitelmaluonnoksesta käydystä keskustelusta. Paikalliset opetussuunnitelmat käyvät läpi kansallista opetussuunnitelmaa kevyemmän hyväksymisprosessin, joten – kuten tutkimusaineistostani on nähtävissä – koulukohtaisiin teksteihin jää usein kansallista opetussuunnitelmaa rosoisempi ja vähemmän hiottu diskurssien kokonaisuus.⁵

Tutkimuskohteena koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit ovat kiinnostavia, sillä ne sisältävät koulujen omia tarkennuksia kansalliseen opetussuunnitelmaan ja tulkitsevat sitä oman koulunsa toimintakulttuurin ja tärkeiden painopisteiden näkökulmasta. Kiinnostavia teksteistä tekee myös se, että ne ovat toisiinsa verrattuina sisällöllisesti osin hyvinkin epätasaisia sekä laajuudeltaan vaihtelevia: suppeimmat ovat vain noin 10 sanaa ja laajimmat noin 200 sanan pituisia.

Diskurssien analyysin olen toteuttanut peilaamalla koulukohtaisten opetussuunnitelmien kielitietoisuus-määrittelyjä kansallisen opetussuunnitelman määrittelmään. Jo tekstien ensimmäisellä lukukerralla havaitsin, ettei monikielisyttä esitetty koulukohtaisissa teksteissä voimavarana vaan kielitietoisuuden kuvauksissa toistuvat tuen ja puutteen teemat. Toisaalta oli myös monia tekstejä, joissa monikielisyttä kuvataan rikkautena ja oppimisen resurssina. Näihin havaintoihin perustuen olen aineistolähtöisesti rakentanut kaksi kieli-ideologioita rakentavaa diskurssia, jotka olen nimennyt termein *tuen ja puutteen diskurssi* sekä *resurssin ja rikkauden diskurssi*. Koodasin aineistostani nämä kaksi diskurssia ATLAS.TI-ohjelmaa hyödyntäen. Tuen ja puutteen diskurssiin koodasin tekstikatkelmat, joissa monikielisyttä tarkastellaan yksikielisen normin näkökulmasta ja se nähdään puutteena. Resurssin

5 Paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ks. Opetushallitus 2014: 9–16 sekä <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/424807>.

ja rikkauden diskurssiin taas koodasin tekstikatkelmat, joissa monikielisyys tehdään näkyväksi ja sen rooli oppimisessa ja koulu yhteisössä kuvataan positiivisena ja merkityksellisenä. Lisäksi huomioni kiinnittivät määrittelyt, joissa monikielisyys jätettiin mainitsematta kokonaan.

Diskurssintutkimus ei tarjoa valmista menetelmällistä ratkaisua, ja siksi tutkijan on valittava huolellisesti omat analyysityökalunsa, joita tutkimuksessaan soveltaa. Päästäkseni syvemmälle siihen, miten diskurssit opetussuunnitelmateksteissä rakentuvat, olen soveltanut aineiston analyysissä Irvinen ja Galin (2000) erittelemiä semioottisia prosesseja. Olen eriteltyt rakentamistani diskursseista ne, joissa nämä prosessit ovat nähtävissä.

4 Tulokset

Monikielisuuden tutkimuksessa merkittävä jäsentely on muun muassa Cenozin (2013) tekemä erottelu täydentävän monikielisuuden (*additive multilingualism*) ja vähentävän monikielisuuden (*subtractive multilingualism*) välillä. Täydentävästä monikielisuudesta on kyse esimerkiksi silloin, kun valtakielen puhuja oppii uutta kieltä, kuten ranskaa koulussa. Vähentävä monikielisyys sen sijaan on vaarana tilanteessa, jossa esimerkiksi maahanmuuttajataustaista oppilasta vaaditaan käyttämään vain koulukieltä eikä hän saa mahdollisuutta kehittää jo osaamiaan kieliä. Täydentävässä monikielisuudessa uusi kieli siis täydentää kielenkäyttäjän kielellistä repertoaaria; vähentävässä monikielisuudessa uusi kieli alkaa viedä tilaa kielenkäyttäjän aiemmin osaamalta kieleltä tai kieliltä. Näin uusi kieli johtaa aiemmin kehittyneen kielen korruptoitumiseen. (Cenoz 2013: 3–6.) Yksikielisyysideologialle rakentuvat koulujen käytänteet ruokkivat vähentävää monikielisyyttä. Kuten tutkimukseni tuloksista on nähtävissä, koulujen toimintakulttuureissa tällaiset ideologiat ja käytänteet ovat edelleen vahvassa asemassa.

Tutkimistani opetussuunnitelmateksteistä on löydettävissä Irvinen & Galin (2000) määrittelemä ikonisaation prosessi, jonka avulla teksteissä rakennetaan yksikielisuuden ideologiaa tuen ja puutteen diskurssin avulla. Tässä diskurssissa oppilaat, joiden äidinkieli ei ole koulukieli, määritellään ryhmäksi, jolla on ”heikko tai puutteellinen kielitaito”. Tuen ja puutteen diskurssin olen teemoitellut osa-alueisiin *heikko kielitaito & kieli arvioinnin kohteena*, *tukitoimet A*, *tukitoimet B* ja *kielelliset vaikeudet* (ks. Taulukko 1). *Tukitoimet A* viittaa oppimistilanteen ja oppimateriaalien selko- ja helppokieliisyyteen sekä havainnollisuuteen ja *tukitoimet B* konkreettisiin opetusjärjestelyihin ja osallisuuden tukemiseen.

TAULUKKO 1. Ikonisaatio: tuen ja puutteen diskurssi.

<p>Heikko kielitaito & kieli arvioinnin kohteena</p>	<p>Arvioinnissa otetaan huomioon eri kielellisistä taustoista tulevien oppilaiden mahdollisesti vielä puutteellinen suomen kielen taito. (koulu 2)</p> <p>Jos suomen kielen taito ei ole riittävä, sanallinen arvio on käytettävissä koko ala-asteen ajan. (koulu 25)</p> <p>Suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevan oppilaan arviointi voidaan tarvittaessa tehdä sanallisena arviointina aina päättöarviointiin saakka. (koulu 24)</p> <p>Heikko kielitaito ei ole este koulun toimintaan osallistumiselle. (koulu 33)</p> <p>Arvioinnissa huomioidaan S2-kielisyys. (koulu 35)</p>
<p>Tukitoimet A (selko- ja helppokielisyys, havainnollisuus)</p>	<p>Opetuksessa käytetään tarvittaessa selko- ja helppokielistä sekä käsitteitä havainnollistavaa ja konkretisoivaa materiaalia. (koulu 1)</p> <p>(...) opettajat käyttävät selkeää ja ymmärrettävää kieltä huomioiden eri kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevat oppilaat. (koulu 2)</p> <p>Koulussa kaikki oppilaat otetaan yhteiseen toimintaan mukaan kielitaidosta riippumatta, ja siksi esimerkiksi ohjeiden antoa havainnollistetaan eri tavoin. (koulu 27)</p> <p>Lisäksi opetusta pyritään tukemaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin sekä tarjoamalla oppimista helpottavia välineitä. (koulu 33)</p>
<p>Tukitoimet B (opetusjärjestelyt ja osallisuus)</p>	<p>Tuki oppilaille, joiden suomen kielen taito on heikko tai joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, järjestetään ensisijaisesti samanaikaisopetuksena, jotta kaikki oppilaat ovat koulussa osa samaa kielellistä yhteisöä. (koulu 14)</p> <p>Opettajat tukevat opetuksessaan oppimisstrategioita, jotka kompensoivat monen oppilaan vasta kehitymässä olevaa kielitaitoa. (koulu 16)</p> <p>Luokanopettaja ja aineenopettajat suunnittelevat yhdessä suomi toisena kielenä -oppilaan tarvitsemat tukijärjestelyt. (koulu 24)</p> <p>S2-tuki on tarvittaessa mukana jokaisessa oppiaineessa (koulu 94)</p> <p>Lisäksi opetusta pyritään tukemaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin sekä tarjoamalla oppimista helpottavia välineitä.</p> <p>Koulumme S2-opetuksen oppilaat huomioidaan antamalla tarvittaessa lisäresursseja opetukseen. (koulu 35)</p> <p>Kaikki tukea tarvitsevat ja S2-oppilaat saavat apua ja rohkaisua osallistua omilla kielellisillä taidoillaan. (koulu 88)</p>
<p>Kielelliset vaikeudet</p>	<p>Oppilaalle annetaan mahdollisuus näyttää osaamisensa eri tavoin kielellisistä vaikeuksista tai suomen kielen puutteellisesta osaamisesta huolimatta. (koulu 1)</p> <p>Tuki oppilaille, joiden suomen kielen taito on heikko tai joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia (...) (koulu 14)</p> <p>Suomea toisena kielenä opiskelevien ja kielellistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelussa ja arvioinnissa huomioidaan heidän tarpeensa, ja heille tarjotaan tukea ja erilaisia mahdollisuuksia antaa näyttöä osaamisestaan. (koulu 3 ja koulu 22)</p>

Kielitaito ymmärretään yksikielisyysideologiaa rakentavissa teksteissä hyvin kapeasti vain koulukielen eli suomen/ruotsin kielen taidoksi. Kun teksteissä mainitaan kielitaito tai kielellinen taito, sillä tarkoitetaan aina implisiittisesti koulukielen taitoa. ”S2-kielisyys” taas edustaa poikkeavaa ja heikkoa kielitaitoa. Monikielisen oppilaan muiden kielten taitoa ei siis tunnusteta, ja tästä syystä oppilasta ei tuen ja puutteen diskurssissa nähdä monen kielen omistajana tai osaajana vaan oppilaana, joka tarvitsee tukea ja jonka kielitaito on ”puutteellinen”, ”vähäinen” tai ”heikko”. Tällainen asetelma ei vahvista täydentävän monikielisyuden mahdollisuuksia.

Toisaalta tekstien sanavalinnat antavat kuvan positiivisesta lähestymistavasta: oppilaat ”otetaan mukaan” ja ”huomioidaan”; he ovat ”osa samaa kielellistä yhteisöä”; he ”saavat apua ja rohkaisua”, heille ”annetaan mahdollisuus” ja ”tarjotaan tukea”. Tekstien rakenteet ja sisällöt vahvistavat kuitenkin tuen ja puutteen diskursusia: oppilaat konstruoidaan tekemisen kohteeksi. He ovat tuesta hyötyjiä ja puutteen uhreja sen sijaan, että heidät nähtäisiin taitajina, osaajina ja toimijoina. Useissa teksteissä myös rinnastetaan keskenään kielelliset erityisvaikeudet ja kehittyvä kielitaito, jotka ovat aivan eri ilmiöitä. Tämä saattaa juontaa juurensa aikaan, jolloin suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus oli vielä vakiintumatonta ja opetusta antoi lähinnä erityisopettaja. Kouluissa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen asema on jo melko vakiintunut, mutta edelleen ainakin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen piirissä monikielisten oppilaiden kielentukeminen on pääasiassa erityisopettajien vastuulla (Tainio & Kallioniemi toim. 2019: 31–62). Kuitenkin, kuten nämä tutkimani tekstit osoittavat, tuen näkökulma näkyy yhä korostuneesti koulujen suhtautumisessa monikielisiin oppilaisiin.

Aineistossani näkyy myös poistamisen prosessi (Irvine & Gal 2000), joka häivyttää näkyvistä oppilaiden monikielisyuden ja sulkee sen kielitietoisuuden määritelmän ulkopuolelle. Osassa teksteistä kielitietoisuus määrittyykin vain vieraiden kielten opetustarjonnaksi tai yhden kielen eli koulukielen (suomen/ruotsin) sisäiseksi vaihteluksi. Lisäksi kielitietoisuuden oppimisen piiriin katsotaan kuuluvan kielen eri variaatioiden, esimerkiksi tyylien ja genrejen, oikeakielisyuden tai eri oppiaineiden kielten hallinta.

Oppilaita rohkaistaan ymmärtämään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. Koulussamme on tarjolla laaja mahdollisuus opiskella vieraita kieliä. N:n (koulun nimi poistettu) peruskoulussa pyritään lisäämään kielitietoisuutta mm. ohjaamalla oppilaita kirjallisuuden pariin ja tukemalla oppilaita ilmaisunsa kehittämiseen. Opettajat huolehtivat opetuskielensä oikeellisuudesta ja kiinnittävät arvioinnissa huomiota oppilaiden vastausten sisältöihin. (koulu 38, koko teksti)

N:n (koulun nimi poistettu) ala-asteella kielitietoisuus otetaan huomioon eri oppiaineissa siten, että kunkin oppiaineen käsitteistö havainnollistetaan monipuolisesti. Lisäksi oppilaat oppivat käyttämään eri tieteenalojen käsitteitä täsmällisesti. Kielitietoisuuden arviointi on osa oppiaineen arviointia. Osaamalla käyttää kunkin oppiai-

neen käsitteistöä oikealla tavalla, oppilas osoittaa omaa osaamistaan. Osaamista voi osoittaa esimerkiksi toiminnallisesti, sanallisesti ja kuvallisesti. (koulu 84, koko teksti)

Tämänkaltaisissa teksteissä kansallisen opetussuunnitelman määrittelemästä kielitietoisuudesta on esillä vain toinen puoli: eri tiedonalojen kielet. Kielitietoisuus on eri rekisterien tuntemista ja käyttämistä; se on käsitteiden harjoittelua ja hallintaa sekä kriittistä lukutaitoa. Nämä kaikki ovat kiistatta tärkeitä asioita mutta herättävät kysymyksen valinnan ideologisuudesta. Teksteissä oppilaiden monikielisyys sivuutetaan ja koulu yhteisöä tarkastellaan yhteisönä, jossa oppilaiden tavoitteena on oppia hyvä ”koulukieli” ja opiskella ”vieraita kieliä”.

Ideologinen suhtautuminen eri kielisiin paljastuu erityisen selkeästi seuraavasta katkelmasta:

N:n (koulun nimi poistettu) koulussa opetuskieli on suomi. Oppitunneilla ja muissa ryhmätilanteissa käytetään suomen kieltä. Jokainen oppilas voi käyttää koulussa omaa kotikieltään yleiset kohteliaisuussäännöt huomioiden. (koulu 25)

Teksti antaa ymmärtää, että muiden kielten, niin sanottujen kotikielten, käyttö koulussa on sallittua vain rajoitetusti ”yleiset kohteliaisuussäännöt huomioiden”; sen sijaan suomen kielen käytölle ei aseteta rajoituksia. Tiedostamatonta tai ei, tämänkaltaista valta-asetelmaa rakentavan tekstin päätyminen valmiiseen opetussuunnitelmatekstiin on pitää kyseenalaisena.

Tutkimusaineistossani on kuitenkin myös tekstejä, joissa rakennetaan monikielisyysideologiaa *resurssin ja rikkauten diskurssin* avulla. Näissä teksteissä koulu yhteisön monikielisyys on arvostuksen ja yhteisen ilon kohde. Osassa teksteistä monikielisyys nähdään myös aitona oppimisen resurssina ja yksilön sekä koko koulu yhteisön kielirepertoaria täydentävänä mahdollisuutena, jota hyödynnetään oppitunneilla.

Koulu yhteisömme on monikielinen, joten eri kielten puhuminen ja erilaiset kielitaustat ovat osa jokapäiväistä oppimista. (koulu 71)

Koulussa arvostetaan ja hyödynnetään koulu yhteisössä elävää kielellistä rikkautta. (...) Kielet voivat olla myös tutkivan oppimisen kohteena. Kielitaito laajasti nähtynä on kaiken oppimisen perusta ja tukee sosiaalistumista uusiin yhteisöihin. (koulu 5)

N:n (koulun nimi poistettu) koulussa huomioidaan oppilaiden kotikielten moninaisuus. (...) Oppilaat oppivat luontevasti kiinnostumaan eri kielistä ja ilmoittamaan kielten osaamisesta. (koulu 78)

Opetuksessa, sen suunnittelussa ja oppilaiden oppimisprosessissa huomioidaan eri äidinkielen antamat mahdollisuudet oppiaineen sisältöjen ja käsitteiden opiskelussa (koulu 37)

Kielten kirjo ja moninaiset murteet luovat innostavan ilmapiirin, jossa pohtia ilmaise-
misen ja vuorovaikutuksen merkitystä ja rikkautta ja rohjetaan kokeilla ja harjoitella
kommunikointia ja itsensä ilmaisemista. (koulu 79)

Näissä teksteissä monikielinen oppilas näyttäytyy toisenlaisena kuin yksikielisyyden
ideologiaa rakentavissa teksteissä. Monikielisyys on puutteen sijaan mahdollisuus, ja
aiemmin opitut kielet ovat rikkaus rasiin sijaan. Resurssin ja rikkauten diskurssis-
ta ei ole yhtä järjestelmällisesti löydettävissä ikonisaation tai poistamisen prosesseja,
vaikka joitakin ikonisoivia piirteitä on havaittavissa. Tällaisia ovat monikielisyyden
eksotisointi ja marginalisointi teemapäivien aiheeksi tai kielellisten ja kulttuuristen
erojen korostaminen tavalla, jossa erikieliset oppilaat ovat poikkeava ja eroja raken-
tava ilmiö.

Kotikansainvälisyys nähdään koulun arjessa voimavarana, joka huomioidaan esimer-
kiksi teemapäivissä tai -viikoissa. (koulu 8)

Esimerkiksi muita kuin suomea äidinkielenään puhuvien kielitaitoa hyödynnetään
koko ryhmän opetuksessa ja oppilaiden luontaista kiinnostusta erilaisia kieliä ja kult-
tuureja kohtaan herätellään erikielisten oppilaiden kautta. (koulu 77)

Lisäksi aineistossa on tekstejä, joissa sekoittuvat molemmat diskurssit. Niissä toi-
saalta rakennetaan tuen ja puutteen diskurssia vähättelemällä oppilaan kielitaitoa;
toisaalta hyödynnetään tuota ”vähäistäkin” kielitaitoa ja nähdään monet kielet oppi-
misen rikkautena ja resurssina.

Arvioinnissa otetaan huomioon S2-oppilaiden suomen kielen taitotaso ja annetaan
mahdollisuuksia osoittaa oppimista ja osaamista jo vähäiselläkin kielitaidolla. (...) Op-
pilaan kielitietoiseksi kasvua tuetaan hyödyntämällä opetuksessa oppilaiden osaamia
kieliä. (koulu 17)

Kuten analyysini tuloksista on nähtävissä, tutkimani koulukohtaiset opetussuunni-
telmatekstit tuottavat osin kielitietoisuus-diskurssia, joka ei vastaa kansallisen ope-
tussuunnitelman korostamaa käsitystä monikielisydestä voimavarana ja oppimisen
resurssina. Sen sijaan koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä monikielisyys-
teen liitetään korostuneesti tuen ja puutteen näkökulma. Eri tiedonalojen kielten
opettaminen näyttää sen sijaan vakiintuneen kielitietoisuus-diskurssiin. Tällä näkö-
kulmalla onkin ollut suomalaisessa kielitietoisuus-keskustelussa vankempi jalansija;
monikielisyyden näkökulmat ovat uudempia ja voimistuneet vasta viime vuosina.

Myös aiempien tutkimustensa tulokset (mm. Tarnanen & Palviainen 2018;
Alisaari ym. 2019) vahvistavat osaltaan omassa tutkimuksessani hahmottuvaa to-
dellisuutta: uuden kansallisen opetussuunnitelman vahva monikielisyyttä korostava
näkemys ei ole vielä vallalla koulukentällä, vaan yksikielisyysideologia vaikuttaa kou-

lujen arjessa ja monien kielten hyödyntäminen oppimistilanteissa on melko vähäistä.

5 Pohdinta

Kuten kielen ja todellisuuden, myös tutkijan, tutkimuskohteen ja tulkinnan välinen suhde on luonteeltaan konstruktivinen. Diskurssit eivät ole valmiina ja rajattuna olemassa, vaan tutkija rakentaa ne aineistostaan perustellusti ja aineistolähtöisesti (Philips & Jørgensen 2002: 143–144). Niinpä diskursseja tutkiessani olen myöntänyt Michel Foucault’n (2005: 34) sanoin olevani lopulta tekemisissä ”pelkän hajanaisen tapahtumajoukon kanssa”. Rakentamani diskurssit ovat tulkintani tulosta, mutta olen pyrkinyt rakentamaan ne valitsemillani työkaluilla perustellusti ja aineistolähtöisesti. En tavoittele aineistoni ainoaa, oikeaa tulkintaa. Sen sijaan tarkoitukseni on ollut rakentaa selitysvomainen kuvaus siitä, millaisia diskursseja kielitietoisuuden käsitettä määrittelevissä opetussuunnitelmateksteissä rakentuu.

Tässä tutkimuksessa olen rajannut aineistoni helsinkiläisiin peruskouluihin. Helsingissä vieraskielisten oppilaiden määrä on Suomen suurin⁶, joten monikielisyiden teemat olisivat kiistämättä paikallisesti erittäin relevantteja. Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, millaisia kielitietoisuus-diskursseja ja kieli-ideoologioita koulujen omat opetussuunnitelmatekstit tuottavat ja tukevat, voin todeta, että koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuus-diskurssi ei vastaa valtakunnallisen opetussuunnitelman määritelmää kielitietoisuudesta. Vaikka kansallinen opetussuunnitelma pyrkii korostamaan monikielisen resurssin hyödyntämistä oppimisen voimavarana, sen kielipoliittiset linjaukset eivät näytä täysin toteutuneen koulukohtaisten opetussuunnitelmien diskurssissa. Sen sijaan tutkimani tekstit rakentavat yksikielisyiden diskurssia, jossa monikielisyys joko sivuutetaan täysin tai nähdään se vain yhden kielen eli koulukielen variaationa.

Toiseen tutkimuskysymykseeni, miten kieli-ideologiat teksteissä rakentuvat, olen vastannut erittelemällä diskursseja ja analysoimalla niiden rakentumista ikonisaation ja poistamisen prosessien avulla. Analyysini on keskittynyt erityisesti yksikielisyysideologian diskursiiviseen rakentumiseen, jonka kautta monikieliset oppilaat joko määritellään kielitaidoltaan heikoiksi tai heidän mukanaan tuoman monikielisen resurssin olemassaolo kouluyhteisössä sivuutetaan.

Kieli-ideologioiden kautta koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstin mikro-tason diskursiivinen analyysi kytkeytyy laajempaan yhteiskunnallisen makrotason tarkasteluun. Koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstien rakentaessa yksikieli-

6 Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla -raportin mukaan vieraskielisiä oppilaita oli vuonna 2015 määrällisesti eniten Helsingissä (7896 oppilasta), prosentuaalisesti eniten Vantaalla (16,8 %) (ks. Laakso 2017).

syysideologiaa on olemassa vaara, että monikielisiä oppilaita leimaa ”kielitaidottomuus”, eikä heidän kielellinen repertoaarinsa täydenny vaan vähentyy (ks. Cenoz 2013: 6). Monet monikieliset oppilaat tietysti tarvitsevat myös tukea, rohkaisua ja apua, mutta tämä näkökulma ei tulisi olla ainoa ja vallassa oleva. Näkökulman tulisi siirtyä yksikielisyyttä ihannoivasta, kieliä ja kielitaitoa lokeroivasta näkemyksestä kohti kokonaisvaltaisempaa kielikäsitystä, jossa kielitaitoa ei ole vain ”täydellinen” tai ”äidinkielenomainen” kielitaito (ks. Cenoz 2013: 10–13).

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kielitietoisuuden käsitteen merkityshitystä koulukohtaisten opetussuunnitelmien kontekstissa, ja jatkotutkimuksissa käsitteen merkitysten tarkastelua voisi laajentaa muihin konteksteihin. Myös tutkimusaineistoni, koulujen omat opetussuunnitelmat, tarjoavat monia jatkotutkimuksen aiheita. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia tarkemmin suunnitelmien kirjoituskontekstia sekä niiden toimeenpanoa käytännössä. Lisäksi lingvistinen analyysi tarjoaisi uusia näkökulmia.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2013. Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta>.
- Alisaari, J., L. Heikkola, E. Acquah & N. Commins 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers’ beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education* 80, 48–58.
- Bergroth, M. 2016. Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of immersion and content-based language education*, 4 (1), 87–107. doi:10.1075/jicb.4.1.04ber.
- Dufva, H. 2018. Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.–6.4.2018*, 66–77. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse. A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. 2013. Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 33, 3–18. doi.org/10.1017/S026719051300007X.
- Fairclough, N. 2001. *Language and power*. 2nd edit. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. 2010. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. 2nd edit. Harlow: Pearson education.
- Finkbeiner, C. & J. White 2017. Language awareness and multilingualism: a historical overview. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. 3rd edit. Cham: Springer.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Gal, S. 2005. Language ideologies compared: Metaphors of public/private. *Journal of linguistic anthropology* 15, 23–37. doi.org/10.1525/jlin.2005.15.1.23.
- Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4 (5). <https://www.kieliverkosto>.

- fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitetietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honko, M. & S. Mustonen 2018 (toim.). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Irvine, J. & S. Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa P. Kroskrity (toim.) *Regimes of language. Ideologies, politics and identities*, 35–83.
- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 2016. *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Verkojulkaisu, päivitetty 6.6.2018. URN:NBN:fi:kotus-201433. [luettu 17.9.2019]
- Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa M. Portin (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Opetushallitus, 27–36. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vieraskieliset_perusopetuksessa_ ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf.
- Laine, M. 2019. Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana: Opetussuunnitelman kulttuurisesti kestävät tavoitteet. *Ainedidaktikka*, 3 (1), 21–42. <https://doi.org/10.23988/ad.72962>
- Lilja, N., E. Luukka & S. Latomaa 2017. Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: 11–29. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>.
- Mattila, P. 2015. Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-ja-tassa-ajassa>.
- Mäntynen, A., M. Halonen, S. Pietikäinen & A. Solin. 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116 (3), 325–348. <https://journal.fi/virittaja/article/view/6815>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- OPS Helsinki. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Helsingin kaupunki. <https://ops.edu.hel.fi/> [luettu 22.8.2018]
- OPS Helsinki/koulut. *Helsingin kaupungin OPS*. Helsinki: Helsingin kaupunki. <https://ops.edu.hel.fi/koulut/> [luettu 22.8.2018]
- Paavola, H. 2007. *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Philips, L. & M. Jørgensen 2002. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piippo I., J. Vaattovaara & E. Voutilainen 2016. *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Rapatti, K. 2015. Kielitietoiuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä*. Opetushallitus, 55–62. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf.
- Riitaoja, A. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schiffrin, D., D. Tannen, & H. Hamilton 2015. Introduction. Teoksessa D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (toim.). *The handbook of discourse analysis*. 2nd edit. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden: Blackwell, 1–10.

- 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>.
- Svalberg, A. 2016. Language Awareness research: where we are now. *Language awareness* 25 (1–2), 4–16. doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf>.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32 (5), 428–443. doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747.
- Turunen, T. 2008. *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Vaarala, H., N. Reiman, J. Jalkanen & L. Nissilä 2016. *Tilanne päällä! – Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vaattovaara, J. & M. Halonen 2015. Missä on ässä? "Stadilaisen s:n" helsinkiläisyydestä. Teoksessa M.-L. Sorjonen, A. Ruohikoski & H. Lehtonen (toim.) *Helsingissä puhuttavat suomet. Kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: SKS, 73–74.
- Van Dijk, T. 2015. Critical Discourse Analysis. Teoksessa D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (toim.) *The handbook of discourse analysis*. 2nd edit. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden: Blackwell, 466–485.
- Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wodak, R. & M. Meyer 2016. Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse studies*. 3rd edit. Los Angeles: Sage, 1–22.
- Woolard, K. 1998. Introduction. Language ideology as a field of inquiry. Teoksessa B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskity (toim.) *Language ideologies. Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–4.
- Woolard, K. 2008. Why dat now? Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of sociolinguistics* 12 (4), 432–452. doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x.