

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 11–29.*

Niina Lilja, Emilia Luukka & Sirkku Latomaa

Tampereen yliopisto

Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa

In this introduction to the 2017 Yearbook of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA), we present the yearbook theme *Language awareness in an increasingly unequal society*. Our aim is to define and discuss language awareness and inequality in the context of applied linguistics. We describe the three plenary talks given at the 2016 AFinLA Autumn Symposium by Christine Hélot (University of Strasbourg), Ulla Tiirilä (Institute for the Languages of Finland) and Steven Thorne (Portland State University). The plenarists discussed the meaning and role of multilingual language awareness in educational contexts and highlighted the importance of scrutinizing language ideologies that guide linguistic and interactional practices in education, politics and social services. We also introduce the 15 individual contributions to this volume that approach the theme from a variety of perspectives. We believe research in applied linguistics can mitigate increasing inequality, and that language awareness plays a key role in this endeavor.

Keywords: language awareness, multilingualism, increasing inequality, applied linguistics

Asiasanat: kielitietoisuus, monikielisuus, eriarvoistuminen, soveltava kielitiede

1 Johdanto

Marraskuussa 2016, jolloin AFinLAN syysseminarium järjestettiin, elettiin historiallisia hetkiä: Yhdysvalloissa oli juuri äänestetty presidentinvaaleissa, ja tulos osoitti kansakunnan olevan syvästi kahtiajakautunut. Samankaltaisesta kahtiajakautumisesta oli kertonut aiemmin samana vuonna Isonsa-Britanniassa järjestetty Brexit-kansanäänestys, jossa Euroopan unionista eroamista kannatti niukka enemmistö kansalaisista.

Yhdysvaltain vaalitulosta, Brexitiä sekä erilaisten ääri liikkeiden kannatuksen nousua kaikkialla Euroopassa on selitetty esimerkiksi ajatuksella, että kansalaiset ovat kylästyneet eliittipoliittikkoihin, jotka eivät tunne tavallisten ihmisten elämää eivätkä aja heidän asiaansa. Äänestäjät kokevat eriarvoisuutta, ja eriarvoistumiskehitys näkyikin länsimaisissa yhteiskunnissamme monella tavalla. Se näkyy esimerkiksi jatkuvana tuuloerojen kasvuna (Riihelä, Sullström & Tuomaala 2014) ja eri yhteiskuntaluokkien vieraantumisenä toisistaan. Osalle meistä mainitut äänestystulokset olivat yllätys, mikä osaltaan myös kertoo eri ihmisryhmien elämänpiirien erkaantumisesta ja eriarvoistumisesta. Eriarvoistumisen voidaan nähdä individualisoituneen: se on ”yksilöllisesti koettua ja yksilöllisesti jakautunutta” ja ilmenee esimerkiksi siten, ettei yhteiskuntaluokan voida enää sanoa ennustavan yksilön käytöstä (Erola 2010, 33–34). Kärjistäen voi todeta, että nyky-yhteiskunnassa – niin kutsutussa totuuden jälkeisessä ajassa – elämme omissa kuplissamme seurustellen samanmielisten kanssa ja seuraten medioita, jotka kertovat maailmasta sellaista totuutta, jota haluamme kuulla.

Syysseminariumin teema *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa* oli yhteiskunnallisen tilanteen ja Yhdysvaltain vaalituloksen vuoksi hyvin ajankohtainen. Ajankohtainen se on edelleen. Teema kannustaa pohtimaan, mitä tietoisuus kielestä ja kielenkäytön konventioista erilaisissa kielenkäyttöympäristöissä merkitsee: Millainen on esimerkiksi (moni)kielitietoisuuteen rohkaiseva koulu? Millaista kielitietoisuutta tarvitaan työyhteisöissä? Mikä on kielitietoisuuden ja yhteiskunnallisen eriarvoistumiskehityksen suhde? Tämän vuosikirjan artikkelit tarjoavat näihin kysymyksiin joitakin vastauksia ja heijastavat hyvin niitä näkökulmia ja kielenkäyttökonteksteja, joista käsin tätä teemaa lähestyttiin myös syysseminariumin esitelmissä.

Tässä johdantoartikkelissa taustoitamme vuosikirjan tematiikkaa kuvaamalla ensin kielitietoisuuden käsitteen kehityshistoriaa ja nykymerkityksiä sekä luonnehtimalla kielitietoisuutta koskevaa tutkimusta. Sen jälkeen avaamme eriarvoisuuden käsitettä ja eriarvoistumiskehityksen juuria ja pohdimme, miten eriarvoistumiseen voidaan vaikuttaa soveltavan kielitutkimuksen keinoin. Lopuksi esittelemme vuosikirjan artikkelit teemoittain.

2 Kielitietoisuudesta kriittiseen monikielitietoisuuteen

Kielitietoisuutta koskeva tutkimus sai alkunsa neljäkymmentä vuotta sitten. Alkusuosituksen sille antoi vuonna 1984 ilmestynyt Eric Hawkinsin kirja *Awareness of Language: An Introduction*. Hawkinsin pedagogisesti suuntautuneen kielitietoisuusliikkeen tavoitteena oli rakentaa siltaa opetussuunnitelman eri oppiaineiden välillä ja vaikuttaa siten joihinkin brittiläisen koulun haasteisiin, kuten heikkoihin luku- ja kirjoitustaitoihin, vähäiseen vieraiden kielten opiskeluun sekä vallitsevaan suvaitsemattomuuteen ja syrjintään. Hawkinsin aloitteesta ja hallituksen toimeksiannosta sai alkunsa LINC-projekti (*Language in the National Curriculum*), jonka yhteydessä koulutettiin opettajia ja tuotettiin kielitietoisuuteen liittyvää opetusmateriaalia. Hawkinsin visioima hanke oli ilmeisesti omana aikanaan liian radikaali, ja opetusmateriaalit vedettiin pois kouluista muutamaa vuotta jälkeen. (Svalberg 2016: 4–5.)

Hawkinsin pioneiryön jäljet ulottuvat kuitenkin tähän päivään asti. Kielitietoisuutta koskevalla tutkimuksella on nykyään oma yhdistys, the Association for Language Awareness, ALA, joka on julkaissut *Language Awareness* -lehteä vuodesta 1993. Aihepiiriä koskeva konferenssi järjestetään joka toinen vuosi. Yhdistys määrittelee kielitietoisuuden seuraavasti: se on eksplisiittistä tietoa kielestä sekä kielen tietoista havainnointia ja kielelle herkimistä kielenoppimisessa, kielenopetuksessa ja kielenkäytössä.¹ **Kielitietoisuuden** (*language awareness*) ohella puhutaan myös **kielitietoudesta** (*knowledge about language*) ja **metalingvistikisestä tietoisuudesta** (*metalinguistic awareness*). Useimmat tutkijat rinnastavat kaksi ensin mainittua termiä, ja niiden katsotaan olevan laajempia sisällöltään kuin metalingvistinen tietoisuus, jolla tarkoitetaan useimmiten tietoisuutta kielen rakenteista ja muodoista. (Cenoz & Gorter 2017: ix.) Kuten useissa muissakin maissa kielitietoudesta on Suomessa puhuttu lähinnä äidinkielen opetuksen yhteydessä.

Käytännössä edellä mainittuja termejä käytetään hyvin monella tapaa, ja sekaannusten taustalla voi nähdä alan monitieteisen luonteen: kielitietoisuutta ovat tutkineet niin kielitieteilijät, kehityspsykologit kuin kasvatustieteilijät. Termistön kirjo perustuu osin myös kielten eroihin. Esimerkiksi vastaavanlaista sanaparia kuin englannin *awareness* ja *consciousness* ei ole kaikissa kielissä (esim. saksan kielessä niitä vastaa *Bewusstsein*), tai jos onkin, sanoja saatetaan käyttää synonyymisesti (esim. italian *consapevolezza* ja *coscienza*), kun taas englannissa sanoja *awareness* ja *consciousness* ei pidetä synonyymeina. Siten myös termit koskevat käännostratkaisut ovat voineet johtaa uusiin sekaannuksiin. (Jessner 2017: 25–27.)

1 “We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (www.languageawareness.org).

Kielitietoisuutta tutkitaan nykyään useasta näkökulmasta, ja eri näkökulmat on pyritty tuomaan ilmi myös termivalinnoissa. **Kriittinen kielitietoisuus** (*critical language awareness*) lähtee näkemyksestä, jonka mukaan kieli on yhteiskunnan tuote mutta samalla myös yhteiskunta on kielen tuote: kielenkäyttö ei ole koskaan vapaata kieleen liittyvistä ideologioista tai kielen sosiaalisista merkityksistä. Kriittinen kielitietoisuuden tutkimus kohdistuukin erityisesti valtaan ja ideologioihin liittyviin kysymyksiin (Fairclough 1992). Hawkinsin aikoinaan lanseeraama kielitietoisuuden liike on sittemmin saanut seuraajan lähestymistavasta, jossa huomioidaan kaikki ympäristössä puhutut kielet ja kielen varieteetit. Siinä missä Hawkinsin pedagogisesta suuntauksesta puuttuivat pitkälti monikielisyyteen liittyvät näkökulmat, tietoisuutta kielellisestä monimuotoisuudesta eli **monikielitetietoisuutta** (*multilingual language awareness*) on pyritty herättämään lukuisissa eurooppalaisissa hankkeissa, joiden ytimessä on juuri diversiteetin käsite ja ajatus kieliin heräämisestä, “awakening to languages” (Candelier 2017; ks. myös Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006). Hiljattain on otettu käyttöön niin ikään termi **kriittinen monikielitetietoisuus** (*critical multilingual language awareness*) esimerkiksi opettajankoulutusta koskevan tutkimuksen yhteydessä (García 2017).

Moniosainen teos *Encyclopedia on Language and Education* on ilmestynyt kolmena vuosikymmenenä: 1997, 2008 ja 2017. Uusimpaan painokseen sisältyvä kielitietoisuutta koskeva osa on nimeltään *Language Awareness and Multilingualism* (Cenoz, Gorter & May 2017). Se jakautuu 29 katsausartikkeliin, jotka havainnollistavat, että kielitietoisuuden tutkimus on laaja-alaista ja monitieteistä (ks. myös Svalberg 2016). Tutkimuksen kohteina ovat sekä äidinkielet että toiset ja vieraat kielet. Suuri osa tutkimuksesta käsittelee muodollista opetusta ja erityisesti sitä, millä eri tavoin koulujen kielenopetusta voitaisiin kehittää tai miten voitaisiin lisätä opettajien monikielitetietoisuutta (esim. García 2017; Hélot 2017). Lisäksi on tutkittu esimerkiksi eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon merkitystä toisen kielen omaksumisessa sekä monikielisyyden vaikutusta kielitietoisuuden kehittämiseen. Mainitut alat yhdessä kriittisen kielitietoisuuden kanssa muodostavat tutkimuskentän ytimen. Viime aikoina kielitietoisuutta on tutkittu myös muun muassa monikielisen kasvatuksen, kielikontaktien, reseptiivisen monikielisyyden ja kielimaisemien näkökulmista.

Ensyklopedian uusimmassa painoksessa painopiste on siirtynyt toisen ja vieraan kielen oppijoista muihin sosiaalisiin ryhmiin, kuten monikielisiin lapsiin, perinteisiin vähemmistöihin, vastatulleisiin muuttajiin ja työpaikkojen ammattilaisiin. Kaikkia mainittuja ryhmiä yhdistää se, että he kohtaavat lisääntyvän monikielisyyden konteksteissa, joita edelleen hallitsee lähtökohtainen oletus yksikielisyydestä. Yksikielisyyden normia ja sen mukaisia käytänteitä koskeva kritiikki liittyy läheisesti niin sanottuun **monikieliseen käännteeseen** (*multilingual turn*), monikielisyyttä koskevan tutkimuksen huomattavaan lisääntymiseen (Conteh & Meier 2014; May 2014). Aiempaan painokseen verrattuna uut-

ta on myös se, että punaisena lankana niin koko teoksessa kuin myös kielitietoisuutta koskevassa osassa kulkee kaksi ilmiötä: monikielisyys ja **superdiversiteetti**, monimuotoistuva monimuotoisuus, jonka monet tutkijat katsovat olevan yksi liikkuvuuden aikakauden kehityspiirteistä (Vertovec 2007; Gogolin & Duarte 2017; vrt. Makoni 2012; Pavlenko tulossa). Lisääntyneen liikkuvuuden ohella alati lisääntyvään kielelliseen monimuotoisuuteen johtaa myös esimerkiksi teknologian kehitys. Tietokoneavusteisesta kieltenoppimisesta samoin kuin uusmediasta onkin tullut yksi kielitietoisuutta koskevan tutkimuksen uusista kohteista (Darvin & Norton 2017; ks. myös Thorne & May 2017).

Christine Hélot puhui plenaariesitelmässään aiheesta ”Multilingual Language Awareness: Rethinking Language Education for Social Justice”. Hélot’n mukaan viimeaikaiset sosiolingvistiset tutkimukset korostavat sitä, että kaikki nykyiset koululuokat ovat monikielisiä. Tästä huolimatta koulut ylläpitävät kielten hierarkiaa ja tuottavat sillä tavoin epätasa-arvoa ja syrjintää. Yhdessä opetusryhmässä esiintyvä kielten kirjo merkitsee kuitenkin sitä, että entisen kaltainen opetus ei enää vastaa kaikkien oppilaiden tarpeita. Kuten Hélot toteaa, pitäytyminen vanhoihin toimintatapoihin ei palvele myöskään opettajia, jotka ovat tottuneet yksikieliseen opetustilanteeseen ja kohtaavat nyt kieliä, joita he eivät tunne entuudestaan. Jotta siis opetus vastaisi monikielisten oppilaiden tarpeita, se tulisi käsitteellistää uudelleen.

Hélot’n mukaan monikielitetietoisuuteen on alettu uudestaan kiinnittää huomiota eri puolilla maailmaa sekä tutkimuskohteena että opetuskäytänteenä. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että oppilaiden oman kielen nostaminen oppimisen legitimiiksi kieleksi integroimalla se oppimisaktiviteetteihin hyödyttää monikielisiä oppijoita monin tavoin (esim. Cummins & Early 2011; Rosiers 2017). Opettajia monikielitetietoisuus voi auttaa refleктоimaan kriittisesti kielten roolia opetuksessaan, kyseenalaistamaan vähemmistöihin tavallisesti liittyvän puutediskurssin sekä haastamaan sellaisen kielipolitiikan, joka johtaa syrjintään ja syrjäytymiseen. Monikielitetietoinen lähestymistapa voi voimauttaa myös vanhemmat osallistamalla heidät lastensa koulunkäyntiin, ja samalla se voi parantaa perheiden ja koulujen välistä viestintää. Hélot’n mukaan monikielitetietoinen pedagogiikka pitäisi ottaa käyttöön kaikkien opettajien koulutuksessa. Sen avulla opettajat saadaan oivaltamaan, miten he voivat kehittää opetustaan siihen suuntaan, että kaikkien lasten oppimistarpeet ovat etusijalla. Monikielitetietoisien pedagogiikan avulla opettajista voi tulla koulujensa muutosagentteja.

3 Yhteiskunnallisen eriarvoistumisen juurilla

Eriarvoisuuden tutkimuksessa keskitytään tavallisesti tuloeroihin (Therborn 2014), mutta eriarvoisuuteen liittyy muutakin kuin tuloerot. Eriarvoistumisen mekanismeja eritellyt

Therborn (2014) jakaa eriarvoistumisen elämänehtojen eriarvoisuuteen, eksistentiaaliiseen eriarvoisuuteen ja resurssien eriarvoisuuteen. **Elämänehtojen eriarvoisuus** koostuu esimerkiksi elinajanodotteesta ja toimintakykyisistä elinvuosista. **Eksistentiaalinen eriarvoisuus** taas liittyy ihmisarvoon, siis yksilön riippumattomuuteen sekä oikeuteen tulla kunnioitetuksi ja arvostetuksi. **Resurssien eriarvoisuus** käsittää sekä materiaaliset että immateriaaliset avut, kuten yksilön koulutuksen ja tulot sekä vanhempien vaurauden ja heidän antamansa henkisen tuen. (Mts. 45.)

Eriarvoisuuskehityksen ytimessä voidaan Therbornin (mts. 48, 50) määritelmän mukaan ajatella olevan yksilöiden ja yhteisöjen resurssit, sillä yksilötasolla resurssit vaikuttavat sekä elämänehtojen eriarvoisuuteen että eksistentiaaliseen eriarvoisuuteen. Resurssien eriarvoisuus ilmenee yhteiskunnassa monin tavoin. Yhtenä kielellisten resurssien eriarvoisuuden ilmentymänä voidaan pitää sitä, että erot lasten ja nuorten luku- ja kirjoitustaidoissa kasvavat erityisesti tyttöjen ja poikien välillä, mutta myös maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä (ks. Sulkunen 2012; Harju-Luukkanen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Holopainen 2016). Kouluilla on tärkeä rooli oppilaiden ja opiskelijoiden kielellisten resurssien kehittämisessä, kuten opetussuunnitelmissa korostetaan (OPH 2014; OPH 2015), mutta myös vanhempien tuki on merkityksellinen (Therborn 2014).

Eriarvoisuutta tuottavat useat eri mekanismit. Nämä mekanismit Therborn (2014: 50) jäsentää etäännyntymiseen, ulossulkemiseen, hierarkisointiin ja riistoon. **Etäännyntymisellä** Therborn (mts. 50–51) tarkoittaa yksilöiden välille kasvavaa yhteiskunnallista eroa, joka voi juontua yksilön erilaisista resursseista, yhteiskunnallisista hierarkioista tai vain sattumasta. Suomessa yhteiskunnallisesti epäedullisten lähtökohtien, peruskoulun jälkeisen koulupudokkuuden, työttömyyden ja sosiaaliturvan varassa elämisen on havaittu periytyvän sukupolvelta toiselle (Vauhkonen, Kallio, Kauppila & Erola 2017). Eriarvoisuutta tuottava etäännyntymisen mekanismi voi siis olla kytköksissä perhetaustaan. Myös koululla on tässä kuitenkin roolinsa, ja Suomessa etäännyntymistä käsitelläänkin useassa tutkimuksessa koulun institutionaalista roolia sivuten. Esimerkiksi Jakku-Sihvosen ja Kuuselan (2012: 12) peruskoulua käsittelevässä selvityksessä todetaan koulujen välisten erojen lisääntyneen ja syynä siihen olevan ennen kaikkea oppilaiden valikoituminen opetukseen. Valikoitumiseen näyttää olevan yhteydessä vanhempien koulutustausta sekä oppilaan aikaisempi hyvä koulumenestys (ks. Kuusela 2012: 12; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015: 19). Kosusen (2012: 7) tutkimuksessa keskiluokkaisten kuudesluokkalaisten äidit olivat hakeneet lapsilleen paikkaa painotetusta opetuksesta muualta kuin kaupungin osoittamasta lähiyläkoulusta siksi, että he pelkäsivät lasten myöhempien koulutusmahdollisuuksien rajautuvan pois, jos lapsi jatkaa lähikoulussa sen sijaan, että siirtyisi painotettuun opetukseen. Tarkastellessaan PISA 2012 -tutkimuksen tuloksia koulujen eriarvoistumiskehityksen näkökulmasta Nissinen (2015: 139) arvioi, että vaikka koulu-

valintoja voitaisiin hallinnollisin keinoin ohjata, niiden taustalla vaikuttavaan alueiden sosioekonomiseen eriytymiseen on hyvin vaikea puuttua.

Ulossulkemisella Therborn (2014: 53) tarkoittaa tilanteita, joissa muiden etenemistä tai oikeuksia rajoitetaan tai muulla tavalla jaetaan ihmisiä sisä- ja ulkopuolisiin. Suomessa tätä ullossulkemisen mekanismia pyritään estämään esimerkiksi turvaamalla kaikille yhtäläinen oikeus yleissivistävään koulutukseen ja sitä kautta jatkokoulutukseen. Suomalaisten koulutustaso onkin parantunut tasaisesti 1950-luvulta alkaen (ks. Kivinen & Hedman 2016).

Hierarkisointi kytkeytyy yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja esimerkiksi yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa häntä koskevaan päätöksentekoon. Hierarkisoivien yhteiskuntarakenteiden tunnistaminen ja purkaminen on kuitenkin haastavaa. Yhteiskunnallisen eriarvoistumisen ja epävakauden kasvaessa etuoikeutetut ryhmät pyrkivät ylläpitämään olemassa olevia hierarkioita ja suojaamaan omaa statustaan (ks. Kunst, Fischer, Sidanius & Thomsen 2017). Opettajien tärkeä tehtävä onkin tukea oppilaiden kasvua kriittiseksi ajattelijoiksi, jotka ymmärtävät omat oikeutensa ja mahdollisuutensa. Kriittisen ajattelun kehittämisessä kriittinen kielitietoisuus, tekstitaidot ja medialukutaito ovat keskiössä (ks. myös Lanas & Hautala 2016).

Eriarvoistumisen mekanismit ja kielitietoisuus olivat teemana erityisasiantuntija **Ulla Tiililän** plenaariesityksessä, jossa hän analysoi sosiaali- ja terveystieteiden julkisten palveluiden kielikäytänteitä. Tähän vuosikirjaan sisältyvässä katsausartikkelissaan hän pohtii, mitä eriarvoistuminen näiden palveluiden käytön näkökulmasta tarkoittaa, ja osoittaa, että kielellä on palveluiden tuottamisessa ja käytössä aivan keskeinen rooli: kaikenlainen asioiminen tapahtuu kielellisesti niin kasvokkaisissa kuin verkon tai tekstin välityksellä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Päätökset, perustelut, kuulemiset ja lausunnot vaativat kielenkäyttöä, ja usein ne lopulta muokataan teksteiksi. Kielikäsitteiden roolia osana näitä palveluita pysähdytään kuitenkin miettimään vain harvoin. Tiililä nostaa esiin tärkeän näkökulman: jos kielestä puhutaan vain selkeyden tai ymmärrettävyyden vaatimusten näkökulmasta – niin kuin julkisten palveluiden kielestä keskusteltaessa usein tehdään – kielikäsitteet jäävät kapeiksi. Palveluiden kehittämisessä olennaista olisi kuitenkin huomata palveluiden kokonaisvaltainen vuorovaikutuksellinen ja kielellinen luonne eikä kielen pitäisi redusoida vain sana- tai lausetason ilmiöksi. Tiililän artikkeli herättelee myös kielentutkijoita: meidän tehtävämme on pohtia, miten soveltavan kielitieteen tutkimustuloksia voisi viedä entistä tehokkaammin julkisten palveluiden kehittäjien tietoisuuteen. Tiililä osoittaa, että tämä tieto todella olisi tarpeen, jotta yhteiskunnallista eriarvoistumiskehitystä pystyttäisiin estämään ja jotta kaikille taattaisiin yhtäläiset oikeudet käyttää niitä palveluita, joihin heillä on oikeus.

Jo Hawkins (1984) tavoitteli eriarvoisuuden purkamista muun muassa vähentämällä eri ihmisryhmien ulossulkemista ja vahvistamalla yksilöiden yhteiskunnallista osallisuutta kielitietoisuutta ja -taitoa kehittämällä. Vaikka Hawkins oli aikaansa edellä eikä kielitietoisuudella vielä kahdeksankymmentäluvulla ennätetty saavuttaa hänen toivomiaan päämääriä, ovat tulevaisuudennäkymät jo valoisimmat.

4 Soveltava kielitiede, kielitietoisuuden lisääminen ja eriarvoistumiskehityksen jarruttaminen

Sajavaara (2000: 15) kirjoittaa, että soveltavalla kielentutkimuksella pyritään ”ratkaista sellaisia ihmisryhmien tai -yhteisön ongelmia, jotka ovat tavalla tai toisella sidoksissa kieleen”. Tutkimuksen tavoitteena ei siis ole ainoastaan lisätä tietoa kielestä, kuten yleisen kielitieteen tavoitteena voi ajatella olevan, vaan myös löytää ratkaisuja ongelmiin. Ihmisten välinen kanssakäyminen tapahtuu kielen välityksellä, ja siksi hyvin monet – vaikka eivät tietenkään kaikki – ihmisyhteisöjen ongelmat ovat kielellisiä. Usein kuitenkin on niin, että ongelmat eivät mielly ensisijaisesti kieleen sidoksissa oleviksi. Siksi ongelmien ratkaisuja etsittäessä tärkeä ensimmäinen askel voi olla se, että tehdään näkyväksi ongelmien kielellinen luonne (ks. esim. Tiirilän artikkeli tässä kirjassa). Ratkaisut ongelmien korjaamiseksi voivat olla joko konkreettisia kehitysehdotuksia tai abstrakteja ideoita ja tapoja hahmottaa todellisuutta uudesta näkökulmasta. Soveltava kielentutkimus voi tarjota näitä molempia.

Konkreettiset kehitysehdotukset voivat olla esimerkiksi opetukseen liittyviä ratkaisuja, joilla pyritään poistamaan esteitä kielenoppimisen tieltä. Tällaisia ratkaisuja tarjosi syysseminariumin plenaariesityksessään **Steven Thorne**. Hänen esitelmänsä otsikko oli ”Learning in the Wild and the Rewilding of Instructional Practice”. Esityksen taustalla oli ajatus siitä, että kielenkäyttötarpeemme ja vuorovaikutusympäristömme ovat jatkuvassa muutoksessa esimerkiksi siksi, että teknologinen kehitys tuo vuorovaikutukseen koko ajan uusia mahdollisuuksia. Muuttuvat kielenkäyttöympäristöt luovat toisen ja vieraan kielen opetukseen haasteita, koska opetuksen tavoitteena tulisi olla se, että opiskelijoille tarjotaan välineitä toimia tarkoituksenmukaisesti niissä kielenkäyttötilanteissa, joissa he toimivat esimerkiksi tulevassa työelämässään. On kuitenkin vaikeaa – ehkä jopa mahdotonta – ennakoita, millaisia kielenkäyttötilanteita opiskelijat tulevaisuudessa kohtaavat ja mihin heitä tulisi kouluttaa. Siksi oppimisen taidot ja sen hyväksyminen, että kielen oppiminen kuten kaikki muukin oppiminen on elinikäinen prosessi, on entistä tärkeämpää.

Superdiversiteetin eli monimuotoistuvan monimuotoisuuden oloissa kielenopetuksen tulisi Thornen mukaan olla ekologisesti validia ja lisätä opiskelijoiden tietoisuutta siitä, miten merkityksiä muodostetaan koko ajan muuttuvissa konteksteissa ja millaisia kulttuurisia käytänteitä, arvoja ja ideologioita merkityksen muodostamisen prosesseihin liittyy – niin kasvokkaisessa kanssakäymisessä kuin teksteissä tai erilaisten medioiden välityksellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tärkeä on myös Thornen ajatus siitä, että kielenopetuksessa ei ole tarpeen keskittyä vain yksittäiseen kielimuotoon vaan enemmän tulisi kehittää taitoa käyttää kielellisiä resursseja monipuolisesti ja tarvittaessa eri kielten rajat ylittävästi.

Esitelmässään Thorne antoi esimerkkejä meneillään olevista hankkeistaan, joissa on pyritty löytämään ratkaisuja toisen ja vieraan kielen opetuksen nykyaasteisiin sekä luomaan soveltuvia oppimisympäristöjä alkuperäiskielten ylläpitämiseen ja elvytykseen. Osin samoja hankkeita hän esittelee myös tähän vuosikirjaan suomennetussa, aiemmin englanniksi julkaistussa artikkelissaan *Language Learning, Ecological Validity, and Innovation under Conditions of Superdiversity*. Yhdessä Thornen esittelemistä hankkeista on kehitetty kielenoppimispelejä, joissa käytetään hyväksi lisättyä todellisuutta. Näihin peleihin on mahdollista luoda tilanteita ja kannusteita, jotka rohkaisevat osallistujia käyttämään kieltä ehkä monipuolisemmissa tilanteissa kuin he normaalissa arkipäivässään tai luokkahuoneessa tekisivät. Pelien avulla opiskelijat hyödyntävät myös luokkahuoneen ulkopuolista maailmaa kielenoppimisympäristönä.

Artikkelissaan Thorne kuvailee myös LIKE-hanketta (*Language-Integrated Knowledge Education*), joka tarkoittaa sisällönopetukseen integroitua kielenopetusta erityisesti yliopistokontekstissa ja johon liittyy opintojen aikana koottava sähköinen portfolio. Kaikkien tieteenalojen opiskelijoiden on opittava omalle alalleen tyypillinen kielenkäyttö. Opetuksessa on siis tärkeää lisätä opiskelijoiden tietoisuutta tieteenalalle tyypillisistä tekstuaalisista ja viestinnällisistä käytänteistä, sanastosta ja tyylistä. Tämä Thornen esittämä ajatus on hyvin samankaltainen kuin nykyisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) esitetty ajatus kielitietoisesta koulusta ja jokaisesta opettajasta oman aineensa kielen opettajana. On tärkeää huomata, että oppiaineiden kieltä omaksuttaessa opetuskieltä ensimmäisenä kielenään puhuvat ja sitä toisena kielenään käyttävät ovat yhtä lailla oppimishaasteen edessä, sillä tieteellisen kielenkäytön konventiot ovat yleensä uutena opiskeltavia asioita myös ensikielisille puhujille.

Thornen tarjoamat konkreettiset pedagogiset ratkaisut ja muut vastaavat innovaatiot ovat yksi mahdollinen keino jarruttaa eriarvoistumiskehitystä pedagogisissa konteksteissa. Toisaalta soveltava kielitiede voi pyrkiä vaikuttamaan negatiivisiin kehityskulkuihin myös tuomalla keskusteluun uusia käsitteitä ja tapoja hahmottaa kielellistä todellisuutta. Yksi tällainen superdiversiteettiin ja jatkuvan muutoksen mukanaan tuomaan eriarvoistumisriskiin reaktiona syntynyt käsite on *translanguaging* (García 2009;

Blackledge & Creese 2010), josta on suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty esimerkiksi käännöksiä *transkieleily* (Latomaa & Kela 2015; Lehtonen 2015) ja *kielten limittäinen käyttö* (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki, tämä teos; ks. myös Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen 2015; Martin 2016). Käsite pohjaa *linguaging*-käsitteeseen, *kieleilyyn*, jossa olennainen on ajatus siitä, että jokaisen kielenkäyttäjän kielellinen repertuaari koostuu erilaisista resursseista. Vuorovaikutuksessa yhteistä ymmärrystä voidaan rakentaa eri kielellisiä, kehollisia ja materiaalisia resursseja hyväksi käyttäen. Kieleillessään ihmiset tekevät ensisijaisesti sosiaalisia tekoja ja välittävät merkityksiä saavuttaakseen itselleen merkityksellisiä päämääriä. Tältä kannalta kieltä ja merkitysten syntymistä analysoivan tutkijan kiinnostus ei kohdistu kielten rakenteellisiin rajoihin vaan pikemminkin siihen, mitä eri piirteillä sosiaalisesti tehdään ja saadaan aikaiseksi. (Ks. Jørgensen, Karrebaek, Madsen & Møller 2011; Lehtonen 2015.)

Kieleilyn käsite sisältää siis ajatuksen siitä, että vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit voivat olla lähtöisin eri kielistä. *Transkieleilyn* käsite on saanut alkunsa monikielisen pedagogiikan kontekstissa Walesissa, jossa ajateltiin, että sisältöjä opitaan syvällisemmin, kun niitä prosessoidaan monella kielellä (ks. Baker 2000; Lewis, Jones & Baker 2012). Opettaja voi esimerkiksi opettaa asian yhdellä kielellä, ja siitä voidaan kirjoittaa toisella. Vaikka transkieleilyn käsitettä on myöhemmin ryhdytty käyttämään myös viitattaessa monista eri kielistä lähtöisin olevien resurssien käyttöön vuorovaikutustilanteissa (ks. García 2009), se yhdistyy kuitenkin edelleen ennen kaikkea oppimis- ja koulutuskontekstien kielikäytänteisiin (ks. myös Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017). Sillä voidaan siis viitata vaikkapa monikielisen oppilasryhmän opetustilanteeseen, jossa käytetään joustavasti ja samanaikaisesti monia kieliä rinnakkain tai limittäin. Käsite on myös ideologinen siinä, että se sisältää ajatuksen kaikkien kielellisten resurssien yhtäläisestä arvostamisesta, ja tässä mielessä se voidaan nähdä yhdeksi sellaiseksi soveltavan kielitieteen tarjoamaksi uudeksi näkökulmaksi, joka voisi uudistaa ajatteluamme oppimistilanteiden kielenkäytöstä. Kieliä ei tulisi karsinoida omiin lokeroihinsa esimerkiksi niin, että yhtä kieltä käytettäisiin opetuksessa ja oppimisessa ja toista välitunneilla, vaan kielten yhtäläisestä arvostuksesta kertoisi se, että niiden limittäinen käyttö sallittaisiin – tai siihen jopa kannustettaisiin – kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kaikkien kielten arvostaminen ja kielten limittäinen käyttö on kuitenkin monissa koulutuskonteksteissa vielä uusi ajatus. Se voi tuntua vieraalta, koska esimerkiksi kouluissa on totuttu toimimaan pääasiassa yhdellä kielellä (esim. Liu & Evans 2016). Siksi olisikin tärkeää muistaa, että ajatus yhdestä kielestä, yhdestä kansasta ja maasta on diskursiivisen kehityskulun tulosta (Heller 2007, 2008). Yksikielisyys ei ole luonnollinen asiointila, vaan diskursiivisesti syntynyt tapa käsitteellistää maailmaa ja kielenkäyttöä. Soveltavan kielentutkimuksen tehtävänä on tehdä tällaiset kehityskulut ja diskursiiviset luonnollistumat näkyviksi, muistuttaa niistä ja kyseenalaistaa niitä. Kieli on monien

eriarvoistumisprosessien ytimessä, ja sitä voidaan käyttää kaikkien Therbornin (2014) mainitsemien eriarvoisuutta tuottavien mekanismien katalysaattorina. Kielellä voidaan esimerkiksi etäännyttää ihmisryhmiä toisistaan, jos ei pidetä huolta siitä, että kaikilla erilaisista kielellistä taustoista tulevilla ihmisillä on yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet yleissivistävään koulutukseen, joka avaa polkuja jatkokoulutukseen. Kieltä käytetään myös ulossulkemiseen esimerkiksi asettamalla työtehtäviin kielitaitovaatimuksia, joihin ei tehtävien näkökulmasta ole perusteita. Tästä ilmiöstä käydään lehdistössä keskustelua aika ajoin (ks. esim. Lehtinen 2017), ja tutkijoiden tulisi osallistua keskusteluun ja tehdä kieliaseiteita näkyviksi sekä kyseenalaistaa niitä. On tärkeää tarjota vaihtoehtoisia tapoja nähdä todellisen elämän kielenkäyttötilanteet, jotta kielellinen ilmapiiri voisi muuttua sallivammaksi ja suvaitsevammaksi ja jotta eriarvoistumiskehitystä pystyttäisiin näin jarruttamaan.

5 Syysseminariumin satoa

5.1 Kielitietoisuus ja eriarvoistuminen opettajien ja oppilaiden käsityksissä ja toiminnassa

Suuri osa symposiumin esitelmistä liittyi eri koulutusinstituutioihin sekä kielenoppimisen ja -opettamisen prosesseihin. Tässä vuosikirjassa on useita artikkeleita, joissa käsitellään kielitietoisuuden ja eriarvoistumisen teemoja opettajien ja eri-ikäisten oppilaiden näkökulmista. Näissä artikkeleissa korostuu opetussuunnitelmien perusteiden (OPH 2014; OPH 2015) mukainen ajatus siitä, että koulun tehtävänä on ohjata oppilaita kielitietoisuuteen eri oppiaineissa. Kielitietoisuus luo perustan monilukutaidon opetukselle, joka on yksi kaikille oppiaineille yhteisistä laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista. (OPH 2014: 20, 22; OPH 2015: 35.) Tärkeää on myös jarruttaa kielellistä eriarvoistumiskehitystä ja tukea kaikkien oppilaiden monipuolisia kielellisiä taitoja.

Vuonna 2016 porrastetusti käyttöön otettujen opetussuunnitelman perusteiden teemoihin liittyy kiinteästi erityisesti kaksi artikkelia. **Mirja Tarnanen, Merja Kauppinen ja Annika Ylämäki** määrittelevät artikkelissaan *oman äidinkielen* maahanmuuttajataustaisten lasten käyttämäksi kieleksi, joka on jokin muu kieli kuin koulun opetuskieli. He analysoivat, millaisia merkityksiä monikieliset oppilaat ja heidän opettajansa liittävät äidinkieleen. Tulokset osoittavat, että vaikka kielten limittäinen käyttö on tavallista monikielisten oppilaiden vapaa-ajalla, koulun arjessa erityisesti oman äidinkielen käyttö jää vielä vähäiseksi. Kirjoittajat pohtivat, millaisin pedagogisin järjestelyin oppilaiden äidinkielet saataisiin luontevaksi osaksi opetuksen ja oppimisen tekstikäytänteitä. Ratkaisuksi he esittävät muun muassa oman äidinkielen opettajien koulutusta, kielitietoista

aineenopetusta ja samanaikaisopettajuutta. Yhteistyövisioiden haasteeksi jää kuitenkin perustavanlaatuinen asia: kielten hierarkisointi. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää, opetussuunnitelman ulkopuolista opetusta. Opetuksen heikko asema jarruttaa, vaikka ei ehkä estäkään kaikkea opettajien yhteistyötä.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuus on osa koulujen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurissa tärkeää on ajatus jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa kielen opettajana. Jokaisen opettajan tulisi siis oman oppiaineensa sisältöjen lisäksi osata ohjata oppilaita tarkkailemaan oppiaineelle ominaista kielenkäyttöä eli esimerkiksi oppiaineelle tyypillisiä tekstuaalisia tiedonmuodostamisen tapoja (ks. myös Thorne tässä teoksessa). **Hilkka Paldanius** analysoi artikkelissaan yhtä historian oppiaineelle tyypillistä tekstilajia eli esseevastausta sen funktionaalisen rakenteen näkökulmasta. Analyysi tuo esiin, millaisista osista esseevastaus tavallisesti koostuu ja millaiset kielelliset rakenteet ovat sille tyypillisiä. Tällainen tekstilajien piirteiden havainnollistaminen on arvokasta opetuksen kehittämisen ja monilukutaitoon ohjaamisen näkökulmasta.

Maarit Mutta, Pekka Lintunen ja Sanna Pelttari keskittyvät artikkelissaan yliopisto-opiskelijoihin ja erittelevät sekä kieliaineita että politiikan tutkimusta opiskelevien käsityksiä kielitaidosta ja erityisesti teknologian luomista tarjoumista kielenoppimisessa ennen yliopisto-opintoja. Heidän analyysinsä osoittaa, että yliopisto-opiskelijat ovat tietoisia kielitaidostaan ja pitävät kielitaitoa merkityksellisenä yksityiselämän, työn ja yhteiskunnallisen toimijuuden kannalta. Opiskelijat tunnistavat kielen oppimisen paikkoja myös arkielämässään: esimerkiksi elokuvien katselu ja musiikin kuuntelu avaavat mahdollisuuksia kielten oppimiseen. Tämä informaali oppiminen koskee kuitenkin lähinnä englannin kieltä. Kirjoittajat ilmaisevatkin huolensa kansallisen kielitaitovarannon yksipuolistumisesta. Heidän mukaansa olisi tärkeää kasvattaa tietoisuutta erilaisista hybrideistä oppimisympäristöistä ja kannustaa opiskelijoita käyttämään niissä myös muita kieliä kuin englantia.

Katja Mäntylän ja Paula Kalajan artikkelissa keskitytään tuleviin englannin kielen opettajiin. Artikkelissa analysoidaan kuvia ja tekstejä, joiden avulla tulevat opettajat esittävät visioita ihanneoppitunnistaan. Näissä visioissa näkyy kielitietoisuus: kielenoppiminen nähdään ensisijaisesti vuorovaikutuksessa tapahtuvana yhteistoimintana ja opettaja ohjaajana. Vaikka oppimisympäristö ei nouse visioissa keskeisimpään asemaan, aineistossa näkyy myös se, että opiskelijoiden käsityksissä oppimisympäristöt ovat moninaiset eivätkä rajoitu luokkahuoneeseen. Artikkelin aineisto tarjoaa kiinnostavia tapoja lisätä kielitietoisuutta ja käsitellä kielikäsitteitä esimerkiksi juuri opettajankoulutuksessa.

Käsityksiin liittyy myös **Anssi Roihan** artikkeli, jossa analysoidaan kahden englanninkieliseen CLIL-opetukseen osallistuneen henkilön käsityksiä siitä, miten kieltä ja sisältöjä integroiva opetus on vaikuttanut heidän myöhempään elämänsäkuunsa. Analyysi osoittaa, että CLIL-opetukseen osallistuneet kokivat opetusmuodon vaikuttaneen myönteisesti lähes jokaiseen elämänalueeseensa, myös ammatinvalintaan. Samalla tutkimus osoittaa, miten suuri merkitys peruskouluaihana hankitulla kielitaidolla ja positiivisella kieliminillä voi olla myöhemmän elämän kannalta. Toisaalta Roihan analyysia lukiessa herää myös ajatus eriarvoisuudesta: CLIL-opetukseen osallistuvien sosioekonominen tausta on tutkitusti keskimääräistä korkeampi, eikä mahdollisuutta tämentyyppiiseen opetukseen ole kaikissa kunnissa.

Esa Penttisen ja **Jens Behningin** artikkelissa käsitellään kielitietoutta ja sen opettamista. Artikkelissa vertaillaan, miten suomalaiset ja saksalaiset englannin opiskelijat lukiossa ja yliopistossa hahmottavat kielioppia ja sen pedagogiikkaa. Aineisto pohjautuu tehtävään, jossa opiskelijoiden tuli analysoida kahden esimerkkilauseen kieliopillisuutta, sekä kysymykseen, jossa opiskelijat pohtivat, miten näistä lauseista esille nousevaa kielioppitematiikkaa tulisi käsitellä opetuksessa. Analyysi osoittaa, että sekä lukiolaisilla että opettajaopiskelijoilla on ensisijaisesti intuitiivinen käsitys englannin kieliopista ja sen pedagogiikasta. Kirjoittajat toteavat, että intuitioon pohjaava kieliopin tuntemus ei edistä pedagogisen asiantuntemuksen rakentumista.

5.2 Kielitietoisuus ja työelämän kielenkäyttötarpeet

Niin julkisessa keskustelussa kuin tutkimuksessa on viime vuosina puhuttu yhä useammin työelämän kielellistymisestä. Työelämän kielitaitotarpeet, kieliasenteet ja niiden taustalla vaikuttavat kieli-ideologiat ovat teemoina kolmessa artikkelissa.

Johanna Vaattovaaran artikkeli on osa Helsingin yliopiston kielikeskuksen hanketta, jossa on haastateltu yliopistosta työelämään siirtyneitä eri alojen asiantuntijoita ja kartoitettu heidän kokemuksiaan työelämän kielitaitotarpeista sekä siitä, miten korkeakouluopinnot ovat valmistaneet heitä työelämän erilaisiin kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteisiin. Haastatteluaineisto osoittaa, että eri aloilla toimivat asiantuntijat kokevat yliopiston kielikoulutuksen tarjonnan heille hyvät perusvalmiudet kielten opiskeluun. Kirjoittaja haastaa kuitenkin pohtimaan, missä määrin kielitietoisuus ja monikielisyys ovat lähestymistapoina läsnä nykyisessä kielikoulutuksessa. Hän esittää, että uudet sukupolvet tulisi kouluttaa uudistamaan työelämän kieli- ja viestintäkäytänteitä – siis toimijoiksi, ei vain pärjääjiksi.

Myös **Emmi Heimosen** ja **Sabine Ylösen** artikkeli keskittyy korkeakoulutettujen asiantuntijoiden kielenkäyttötarpeisiin ja kieliasenteisiin. He analysoivat erityisesti suomalaisten yliopistojen henkilökunnan asenteita, jotka koskevat eri kielten roolia aka-

teemisessä ympäristössä, sekä asenteiden taustalla vaikuttavia kieli-ideologioita. Kyse-lytutkimuksen tulokset osoittavat, että akateemisesti koulutetut vastaajat arvostavat monikielisyttä ja pitävät myös muiden kielten kuin englannin roolia tärkeänä suomalaisissa yliopistoissa. Samalla vastaajat tuovat kuitenkin esille, että esimerkiksi tulostamistarit sekä paine ulkopuolisen rahoituksen hakemiseen ja kansainväliseen julkaisemiseen johtavat siihen, että englannin kielen käyttäminen nimenomaan tieteellisessä kirjoittamisessa on lähes välttämätöntä, mikä osaltaan rajoittaa monikielisuuden ihanteen toteutumista.

Jyrki Kalliokosken tutkimus perustuu haastatteluihin, jotka on tehty suomen kielen aikuisena oppineiden valtion- ja kunnallishallinnon ammattilaisten sekä heidän esimiestensä kanssa. Analyysi koskee yhtäältä haastateltavien käsityksiä virkakieleen liitettyistä ihanteista ja toisaalta ihanteiden taustalla vaikuttavia kieli-ideologioita. Analyysi osoittaa, että julkishallinnossa työskentelevät haastateltavat ovat omaksuneet hallinnon kielen sekä siihen kuuluvat tekstilajit ja käytänteet ja ovat siten kasvaneet hallinnon suomen kielen omistajiksi. Kirjoittaja kuitenkin kysyy, kenelle kielen omistajuus kuuluu. Voiko saada täyden omistusoikeuden suomen kieleen, vaikka ei käytä kieltä kaikissa yhteyksissä sujuvasti ja sopivasti?

5.3 Yhteiskunnan eriarvoistuminen ja kieli-asetteet

Suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistumiskehitys ja kieli-ideologiat ilmenevät muutamissa artikkeleissa myös laajempina ilmiöinä kuin selvästi vain koulu- tai työelämään liittyvinä.

Anne-Maria Karjalainen, Milla Luodonpää-Manni ja Veronika Laippala analysoivat artikkelissaan kokoomuksen, keskustan, SDP:n ja perussuomalaisten vaaliohjelmia. Heidän huomionsa kohdistuu erityisesti hyvinvoinnin diskursseihin, ja tavoitteena on selvittää, mitä hyvinvoinnilla vaaliohjelmissa tarkoitetaan. Analyysi osoittaa, että hyvinvointi kytketään puolueiden vaaliohjelmissa tyypillisesti talouteen ja kilpailukykyyn sekä hyvinvointivastuuseen. Hyvinvointidiskursseissa hahmottuu kuitenkin myös puoluekohtaisia ideologisia eroja. Tällaiset diskurssit rakentavat kielellisesti yhteiskunnallista todellisuutta sekä näkemystä eriarvoistumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Myös **Liisa Mustanojan, Maija Tervolan, Kirsi Sandbergin ja Michael O'Dellin** artikkeli puuttuu yhteiskunnalliseen eriarvoistumiskehitykseen. Artikkelin käsitteanalyttinen tutkimus *resurssin* käsitteestä soveltavassa kielitieteessä. Tavoitteena on selvittää, millä tavalla käsitteelle annetut merkitykset ovat ideologisesti rakentuneita. Kirjoittajat osoittavat, että käsitteen käyttöön liittyy myös ongelmia. Heidän analyysinsä mukaan resurssin käsitteeseen yhdistyy usein ajatus kielenkäyttäjistä, jolla on taitoa, tahtoa ja tilaisuuksia resurssien hyödyntämiseen. Yhteiskunnallisen eriarvoistumiskehityksen va-

lossa on kuitenkin perusteltua epäillä, että näin ei aina ole. Tutkimus osoittaa myös sen, että käsitteiden merkityksen ymmärtämiseksi on tunnettava käsitteen historia ja käyttö muillakin tieteenaloilla.

Johanna Vaattovaaran ja **Saila Poutiaisen** artikkeli edustaa kansanlingvivistisesti orientoitunutta kielitietoisuustutkimusta. Artikkelin keskiössä ovat kielelliseen variaatioon liittyvät puhekuulttuuriset arvot ja ideologinen ajattelu. Tutkimuksen aineistona ovat verkkokeskustelun kommentit, joissa otetaan kantaa uutiseen nuorten naisten ”läsyyttävästä” puhetavasta. Kirjoittajat analysoivat kommentteja kieli-ideologisesta näkökulmasta ja toteavat, että niiden hallitsevana ideologiana on puhtaan suomen vaaliminen. Kommenteissa keskustellaan laajemminkin puheesta ja kielen keinoista osana sosiaalisia tyylejä ja muuttuvia trendejä. Kaikkiaan analyysi havainnollistaa, millaisia merkityksiä verkkokeskustelussa annetaan puheen sosiaaliselle variaatiolle. Samalla se avaa näkökulman siihen mekanismiin, jonka välityksellä tutkijan asiantuntijatieto ja median toimintatavat osallistuvat kieli-ideologisten keskustelujen kierrättämiseen.

Toisenlaisen näkökulman yhteiskunnan kieliasenteisiin tarjoaa **Kaarina Monosen** ja **Boglarika Straszerin** artikkeli, jossa kuvataan kahden ikääntyvän monikielisen ihmisen kielielämäkertaa. Haastatteluissa suomenunkarilainen Miska ja inkerinsuomalainen livari luotaavat eri elämänvaiheissa tekemiään kielivalintoja. Analyysi tuo näkökulmia siihen, miten toisaalta yhteiskunnallinen muutos ja toisaalta henkilökohtaisen elämän tilanteet, mahdollisuudet ja rajoitukset, siis resurssit, ovat yhteydessä kielivalintoihin ja kieli-ideologioihin. Analyysi havainnollistaa myös äidinkielelle annettuja merkityksiä ja osoittaa, miten ikä ja elämäkokemus näkyvät haastattelupuheessa.

6 Lopuksi

Tämän vuosikirjan artikkelit käsittelevät teemoja, jotka ovat tärkeitä pohdittaessa kysymystä siitä, miten soveltava kielitiede voisi lisätä kielitietoisuutta ja jarruttaa yhteiskunnallista eriarvoistumiskehitystä. Syksyn 2016 syysseminariumia järjestäessämme mietimme, miten rohkaisisimme osallistujia käyttämään esitelmissä ja keskusteluissa suomen ja englannin lisäksi myös muita kieliä. Tähän tavoitteeseen pyrimme esimerkiksi pyytämällä osallistujia liittämään esitelmäabstrakteihin lyhyen tiivistelmän jollakin toisella kielellä. Tiivistelmien kielivalikoima olikin ilahduttavan laaja. Itse seminaariumin kielikäytänteisiin aloitteemme ei kuitenkaan vaikuttanut, vaan esitelmät pidettiin ja keskustelut käytiin pääasiassa suomeksi ja englanniksi. Suomen ja englannin ylivalta myös tutkimuksen kohteena näkyy tässäkin vuosikirjassa. Tältä osin vuosikirjan kielivalikoima heijastelee nähdäksemme yhteiskuntamme kielellistä nykypäivää myös laajemmin: suomi ja englanti ovat keskeiset käyttökielet, ja muut kielet jäävät varjoon. Erityisesti

maahanmuuttajaväestön monet äidinkielet ovat näkymättömiä niin tutkimuksessa kuin yleisessä keskustelussakin – voidaan puhua nollakielistä.

Me tutkijat emme ole yksin tutkimusaiheita valitessamme, vaan niin tutkimuksen kohteisiin kuin siihen, millä kielellä tutkimuksesta puhutaan, vaikuttavat tiedepoliittikka ja rahoittajien päätökset sekä kansainvälisen julkaisemisen paineet. Näistä syistä on ymmärrettävää, että tutkimus keskittyy tiettyihin kieliin ja tietynlaisiin näkökulmiin. Tiedepoliittikkaankin voi kuitenkin vaikuttaa. Meidän kielentutkijoiden tehtävänä on pitää esillä yhteiskunnan kielellistä moninaisuutta ja maahanmuuttajaväestön mukanaan tuomaa monipuolista kielivarantoa. Meidän tehtävänämmä on osoittaa, että kaikki kielet ovat itsessään arvokkaita eikä kieliä pidä hierarkisoida tai laittaa kilpailemaan keskenään. Tähän eivät riitä ainoastaan kauniit juhlapuheet, vaan tarvitaan tutkimusta, joka nostaa esiin kielellisen monimuotoisuuden myös suomalaisessa yhteiskunnassa ja tarjoaa opettajille välineitä ymmärtää monikielisten oppilaiden kielellistä taustaa, arvostaa sitä ja tehdä eri kieliä näkyväksi. Tutkimuksen yksipuolistuminen ei ole kenenkään etu, eikä kenenkään etu ole etenkin se, että yhteiskunnan kielivaranto jää huomiotta tai että joidenkin kielten käyttöä jopa rajoitetaan. Globalisoituneessa maailmassa olisi enemmän kehitettävä kaikkien kielten taitoa ja kannustettava monikielisiin käytänteisiin.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014; OPH 2015) puhutaan kielitietoisesta koulusta: kielitietoisuus on siis koko koulu yhteisön asia. On kuitenkin syytä ajatella laajemmin, sillä kielitietoisuus on koko yhteiskunnan asia. Olemme kaikki paitsi tutkijoina ja opettajina myös yhteiskunnan jäseninä vastuussa siitä, että yhteisössämme ymmärretään kielten merkitys ja että kieliä arvostetaan. Koulun voi nähdä eräänlaisena pienen yhteiskuntana, ja opetussuunnitelman perusteiden koululle asettamien tavoitteiden soisi heijastuvan yhteiskuntamme tavoitteiksi yleisemminkin.

Kielitietoisuuden ei kuitenkaan pitäisi jäädä vain ideologiseksi puheeksi ja ihan teeksi. Nähdäksemme tämän vuosikirjan artikkelit havainnollistavat osin hyvin konkreettisesti sitä, miten soveltava kielentutkimus voi vaikuttaa yhteiskunnan kielitietoisuuden lisääntymiseen. Artikkelit osoittavat, että tutkimuksen yksi tärkeä tehtävä on tehdä erilaisten kielikäytänteiden taustalla vaikuttavia kieliasenteita ja ideologioita näkyviksi. Kieli-ideologiat voivat usein olla kielenkäyttäjille itselleen näkymättömiä, mutta ne saattavat vaikuttaa kielikäytänteisiin ratkaisevasti. Niiden näkyväksi tekeminen auttaa ehkä kyseenalaistamaan kielenkäytön tapoja ja muuttamaan niitä niin, että yhteiskunnastamme tulisi kaikille kielenkäyttäjille tasa-arvoisempi paikka elää ja kehittyä.

Kirjallisuus

- Baker, C. 2000. *The care and education of young bilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & A. Creese 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115.
DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x.
- Candelier, M. 2017. "Awakening to languages" and educational language policy. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 161–172.
- Cenoz, J., D. Gorter & S. May (toim.) 2017. *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.
- Conteh, J. & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Early (toim.) 2011. *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Darvin, R. & B. Norton 2017. Identity, language learning, and critical pedagogies in digital times. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 43–54.
- Erola, J. 2010. Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus: Helsinki, 27–44.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. 2017. Critical multilingual awareness raising and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 263–280.
- Gogolin, I. & J. Duarte 2017. Superdiversity, multilingualism and awareness. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 375–390.
- 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*. Koulutuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D110.pdf>.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (toim.) 2007. *Bilingualism: a social approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Heller, M. 2008. Language and the nation-state: challenges to the sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics* 12 (4), 504–524.
- Hélot, C. 2017. Awareness raising and multilingualism in primary education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 247–261.
- Holopainen, L. 2016. Lukutaito ei ole itsestäänselvyys. *Kasvatus*, 47 (1), 55–56.
- Jakku-Sihvonen, R. & J. Kuusela 2012. *Perusopetuksen aika: selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-151-0>.

- Jessner, U. 2017. Language awareness for multilinguals: theoretical trends. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 19–29.
- Jørgensen, J. N., M. Karrebæk, M. Siv, L. Madsen & J. Møller 2011. Polylanguaging in superdiversity. *Diversities* 13 (2), 23–38. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf>.
- Kalalahti, M., H. Silvennoinen & J. Varjo 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus*, 46 (1), 19–35.
- Kivinen, O. & J. Hedman 2016. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitetty parempi. Mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaaminen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81 (1), 87–96.
- Kohonen, V. & S. Eskelä-Haapanen (toim.) 2006. *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kosunen, S. 2012. ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus*, 43 (1), 7–19.
- Kunst, J. R., R. Fischer, J. Sidanius & L. Thomsen 2017. Preferences for group dominance track and mediate the effects of macro-level social inequality and violence across societies. *PNAS*, 114 (21), 5407–5412. DOI: 10.1073/pnas.1616572114.
- Kuusela, J. 2012. Eriytymiskehitys oppimistulosten valossa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & J. Kuusela (toim.) *Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Lanas, M. & M. Hautala 2016. Kyseenalaistavat sopeutujat – mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus*, 46 (1), 48–59.
- Latomaa, S. & M. Kela 2015. Transkieleilyä mäkihyppytornin juurella. *Sutina. Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti*, 6 (3), 40–45.
- Lehtinen, V.-L. 2017. Muuttofirma etsii 200:aa ”hyvää suomea” puhuvaa työntekijää Helsingissä – professori pelkää kielivaatimusten olevan kiertoilmaisu sille, ettei maahanmuuttajia haluta palkata. *Helsingin Sanomat* 19.9.2017. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005373741.html> [luettu 6.10.2017].
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lewis, W. G., B. Jones & C. Baker 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488.
- Liu, Y. & M. Evans 2016. Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students’ and teachers’ discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46 (4), 553–568, DOI: 10.1080/0305764X.2015.1091441.
- Makoni, B. S. 2012. A critique of language, languaging and supervernacular. *Muitas Vozes*, 1 (2), 189–199. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.1i2.0003.
- Martin, M. 2016. Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus, yhteiskunta*, lokakuu 2016. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>.
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn. Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Mård-Miettinen, K., A. Palojärvi & Å. Palviainen 2015. Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. 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, 130–150.
- Nissinen, K. 2015. Ovatko Suomen koulut eriytymässä? Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 124–141.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paulsrud, B., J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) 2017. *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. tulossa. Superdiversity and why it isn't: reflections on terminological innovation and academic branding. Teoksessa S. Breidbach, L. Küster, B. Schmenk (toim.) *Sloganizations in language education discourse*. Bristol: Multilingual Matters.
- Riihelä, M., R. Sullström & M. Tuomala 2014. Ikä, sukupuoli ja tuloerot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 79 (6), 669–678.
- Rosiers, K. 2017. Unravelling translanguaging: the potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 148–169.
- Sajavaara, K. 2000. Soveltava kielentutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–30.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa P. Kupari & S. Sulkunen (toim.) *PISA09. Kestävä osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.
- Svalberg, A. 2016. Language awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25 (1–2), 4–16. DOI: 10.1080/09658416.2015.1122027.
- Therborn, G. 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Tampere: Vastapaino.
- Thorne, S. & S. May (toim.) 2017. *Language, education and technology. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.
- Vauhkonen, T., J. Kallio, T. M. Kauppinen & J. Erola 2017. Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 42–52. DOI: 10.1016/j.rssm.2017.02.001.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054. DOI: 10.1080/01419870701599465.