

Yhdessä kohti kielitietoista koulua

Näkökulmia lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukemiseen

ELISA REPO

Väitöksenalkajaisitelmä Turun yliopistossa 24. helmikuuta 2023

Olipa kerran luokka oppilaita, jotka olivat vasta saapuneet uuteen kouluun. Pelkästään koulu ei kuitenkaan ollut oppilaille uusi, vaan uusi oli myös maa, jossa he asuivat, ja kieli, jota valtaosa koulun oppilaista ja opettajista käytti. Luokkaan saapuneet oppilaat olivat tulleet eri puolilta maailmaa. Heidän taustansa olivat moninaiset, ja he osasivat useita kieliä. Luokka oli siis monikielinen. Luokan opettajalla oli edessään tärkeä tehtävä. Ensinnäkin hänen oli luotava ilmapiiri, jossa oppilaat kokivat olonsa tervetulleiksi, arvostetuiksi ja pystyviksi oppimaan uutta. Toiseksi opettajan tuli ohjata oppilaat uuden kielen opiskeluun eli auttaa heitä hankkimaan kielellisiä resursseja, joilla osallistua keskusteluihin koulun muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. Tämän ohella tuli tukea oppilaiden monikielisyyden kehitystä sekä harjoittaa monenlaisia koulunkäynnissä tarvittavia taitoja. Erityisen tärkeää opettajan oli toiminnassaan ymmärtää kielen keskeinen merkitys kaikessa oppilaiden vuorovaikutuksessa, oppimisessa ja yhteiskuntaan kotoutumisessa. Tehtävä ei ollut helppo, eikä opettaja olisi pystynyt siihen ilman koulutusta, joka oli antanut hänelle valmiuksia kehittyvän kielitaidon tukemiseen ja opetuksen suunnittelemiseen sellaiseksi, että se rakentui tulokkaiden aiemmille tiedoille ja taidoille. Ratkaisevaa vastasaapuneiden kielellisen kotoutumisen kannalta oli, ettei ketään – ei opettajaa eikä oppilaita – jätetty yksin, vaan apua, oppimateriaalia ja koulutusta oli tarjolla silloin, kun sitä tarvittiin. Toisin sanoen: koulun lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukeminen tapahtui yhteistyössä.

Äskeinen on kuitenkin vain kuvittelemani ideaalitarina. Minä olin kerran yksi opettajista, jonka tehtävä oli kohdata vastasaapuneet oppilaat ja tukea heidän kotoutumistaan. Työskentelin perusopetukseen valmistavan luokan opettajana monikielisessä yläkoulussa. Koulu sijaitsi yhdellä pääkaupunkiseudun kulttuurisesti

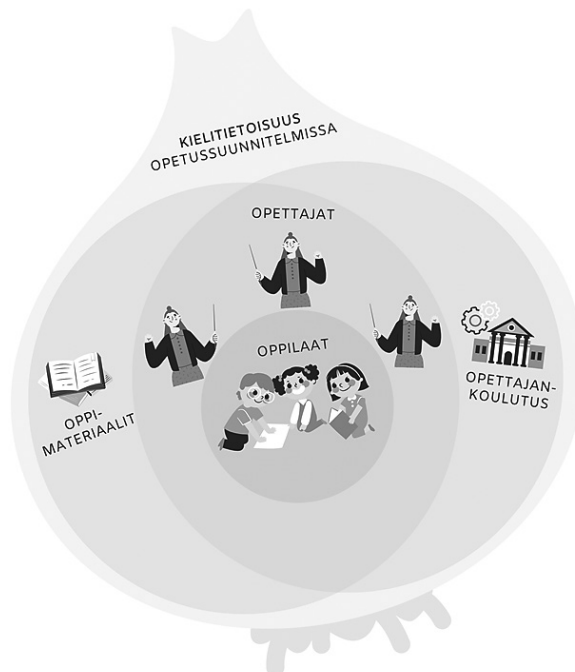
moninaisista alueista. Pidän työstäni, koulusta ja oppilaista. Oli vuosi 2015. Olin juuri valmistunut maisteriksi ja suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Samana vuonna monet Euroopan maat vastaanottivat suuren määrän maahanmuuttajia ja turvapaikanhakijoita muun muassa Syyrian sodan takia. Joillakin luokkaani saapuvista oppilaista oli rikkinäinen kouluhistoria. Kannoin huolta siitä, osasinko tukea oppilaita siten, että jokainen sai mahdollisuuden kokea osallisuutta ja toimia aktiivisena oppituntien moninaisissa käytänteissä. Mietin, edesauttoiko toimintani oppilaita tuntemaan, että heillä oli kyky oppia koulun opetuskieltä – ja että kehittyvilläkin kielitaidoilla oli merkitystä. Jos teimme tämän tai tuon harjoituksen, miten se mahtoi vaikuttaa oppilaiden ajatuksiin omista ensikielistään? Pysin asettumaan vastasaapuneiden asemaan uudessa koulussa, mutta väistämättä tunsin oloni epävarmaksi, joskus jopa yksinäiseksi, sillä tällaisen luokan opettamisesta ei ollut koskaan keskusteltu pedagogisissa opinnoissani. Lisäksi sopivia oppimateriaaleja oli aivan liian vähän, joten vietin illat koululla valmistellen niitä itse.

Samana vuonna työpaikkani orientaatiotilaisuudessa kuulin, että kansainväliset PISA-arvioinnit kertoivat huolestuttavia havaintoja: valtaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttotastaisten oppilaiden oppimistulosten välillä oli yhteiskunnassamme merkittävä ero (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Ero oli OECD-maiden suurin, eikä se selittynyt maahanmuuttotastaisten perheiden matalammalla tulo- tai koulutustasolla. Ymmärsin kuulemani tutkimustulokset siten, että koulutusjärjestelmämme, jota ympäri maailmaa ylistettiin siksi, että se perustui humaaneille, koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden arvoille, oli haastettu. Eikö tulevaisuuden koulun pitäisi pystyä takaamaan kaikille yhdenvertaiset koulutukselliset mahdollisuudet oppilaiden moninaiset taustat huomioiden? Selvästi oli olemassa tarve tiedolle siitä, kuinka järjestelmä voisi toimia nykytilannetta vastuullisemmin. Asiaan enemmän perehdyttyäni totesin, että maahanmuuttoon liittyvät keskustelut olivat laajoja ja monimutkaisia, sillä yksilöiden kotoutumiseen ja koulussa pärjäämiseen vaikuttavat monet intersektionaaliset tekijät. Haasteet kytkeytyvät yksilöiden sijasta rakenteisiin, asuinalueiden ja koulujen eriytymiseen sekä perheiden jakautuneisiin koulutuksellisen hyväosaisuuden resurssihin (Butler & Hamnett 2007; myöhemmin myös Bernelius, Huilla & Ramos Lobato 2021; Huilla 2022). Kielenopettajana ajattelin silti, että keskusteluihin kannattaisi tuoda enemmän ääniä myös kielen keskeisen merkityksen ja kielellisten resurssien kehittämisen suunnasta. Niinpä kieleen keskittyen kiinnostuin ottamaan selvää, mitä voitaisiin tehdä, jotta koulu vastaisi monikielisten oppilaiden tarpeisiin ja opettajilla olisi valmiuksia toimia oppilaiden osallisuutta edistäen.

Olen kielikasvatuksen alaan asemoituvassa väitöskirjassani (Repo 2023) tarkastellut koulun lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukemista opettajien, oppilaiden, oppimateriaalien, opettajankoulutuksen ja opettajaopiskelijoiden näkökulmista. Lisääntyvästä kielellisestä moninaisuudesta puhun siksi, että Suomen koko väestönkasvu tulee nyt ja tulevaisuudessa lähinnä maahanmuutosta. Vaikka yhteiskuntamme on aina ollut monikielinen, on koulutusjärjestelmämme pitkään rakennettu suhteellisen yhtenevälle väestölle. Parin viimeisen vuosikymmenen aikana oppilaiden kielelliset taustat ovat kuitenkin moninaistuneet ennennäkemättömällä tavalla (Tilastokeskus 2022). Koulujen kielipolitiikkaa on täytyntä miettiä uudelleen, sillä koulu on keskei-

nen instituutio, jolla on mahdollisuus etsiä ratkaisuja yhteiskunnan uusien tulokkaiden kielelliseen kotoutumiseen. Kielipoliittisia muutoksia on myös tehty: vastauksena lisääntyvään kielelliseen moninaisuuteen ja kielen keskeisen merkityksen huomioimiseksi kaikessa oppimisessa ovat peruskoulun opetussuunnitelmat (OPH 2014) edellyttäneet vuodesta 2016 lähtien opettajilta kielitietoista pedagogiikkaa. Kielitietoisuudella pyritään edistämään sitä, että jokainen opettaja on ”opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (OPH 2014: 28). Opettajan tehtävä on opettaa oppiaineen sisältötietojen lisäksi myös oppiaineessa tarvittavia luku- ja kirjoitustaitoja eli tiedonalojen kieltä. Kaikessa toiminnassa oppilaiden ensikielien ovat voimavara, sillä vahva ensikielten taito auttaa uuden oppimista myös muilla kielillä (Cummins 2000; Creese & Blackledge 2015; Duarte 2019). Uudistetun opetussuunnitelman kielipoliittisia linjauksia on pidetty edistyksellisenä (Alisaari, Vigren & Mäkelä 2019; Zilliacus, Paulsrud & Holm 2017), mutta niiden käytännön toteutuksessa ilmenee kuitenkin haasteita. Esimerkiksi yksikielisyyden ideologiat ovat juurtuneet syväälle koulukäytänteisiin, ja sopivista kielitietoisista materiaaleista on havaittu olevan pulaa (Tarnanen & Palviainen 2018; Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019; Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021).

Artikkelipohjainen väitöstutkimukseni koostuu viidestä osatutkimuksesta, joilla olen pyrkinyt holistiseen ymmärrykseen lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukemisesta kielitietoisessa koulussa. Kuva 1 havainnollistaa tutkimukseeni sisällytettyjä näkökulmia.

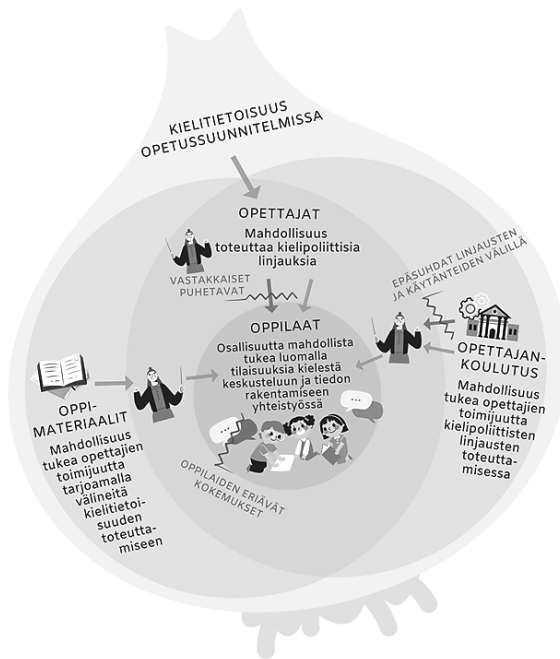


Kuva 1.
Tutkimukseeni sisällytetyt näkökulmat.

Osatutkimusten aineisto koostuu 1) opettajien haastatteluista, 2) oppilaiden kyselyvastauksista, 3) oppilaiden kirjoittamista tekstiraporteista oppimiskokeilun jälkeen, 4) opettajankoulutuslaitosten kurssi- ja opetussuunnitelmadokumenteista sekä 5) opettajaopiskelijoiden kirjoittamista tekstiraporteista. Osatutkimuksiin valitut näkökulmat edustavat sipulimaisesti koulutusjärjestelmän eri tasoja, joilla jokaisella uudet kielipoliittiset linjaukset – kuten kielitietoisuus – täytyy neuvotella ja ottaa käyttöön ennen linjausten siirtymistä luokkahuoneisiin (Ricento & Hornberger 1996; Menken & García 2010; Hornberger & Johnson 2007). Tutkimukseni kumpuaa ajatuksesta, että kielitietoisuus toimintakulttuuria ohjaavana lähtökohtana voi tukea koulun lisääntyvää kielellistä moninaisuutta ja edistää sitä, että moninaisuus nähdään vahvuutena, jota kannattaa vaalia, iloita ja josta me kaikki voimme oppia. Teoreettisesti tutkimus pohjaa sosiokulttuuriseen näkemykseen (kielen)oppimisesta (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006) ja rakentuu kielenoppimisen, kieltä opettelevien opetuksen ja monikielisuuden tutkimukselle. Väitöskirja hyödyntää monimenetelmällistä otetta sisältäen diskurssianalyysejä, sisällönanalyysejä ja tilastollista analyysiä.

Tutkimukseni tuottaa tietoa kielipoliittisten linjausten siirtymisestä käytäntöön. Mikä sitten hidastaa kielitietoisuuden ottamista luokkahuonekäytänteiksi? Haastattelemieni opettajien puhetapojen analyysistä havaitsin, että opettajilla on keskenään erilaisia valmiuksia kohdata koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita (Repo 2020). Se, millä tavoin opettajat puhuvat monikielisistä oppilaista ja heidän kanssa työskentelystään, kertoo koulujen sosiaalisesta todellisuudesta. Monikielisten oppilaiden tukemisen hidasteena ovat toisilleen vastakkaiset puhetavat, jotka kumpuavat ympäröivästä yhteiskunnasta. Puhetavat kytkeytyvät toimijuuteen, hyväksyntään ja muutosvalmiuteen ja paljastavat ristiriitaisuuksia opettajien asenteissa, tiedoissa ja käytänteissä. Opettajien hyvät valmiudet työskennellä monikielisten oppilaiden tukemiseksi ilmenevät esimerkiksi siten, että opettaja kokee pystyvänsä edistämään maahanmuuttotaustaisen oppilaan kotoutumista ja kielenoppimista. Opettaja näkee vaivaa tukitoimien kehittämisen eteen, tietää konkreettisia keinoja oppiaineensa tiedonalan kielen opettamiseen ja on kiinnostunut oppilaansa kielitaidosta ja taustasta. Empatia välittyy muun muassa ymmärryksenä uudella kielellä opiskelun haasteista ja yrityksinä löytää opittavasta sisällöstä yhtymäkohtia oppilaan aiempiin kokemuksiin. Kuitenkin analyysistä selviää, etteivät kaikki opettajat koe, että he voisivat vaikuttaa kieltä opettelevan oppilaansa koulumenestykseen. Opettaja saattaa esimerkiksi ulkoistaa itsensä kielitietoisuustoimenpiteistä, vastustaa muutamasta vanhoja toimintatapojansa tai jaotella oppilaita meihin ja niihin. Koulunkäynnissä tarvittavan kielitaidon vaatimukset voi olla vaikea hahmottaa, jolloin heikosta menestyksestä päädytään syyttämään oppilaan asennetta. Samaan aikaan kouluissamme opiskelee monikielisiä oppilaita, jotka kokevat koulun opiskelukielellä osallistumisen ainakin ajoittain haastavaksi. Toisilleen ristiriitaisten puhetapojen voi nähdä linkittyvän laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun, jossa humanismi ja ihmisoikeudet törmäävät nationalistisiin ja muukalaisvihamielisiin ääniin.

Havainnollistan kielipoliittisten linjausten hidasta siirtymistä käytäntöön seuraavalla kuvalla 2, joka samanaikaisesti vetää väitöskirjan osatutkimusten tuloksia yhteen.



Kuva 2.
Kielipoliittisten linjausten hidas siirtyminen käytäntöön.

Kuvan yläreunasta näkyy, että vaikka opettajilla on kielipoliittisina toimijoina mahdollisuus ottaa käyttöön ja toteuttaa kielitietoisia linjauksia, saattavat toisilleen vastakkaiset puhetavat estää tämän. Tarkastellaan seuraavaksi sipulin oikeaa reunaa. Väitöskirjassani pyrittiin myös ymmärtämään, kuinka suomalaiset opettajankoulutukset kurssi- ja opetussuunnitelmadokumenttiensa perusteella valmistavat opettajia työskentelemään kielellisesti moninaisissa kouluissa. Dokumenttien analyysi paljastaa, että monikielisyteen liittyviä kysymyksiä käsitellään pääasiassa suomen kieleen ja kirjallisuuteen liittyvillä kursseilla, jolloin keskiössä on suomi toisena kielenä -opetus (Szabó, Repo, Kekki & Skinnari 2021). Ensikielet resurssina näkevä monikielinen pedagogiikka ja kielitietoisuuden vakiinnuttaminen käytänteiksi muuallakin kuin suomen tunneilla jäävät vähemmälle huomiolle. Näin ollen ilmenee epäsuhta kielitietoisten linjausten ja opettajankoulutuksen kurssisisältöjen välillä. Mikäli opettajankoulutus ei tue opettajien toimijuutta kielitietoisten linjausten käytäntöönpanossa, voi käydä niin, ettei moni kouluissa työskentelevä välttämättä saa riittävästi tilaisuuksia tarkastella koulun kielenkäyttötilanteita ja niissä tarvittavia luku- ja kirjoitustaitoja kieltä opettelevan näkökulmasta (myös Heikkola, Repo & Kekki tulossa).

Entä kuinka kielitietoisuuden toteutuminen näyttäytyy lopulta oppilaitten kokemuksissa, sipulin sydämessä? Tutkin kyselyn avulla eri kielitaustoista tulevien oppilaiden kokemuksia hyödyllisistä pedagogisista käytänteistä, ensikielten arvostuksesta ja koulun opetuskielellä osallistumisen haasteista (Repo 2022). Havaitsin, että oppilaan

kielellinen tausta on koulunkäyntikokemuksiin vaikuttava intersektionaalinen tekijä, joka tulee huomioida yhdenvertaisuuteen pyrkivän koulun rakentamisessa. Erityisesti koulun opetuskieltä opettelevat oppilaat kokevat hyötyvänsä yhteistoiminnallisista käytänteistä, joiden aikana kielellisiä resursseja pääsee kierrättämään. Näiden oppilaiden osallisuutta voi tukea siten, että oppitunneille luodaan tilanteita, joissa oppilaat pääsevät keskustelemaan kielestä ja rakentamaan tietoa yhteistyössä opettajan, parin tai pienryhmän tuella. Keskusteluissa oppilaiden ensikielet ovat voimavara, jos ne osataan tunnistaa ja ottaa käyttöön pedagogisesti mielekkäällä tavalla (Creese & Blackledge 2015; Duarte 2019). Havaintoja yhteistoiminnan tärkeydestä täydentävät monikielisen koulun oppilaiden kokemukset kielitietoisista oppimateriaaleista (Repo, Kivimäki, Kekki & Alisaari 2021). Kokemukset kerättiin oppilailta lyhyinä teksti-raportteina yhteistoiminnallista kielellistä ongelmanratkaisua edellyttävän oppimiskokeilun jälkeen. Raporteista selviää, että yhteistoiminnassa monikielisen luokan oppilaat kokevat hyödyntävänsä aiempaa kielellistä tietoisuuttaan ja pystyvänsä yhteistyön tuella ratkaisemaan tehtävät, joita eivät yksin pystyisi. Täten tulevaisuuden oppimateriaalien mielekkyyttä voisi lisätä siten, että yhteistoimintaan ohjaavilla tehtävillä kielen merkityksistä neuvottelu tuotaisiin kaikkien oppilaitten ulottuville.

Yhä vuonna 2023 törmään sanomalehdissä samanlaisiin otsikoihin kuin vuonna 2015. Monikieliset oppilaat – joista hallinnollisissa asiakirjoissa ja uutisteksteissä käytetään nimeä S2-oppimäärää opiskelevat oppilaat – aiheuttavat erityistä huolta (YLE 2023). Maahanmuuttajaperheiden tukemisessa epäonnistutaan vakavasti, kun oppilaat jäävät muista jälkeen (*Helsingin sanomat* 2023a), ja opettajat kertovat peruskoulun S2-opetuksen olevan kuin tukiovetusta (*Helsingin sanomat* 2023b). Jottei oppilaiden kielellisten resurssien kehittämistä nähtäisi mahdottomana haasteena ja työnä, jonka onnistuminen tai epäonnistuminen jää suomen opettajan tehtäväksi tai oppilaan itsensä vastuulle, ehdotan, että kielen keskeisyyden tulisi saada nykyistä suurempi tila maahanmuutto- ja kotoutumiskeskusteluissa. Kielitaito kun on dynaamisista ja monikielisistä resursseista muodostuva repertuaari (Blommaert & Backus 2011), jota on mahdollista kehittää, jos kehitykselle annetaan aikaa ja arvoa. Tuomalla kielenoppiminen osaksi muidenkin kuin kielialan asiantuntijoiden keskustelua voitaisiin rakentaa kestäviä ratkaisuja siihen, miten monikielisten luokkien oppilaat saavat yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuden kokemuksiin, koulun opetuskielen opetteluun ja osaamiensa kielten hyödyntämiseen oppimisessa. Osatutkimusten tulosten perusteella teen väitöskirjassani ratkaisuehdotuksia lisääntyvän kielellisen moninaisuuden tukemiseksi. Kielitietoisuuden siirtyminen luokahuonekäytänteiksi ei tapahdu ylhäältä alaspäin annettuna, vaan kielipoliittisten linjausten ja käytänteiden välisten epäsuhtien tasapainottaminen vaatii monitasoisia muutoksia. Opettajien asenteet, tiedot ja käytänteet eivät kasva itsestään, vaan tarvitaan tukea, oppimateriaaleja ja systemaattista perus- ja täydennyskoulutusta, jossa tutkimustieto nivoutuu yhteen käytännön kanssa. Tarvitaan esimerkkejä siitä, miltä käytännössä näyttää vaikkapa kielitietoinen ympäristöopin tunti, jolla sisältötiedon ohella tietoisesti harjoitellaan lukemaan ja kirjoittamaan tiedonalalle tyypillisiä tekstejä. Kielenoppimisen periaatteita soveltavien pedagogisten käytänteiden on oltava tarjolla opettajille siten, että ne näyttäytyvät eri oppiaineiden opettajille järkevinä ja omaan opetukseen mahdollisina.

Johtopäätös ja väitöskirjani pääväite on, että suomea opettelevien koulunkäynnin tukemisen tulee tapahtua yhteistyössä. Tällä tarkoitan ensinnäkin yhteistyötä koulutusjärjestelmän eri tasojen välillä eli sitä, että kielen keskeisyyden merkityksestä keskusteltaisiin kaikkialla opettajankoulutuksesta oppimateriaaleihin ja opettajanhuoneisiin. Toiseksi tarkoitan yhteistyötä, jota eri tiedonalojen opettajat ja muut asiantuntijat voisivat tehdä suomen opettajien kanssa esimerkiksi opetuksen suunnittelussa. Kolmanneksi tarkoitan yhteistyötä, josta oppilaat kokemustensa perusteella hyötyvät päästesään neuvottelemaan kielen merkityksistä ja rakentaessaan tietoa yhteistoiminnassa. Toisin sanoen ehdottamani tulevaisuuden tavoite on, että yhteistyö eri koulutusjärjestelmän tasoilla ja eri tiedonalojen asiantuntijoiden välillä tuottaisi lopulta yhteistoiminnallista kielenoppimista luokkahuonetasolla. Tällä tavoin lisääntyvää kielellistä moninaisuutta voitaisiin tukea yhdessä.

Lähteet

- ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA – COMMINS, NANCY – ACQUAH, EMMANUEL 2019: Monolingual practices confronting multilingual realities. Finnish teachers' perceptions of linguistic diversity. – *Teaching and Teacher Education* 80 s. 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- ALISAARI, JENNI – VIGREN, HELI – MÄKELÄ, MARJA-LIISA 2019: Multilingualism as a resource. Policy changes in Finnish education. – Svenja Hammer, Kara Mitchell Viesca, & Nancy Commins (toim.), *Teaching content and language in the multilingual classroom. International research on policy, perspectives, preparation and practice* s. 29–50. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429459443-4>.
- BERNELIUS, VENLA – HUILLA, HEIDI – RAMOS LOBATO, ISABEL 2021: 'Notorious schools' in 'notorious places'? Exploring the connectedness of urban and educational segregation. – *Social Inclusion* 9 (2) s. 154–165. <https://doi.org/10.17645/si.v9i2.3838>.
- BLOMMAERT, JAN – BACKUS, AD. 2011: Repertoires revisited. 'Knowing language' in superdiversity. – *Working Papers in Urban Language and Literacies* 67 s. 1–26.
- BUTLER, TIM – HAMNETT, CHRIS 2007: The geography of education. Introduction. – *Urban Studies* 44 (7) s. 1161–1174. <https://doi.org/10.1080/00420980701329174>.
- CREESE, ANGELA – BLACKLEDGE, ADRIAN 2015: Translanguaging and identity in educational settings. – *Annual Review of Applied Linguistics* 35 s. 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>.
- CUMMINS, JIM 2000: *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>.
- DUARTE, JOANA 2019: Translanguaging in mainstream education. A sociocultural approach. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (2) s. 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>.
- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – NISSINEN, KARI – SULKUNEN, SARI – SUNI, MINNA – VETTENRANTA, JOUNI 2014: *Avaimet osaamisen tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5752-0>.
- HEIKKOLA, LEENA MARIA – REPO, ELISA – KEKKI, NIINA (tulossa): Mapping pre-service subject teachers' preparedness for linguistically diverse classrooms in Finland. – Jonas

- Iversen, Anne Reath Warren & Boglárka Straszer (toim.), *Teacher education for working in linguistically diverse classrooms. Nordic perspectives*. Current Issues in Bilingualism. Language Science Press.
- Helsingin Sanomat 2023a. Maahanmuuttajaperheiden tukemisessa on epäonnistuttu vakavasti, sanoo lapsiasiavaltuutettu. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009332604.html> (17.1.2023).
- 2023b. Opettajat kertovat koulun arjesta. Pienetkin oppilaat puhuvat keskenään englantia Helsingissä. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009333654.html> (19.1.2023).
- HORNBERGER, NANCY – JOHNSON, DAVID 2007: Slicing the onion ethnographically. Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. – *TESOL Quarterly* 41 (3) s. 509–532. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>.
- HUILLA, HEIDI 2022: *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8000-1>.
- LANTOLF, JAMES – THORNE, STEVEN 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- MENKEN, KATE – GARCÍA, OFELIA (toim.) 2010: *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>.
- OPH = Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- REPO, ELISA 2020: Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. – *Linguistics and Education* 60 (2). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>.
- 2022: Towards language-aware pedagogy? Experiences of students in multilingual Finnish schools. – *Language and Education* 37 (4) s. 460–482. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2116985>.
- 2023: *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/174277>.
- REPO, ELISA – KIVIMÄKI, RIIA – KEKKI, NIINA – ALISAARI, JENNI 2021: “We thought about it together and the solution came to our minds”. Linguaging linguistic problem-solving in multilingual Finnish classrooms. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 61 (2). <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0179>.
- RICENTO, THOMAS – HORNBERGER, NANCY 1996: Unpeeling the onion. Language planning and policy and the ELT professional. – *TESOL Quarterly* 30 (3) s. 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>.
- SUURINIEMI, SALLA-MAARIA – AHLHOLM, MARIA – SALONEN, VISAJAANI 2021: Opettajien käsitykset monikielisyydestä. Heijastumia koulun kielipolitiikasta. – Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school* s. 44–69. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>.
- SZABÓ, TAMÁS PÉTER – REPO, ELISA – KEKKI, NIINA – SKINNARI, KRISTIINA 2021: Multilingualism in Finnish teacher education. – Meike Wernicke, Svenja Hammer, Antje Hansen & Tobias Schroedler (toim.), *Preparing teachers to work with multilingual learners* s. 58–81. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-006>.
- TARNANEN, MIRJA – PALVIAINEN, ÅSA 2018: Finnish teachers as policy agents in a changing society. – *Language and Education* 32 (5) s. 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>.
- Tilastokeskus 2022: Tilastoja suomalaisesta yhteiskunnasta. <https://www.stat.fi/> (xx.xx.xxxx).
- VYGOTSKY, LEV 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cam-

bridge: Harvard University Press.

YLE 2023. Peruskoulu on tehty yhtenäiselle väestölle, eikä se enää toimi, koska S2-oppilaita on joissain kouluissa valtaosa – katso lähikoulusi tilanne. <https://yle.fi/a/74-20016772> (16.2.2023).

ZILLIACUS, HARRIET – PAULSRUD, BETHANNE – HOLM, GUNILLA 2017: Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities. Curricular discourses in Finland and in Sweden. – *Journal of Multicultural Discourses* 12 (2) s. 166–180. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>.

Elisa Repo: *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity.* Turku: Turun yliopisto 2023. Väitöskirja on luettavissa osoitteessa <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@utu.fi