

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 170  
Helsinki Studies in Education, number 170

**Salla-Maaria Suuriniemi**

## **Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus**

**Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston kielikeskuksen juhlasalissa, Fabianinkatu 26, perjantaina 6. lokakuuta 2023 klo 13.

Helsinki 2023

**Esitarkastajat**

Dosentti, yliopistonlehtori Jenni Alisaari, Stockholm universitet  
Professori Boglárka Staszer, Högskolan Dalarna

**Kustos**

Vanhempi yliopistonlehtori Maria Ahlholm, Helsingin yliopisto

**Ohjaajat**

Vanhempi yliopistonlehtori Maria Ahlholm, Helsingin yliopisto  
Professori Liisa Tainio, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Professori Mirja Tarnanen, Jyväskylän yliopisto

**Kannen kuva**

Jaana Suortti

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-9411-4 (nid.)

ISBN 978-951-51-9412-1 (pdf)

**Salla-Maaria Suuriniemi**

## **Multilingualism and Language Awareness in Finnish Schools**

Language orientations in curricula, in teacher responses, and in textbooks

---

### **Abstract**

This dissertation examines multilingualism and language awareness in the context of the changing language situation and language policy in Finnish comprehensive schools. Multilingualism is a central societal phenomenon of our time, and its effects are also visible in schools. In Finnish schools, there are more and more students, who use different languages in their daily lives and whose linguistic identity is not limited to monolingual premises.

In this context, the aim of this study is to analyse the types of language ideologies and language orientations that are supported in Finnish schools, and how these orientations are justified. In analysing language orientations, I draw on Richard Ruíz's (1984) widely used analytical framework in which the perception of languages and their role in society are analysed through three different orientations: language as a problem, language as a right, and language as a resource.

This study is situated in the fields of language education and language education policy research. The research data were composed between 2018 and 2020 and consist of three different datasets: 1) school-specific curricula (n=92) of comprehensive schools in the Helsinki area 2) Finnish comprehensive school teachers' answers to an electronic questionnaire (n=2,864), and 3) Finnish comprehensive school textbooks (n=34). Both quantitative and qualitative methods were used to analyse the data.

Using three different datasets, this study examines how linguistic diversity is perceived and valued in Finnish schools. The focus of this research is on the perceptions and orientations of teachers, who are important language policy actors in schools. In this study, teachers are seen as key actors who not only implement but also create school language policies. In multilingual schools, teachers must acknowledge this role and reflect on their attitudes and practices towards different languages and language use.

This study shows that Finnish teachers' attitudes towards linguistic diversity in schools vary and are related, for example, to the teachers' occupation and the number of multilingual students in the school. Problem orientations towards the multilingualism of the school are prominent in the open-ended responses to the teacher questionnaire. However, based on the analysis of the quantitative data, many respondents seem to have quite positive attitudes towards multilingualism

in schools. Altogether, teachers' responses vary between different language orientations; however, teachers' reflections are mainly based on perceptions that reinforce the language-as-a-problem orientation and the ideology of monolingualism. In the school-specific curricula, the multilingual learner is also seen through the lens of and as a deviation from the monolingual learner. Students' multilingualism is defined through a dominant problem-oriented discourse.

Similarly, in the textbooks, especially in the Finnish context, multilingualism is mainly depicted as a marginal phenomenon, while monolingualism is the accepted norm. The implied reader of the textbook is mainly a monolingual Finnish speaker. The reader position constructed in textbooks thus often excludes minority language students. In addition, textbooks seem to offer very few opportunities for students to express or draw on their multilingual identities. The linguistic landscape of textbooks also constructs and reinforces a hierarchy of languages: while English is highly visible in textbooks and its status as the language of knowledge is unquestioned, many other minority languages of Finland are ignored or considered less valuable.

To conclude, the findings of this dissertation indicate that language policies in Finnish schools are still guided by notions of language identity and language learning that are intertwined with the ideology and norm of monolingualism. Despite the official visions of the national core curriculum, monolingualism seems to be the norm in Finnish schools. School-specific curricula, teachers' responses and textbooks are dominated by monolingual views, and teachers are uncertain about the effects of multilingualism on learning and school-belonging. The results show that Finnish teachers need more training and awareness of pedagogical approaches that use students' multilingual repertoires as a learning capital and a pedagogical resource for learning and teaching. There is also a need for teaching materials that support multilingual practices and value different languages.

To achieve the idea of a multilingual school that promotes language awareness and values students' multilingual identities, teachers need to be supported not only by the practical pedagogical tools provided by the learning materials, but also by language policy decisions that are discussed and reflected at the level of the whole school community. Moreover, the language orientations need to be reflected in the wider society and in its different institutions, as the language policies and practices of schools reflect the policies and ideologies of the surrounding society.

---

*Keywords:* multilingualism, language awareness, language ideologies, language orientations, language policy, teachers' views, Finnish school

## Salla-Maaria Suuriniemi

### Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot

---

#### Tiivistelmä

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen monikielisyyttä ja kielitietoisuutta osana suomalaisten peruskoulujen muuttuvaa kielipolitiikkaa. Monikielistyminen on yksi nykyhetken keskeisiä yhteiskunnallisia ilmiöitä, ja sen vaikutukset näkyvät myös kouluissa. Suomalaisissa kouluissa opiskelee yhä enemmän oppilaita, jotka käyttävät arjessaan monia eri kieliä ja joiden kielellinen identiteetti ei kiinnity vain yhteen kieleen.

Tutkimuksessani erittelen niitä kieli-ideologioita ja -orientaatioita, joita erityisesti opettajat koulujen monikielisyyteen liittyvässä keskustelussa tuottavat ja rakentavat. Kieliorientaatioiden analyysissa tukeudun Richard Ruízín (1984) paljon sovellettuun analyysikehikkoon, jossa käsitystä kielistä ja niiden roolista yhteiskunnassa tarkastellaan kolmen erilaisen suhtautumisen kautta: kieli ongelmana, kieli rikkautena ja kieli resurssina.

Väitöstutkimukseni sijoittuu kielikasvatuksen ja kielikoulutuspolitiikan tutkimusaloille. Tutkimusaineisto on muodostettu vuosina 2018–2020, ja se rakentuu kolmesta osa-aineistosta, joita ovat koulujen omat opetussuunnitelmatekstit (n = 92), opettajien (n = 2 864) kyselylomakevastaukset ja perusopetuksen oppikirjat (n = 34). Tulokset on raportoitu kolmessa tutkimusartikkelissa. Metodologisesti tutkimuksessa hyödynnetään diskurssintutkimuksen ja kielimaiseman tutkimuksen menetelmiä. Lisäksi toisen osatutkimuksen aineistoa analysoidaan myös tilastollisesti.

Tutkimuksessa valotetaan kolmen erilaisen tekstiaineiston avulla sitä, millaisia merkityksiä koulujen monikielisyys saa ja miten eri kielten arvo ja merkitys tunnistetaan. Tutkimukseni keskiöön nousevat erityisesti opettajien käsitykset ja orientaatiot, joilla on tärkeä rooli kouluarjen kielipolitiikassa. Näen opettajat koulun keskeisimpinä kielipoliittisina toimijoina, jotka eivät vain toteuta ylhäältä käsin määriteltyä (kieli)politiikkaa vaan luovat sitä. Monikielisessä koulussa opettajan kielipoliittinen toimijuus saa aiemmasta poikkeavia merkityksiä, kun opettaja arvioi uudelleen omia asenteitaan ja toimintatapojaan suhteessa kieliin ja kieltenkäyttöön.

Tämän väitöstutkimuksen tulosten valossa suomalaiset opettajat suhtautuvat koulujen monikielisyyteen vaihtelevasti, ja asenteisiin vaikuttavat muun muassa työtehtävän laatu ja koulun muunkielisten oppilaiden määrä. Opettajakyselyaineiston avoimissa vastauksissa korostuvat monikielisyyteen liittyvät huolenaiheet

ja pelot, vaikka monet vastaajista näyttävät määrällisen aineiston analyysin perusteella suhtautuvan koulujen monikielisyyteen melko positiivisesti. Opettajien vastauksista ilmenee, että he pohtivat koulujen monikielisyyttä eri orientaatioiden välillä tasapainoillen; kuitenkin opettajat nojautuvat pohdinnoissaan pääosin käsityksiin, jotka vahvistavat kieli ongelmana -orientaatiota ja palautuvat yksikielisyyden ideologiaan. Myös koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa monikielisen oppijan identiteetti tulee nähdäksi yksikielisen oppijan identiteetin kautta ja poikkeamana siitä. Vallalla on puhetapa, jossa oppilaiden monikielisyyttä määritellään ongelma-keksen diskurssin kautta.

Samoin tutkimissani oppikirjoissa monikielisyys näyttäytyy erityisesti suomalaisessa kontekstissa pääosin marginaalisena ilmiönä, yksikielisyys sen sijaan on tunnustettu normi. Oppikirjojen oletetuksi lukijaksi rakentuu äidinkieleltään yksikielinen suomen puhuja, vaikka joitakin poikkeuksia tästä oletuksesta aineistossa onkin. Näin oppikirjoihin rakentuva lukijaposition sulkee usein ulkopuolelleen vähemmistökieliä puhuvia oppilaita. Lisäksi oppikirjat näyttävät tarjoavan vain hyvin satunnaisesti oppilaalle mahdollisuuksia tuoda esiin mahdollisesti moniläh- töistä kieli-identiteettiään. Oppikirjojen kielimaisema rakentaa ja vahvistaa myös kielten hierarkiaa: siinä missä englannin näkyvyys oppikirjoissa on suuri ja sen asemaa tiedon kielenä vahvistetaan, monet muut Suomen vähemmistökielistä si- vuutetaan yksittäisillä maininnoilla, ja niiden osaaminen näyttäytyy vähemmän arvokkaana.

Tutkimukseni tulosten yhteenvedona voidaan todeta, että suomalaisten koulu- jen kielipolitiikkaa ohjaavat edelleen pääosin yksikielisyyden ideaalin nojaavat käsitykset kieli-identiteetistä ja kielenoppimisesta. Koulukohtaisissa opetussuun- nitelmissa, opettajien kyselylomakevastauksissa ja oppikirjoissa vallalla ovat yk- sikielisiä käytänteitä kannattavat näkemykset, ja opettajat ovat epävarmoja moni- kielisyyden vaikutuksista oppimiseen ja osallisuuteen. Tulokset osoittavat, että suomalaiset opettajat tarvitsevat lisää tietoa ja koulutusta sen näkemyksen vahvis- tamiseksi, joka monikielisyyden tutkimuksen kentällä tällä hetkellä vallitsee ja jota myös kansalliset opetussuunnitelmaperusteet osin myötäilevät. Saavutettavan ja motivoivan koulutuksen lisäksi muutoksen on tavoitettava myös oppimateriaa- leja tuottavat tahot, sillä oppimateriaalien vaikutus opettajan pedagogisiin ratkai- suihin ja luokkahuonetoimintaan on ilmeinen. Jotta ajatus monikielisestä koulusta voisi tulevaisuudessa olla totta koulun arjessa, opettajat tarvitsevat muutoksen tu- eksi sekä oppimateriaalien tarjoamia käytännön pedagogisia keinoja että koko koulun toimintakulttuurin tasolla tehtyjä ja yhdessä keskusteltuja kielipoliittisia päätöksiä. Lisäksi myös laajemmin yhteiskunnassa ja sen eri instituutioissa tulisi pohtia sitä, mitä monikielistyminen merkitsee ja miten siihen tulisi orientoitua.

---

*Avainsanat:* monikielisyys, kielitietoisuus, kieli-ideologiat, kieliorientaa- tiot, kielipolitiikka, opettajat, suomalainen peruskoulu

# Kiitokset

Olen ikikiitollinen kaikille teille, joiden kanssa olen saanut jakaa nämä väitöskirjani kanssa vietetyt vuodet. Kaikkineen tämä aika on ollut elämässäni monin tavoin kasvun aikaa: niin omien lasten kuin omien taitojenkin. Kun ryhdyin väitöskirjatyöhön vuonna 2018, olin ollut jo useamman vuoden työelämässä koulu- ja tutkimusmaailmassa ja koin jatko-opintoja aloittaessani olevani täysin uuden edessä. Ilman teitä kaikkia tämä tutkimustaival olisi ollut paljon pelottavampi ja yksinäisempi.

Ohjaajiani, vanhempaa yliopistonlehtoria Maria Ahlholmia ja professori Liisa Tainiota, haluan kiittää luottamuksesta ja kannustuksesta. Maria, kiitos että otit epämääräiset tutkimusideani alusta asti vakavasti sekä vedit minut mukaan tutkimusyhteisöön ja Vastaantulo-hankkeeseen, jossa sain aloittaa väitöskirjani. Olit tukenani koko väitöskirjatyön ajan, ja terävät havaintosi ja tarjoamasi haasteet auttoivat tutkimustani aina aimo loikkia eteenpäin. Ilman vahvaa asiantuntemustasi, näkemyksellisyyttäsi ja sinulta saatua inspiroivaa ohjausta ei tätä tutkimusta olisi tehty. Liisa, kun ensimmäistä kertaa jännittyneenä kiipesin mäkeä Siltavuorenpenkereelle teitä ohjaajiani tapaamaan, sinun lämmin ja välitön tapasi kohdata auttoi minua olemaan oma itseni ja valoi uskoa kykyihini. Palautteesi oli matkan varrella aina tarkkanäköistä ja eteenpäin työntävää. Erityisesti yhteenvedon loppuun saamisessa sinun kannustavat ja kiittävät sanasi olivat suuri voiman lähde.

Kiitos vastaväittäjäkseni lupautuneelle professori Mirja Tarnaselle, että annat laajan asiantuntemuksesi käyttöön paneutumalla tähän työhön. Kiitos väitöstyöni esitarkastajille dosentti Jenni Alisaarelle sekä professori Boglárka Straszerille. Kehitysehdotuksenne auttoivat minua hiomaan väitöskirjani valmiiksi ja kirkastamaan sanottavaani. Lisäksi kiitos väitöstutkimukseni seurantaryhmän jäsenille Heini Lehtoselle ja Marjo Savijärvelle. Väitöstutkimukseni oli jo loppuvaiheessa, kun kokoontuimme ensimmäisen ja viimeisen kerran työtäni seurailemaan. Olen silti iloinen siitä, että olitte tässä työssä mukana. Vielä haluan kiittää niitä anonyymeiksi jääviä vertaisarvioijia, joiden ansiosta artikkelini kehittyivät julkaisukelpoisiksi. Kaiken kaikkiaan olen erittäin onnekas, koska tutkimukseeni ovat perehtyneet sen eri vaiheissa muun muassa seminaarien ja konferenssien kautta lukuisat alan asiantuntijat ja kanssatutkijat.

Sain aloittaa väitöskirjani Vastaantulo-hankkeessa, ja tuon hankkeen porukasta haluan ohjaajiani Marian lisäksi kiittää erityisesti Ninni Lankista, Marjo Yli-Piiparia ja Tatsiana Shestunovaa. Ninni, kiitos hyvästä yhteistyöstä, joka onneksi nyt ja toivottavasti myös tulevaisuudessa jatkuu yhteisten hankkeiden ja projektien muodossa. Marjo, kiitos kommentteista ensimmäiseen artikkeliversiooni sekä väitöskirjatyön ilon ja tuskan hetkien jakamisesta. Tanja, kiitos yhteisestä vuodesta ”kellarissa”. Onneksi pääsimme välillä myös Corfun aurinkoon lämmittelemään tutkijankammiossa kylmenneitä sormiamme!

Vastaantulo-hankkeen jälkeen jatkoin väitöstyötäni Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -hankkeessa. Kiitos koko KUPERA-tiimi, erityisesti Anita Jantunen ja Henri Satokangas! Teidän kanssanne oli hyvä tehdä yhteistyötä ja etsiä totuutta maailmassa, jossa kaikki on alati liukuvaa, huokoista ja hämäämistä. Yhteistyömme moninaistuvan moninaisuuden äärellä jatkukoon! Anita, kiitos kaikista keskusteluista ja hyvistä nauruista. Henri, kiitos erityisesti antoisasta yhteistyöstä väitöskirjani kolmannessa osatutkimuksessa. Lukeneisuuteesi on ollut mukava nojaillla pitkin matkaa. KUPERA-hankkeessa työskennellessäni sain tutustua myös Visajaani Saloseen, joka auttoi minua toisessa osatutkimuksessani. Kiitos osaamisesta jakamisesta, Visku.

Tutkimushankkeissa tehdyn palkkatyön lisäksi olen saanut väitöskirjatyöhöni taloudellista tukea Helsingin kaupungilta, Otto A. Malmin lahjoitusrahastolta sekä Suomen Kulttuurirahastolta. Kiitos! Haluan kiittää myös Kotikielen seuraa artikkelipalkinnosta. Se kannusti ja rohkaisi väitöskirjani alkutaipaleella.

Siltavuorenpenkereen porukasta haluan kiittää lisäksi Ulla Karvosta, Riitta Juvosta, Penni Pietilää, Johanna Paalasta, Jenni Marjokorpea ja Leea Lakkaa. Kiitos teille kaikille lounasseurasta, hyvistä juhlista, ilosta ja lämmöstä! Ullalle vielä erityiskiitos korona-ajan seurasta muuten tyhjänä kaikuvalle äikkäkäytävällä. Penni, Joppe ja Jenni – kiitos yhteenvetojengistä. Ihanista tutkijakollegoista haluan lisäksi vielä erityisesti kiittää Niina Putkosta ja Jussi Ikkalaa. Onneksi emme ole vieläkään oppineet käyttämään Zoteroa, vaan voimme jatkaa keskipäivän skumpalounaita milloin missäkin, vaikka laiturin nokassa. Jussi, kiitos lämpimistä halauksista ja kuuntelemisesta. Niina, kiitos merkityksellisistä kohtaamisista ja keskusteluista.

Kielitietoisuuden teemojen äärellä ei onneksi ole tarvinnut olla tänä aikana yksin. Kiitos yhteisen tutkimusinnon jakamisesta, Anne Tiermas ja Venla Rantanen. Venla, kiitos innostavasta keskusteluseurasta. Anne, kiitos yhteisistä kirjoitus- ja koulutushommista sekä konferenssimatkasta Belfastiin. Lämmin ja maanläheinen asenteesi sekä kannustavat sanasi ovat auttaneet minua monena epätoivon ja häpeän hetkenä.

Olen päässyt näiden väitöstutkimusvuosien aikana myös osaksi uutta ja ihanaa työyhteisöä, Helsingin yliopiston kielikeskusta. Voin rehellisesti sanoa olevani unelmaduunissa! Kiitos iloiset ja energiset kollegat Hanna Kosonen, Marja Suojala, Hanna Vänskä, Riikka Sandberg, Jenny Sylvén, Kimmo Svinhufvud, Marjukka Kenttälä, Maiju Ranta, Minna Lyytinen, Eeva Kaarne, Minna Intke-Hernandez ja koko muukin kielikeskuksen ihana väki! Teidän kanssanne on hyvä olla, hupsutella ja tehdä työtä.

Väitöskirjatyöni rinnalla olen saanut olla mukana myös muissa haastavissa, mutta erittäin palkitsevissa, projekteissa. Yksi ylitse muiden on ollut oppikirjatyö osana upeaa Ketterä-tiimiä! Kiitos Milja Ahtosalo, Virva Lehmusvaara, Kirsi Martikainen ja Kiti Szalai! Teidän kanssanne on ollut antoisaa työstää omannäköistä oppikirjaa.

Tämän väitöstyön rinnalle elämäni iloa ja vaihtelua ovat tuoneet monet ystävät ja läheiset. Kiitos ystävydestä, saunailloista, teatteriseurasta ja elämän jakamisesta Anni Kyösti, Hanna Laine, Elisabeth von Konow, Elina Koskela-Tarvas, Anni Jurvanen ja Maija Hildebrand. Kiitos myös opiskelutoverini jo Tampereen ajoilta: Riikka Herrala, Hanna Samola ja Anja Korkea-aho. Kiitos Ystävien pöydästä, joka on katettu helteisinä kesäiltoina omenapuiden alle Samelaan.

Lopuksi haluan kiittää koko rakasta perhekuntaani: lapsuuden kasvuperhettä ja kälyäni, puolisoni perhettä sekä omaa ydinperhettämme. Äiti ja isä, kiitos elämäni kannattelevasta kasvualustasta. Ilman teitä en olisi tässä. Veljeni Samuli ja Sakari, kiitos että saan edelleen kasvaa, keskustella ja kinastella kanssanne. Kälyni Ilona, kiitos ystävydestä ja sisaruudesta. Tomi, kiitos kaikesta, erityisesti läsnäolosta ja hyvästä kahvista. Rakkaat lapseni, ihanat ideatööttini, pikku-Ässäni, kiitos elämän täyteydestä ja yltäkyläisestä arjesta!

Vartiokylässä 15.8.2023

Salla-Maaria Suuriniemi



## Väitöskirjaan sisältyvät alkuperäisartikkelit

- I Suuriniemi, S.-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77* (s. 42–59). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- II Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisyydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021, 13* (s. 44–69). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- III Suuriniemi, S.-M. & Satokangas, H. (2021). Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>



# Sisältö

KIITOKSET .....	7
VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ALKUPERÄISARTIKKELIT.....	11
1 JOHDANTO .....	15
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	15
1.2 Tutkimustehtävä.....	18
2 SUOMALAISTEN KOULUJEN MONIKIELISYYS.....	21
2.1 Monikielisyys tilastoissa .....	21
2.2 Perinteinen ja uusi monikielisyys.....	24
2.3 Yksikielisen koulun paradoksi .....	26
2.4 Kielitietoisuus ja monikielisyys osana kielikoulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmia.....	28
3 MONIKIELISYYDEN TUTKIMUKSEN JA MONIKIELISEN PEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA .....	32
3.1 Monikielinen käänne ja yksikielisen normin kritiikki.....	32
3.2 Kriittisiä näkökulmia monikielisen pedagogiikan käsitteisiin .....	34
3.2.1 Monikielinen oppija ja akateemisen kielitaidon käsite .....	34
3.2.2 Täydentävä monikielisyys ja limittäiskieleilyn pedagogiikka .....	36
4 OPETTAJAT KIELIPOLIITTISINA TOIMIJOINA .....	39
4.1 Kielipolitiikka monitasoisena ilmiönä.....	39
4.2 Kieli-ideologiat ja kieliorientaatiot koulun kielipolitiikassa .....	40
4.3 Opetussuunnitelma ja opettajan toimijuus .....	43
4.4 Opettajien asenteet ja arjen kielipolitiikka .....	45
4.5 Oppikirjat, monikielisyys ja pedagogiikka.....	49
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	54
5.1 Osatutkimuksissa käytetyt aineistot .....	54
5.1.1 Opetussuunnitelma-aineisto .....	55
5.1.2 Opettajakyselyaineisto .....	57
5.1.3 Oppikirja-aineisto.....	60
5.2 Osatutkimuksissa käytetyt menetelmät .....	63

5.2.1	Diskurssintutkimukset menetelmät.....	63
5.2.2	Tilastolliset menetelmät.....	66
5.2.3	Kielimaiseman tutkimuksen menetelmät.....	68
5.3	Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkijapositio.....	70
6	TULOKSET .....	74
6.1	Osatutkimus I: Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa.....	76
6.2	Osatutkimus II: Opettajien käsitykset monikielisydestä – heijastumia koulujen kielipolitiikasta .....	79
6.3	Osatutkimus III: Oppikirjojen kielimaisema .....	82
6.4	Tutkimuksen rajoitteet.....	85
7	PÄÄTELMÄT .....	88
7.1	Muuttuva opettajuus monikielistyvässä koulussa.....	89
7.2	Monikielisen pedagogiikan mahdollisuudet.....	92
7.3	Monikielisiä liikahduksia koulutilassa .....	95
	LÄHTEET.....	99

# 1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulujen monikielistymistä ja siihen kytkeytyviä kieliorientaatioita ja kieli-ideologioita suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Monikielistymistä voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä ilmiöistä, jotka parhaillaan muokkaavat ja muuttavat suomalaista yhteiskuntaa ja koulutuksen kenttää. Monikielisyys ilmiönä ei maailmassa eikä suomalaisessa yhteiskunnassakaan ole uutta. Kuitenkin se on kansainväliseen muuttoliikkeeseen, globalisaatioon ja teknologian kehittymiseen kietoutuneena saanut aiemmasta poikkeavia ilmentymiä ja muuttaa ihmisten yhteiseloja ja kommunikaatiota perustavanlaatuisella tavalla (ks. mm. Aronin 2019, Cenoz 2013, Douglas Fir Group 2016). Koska monikielisyys luonnehtii sekä yksilöiden että yhteisöjen elämää yhä useammin, tarvitaan yhteiskunnan eri foorumeilla *kielitietoisuutta* (engl. *language awareness*) eli keskustelua muun muassa kielenkäyttötavoista, kielenoppimisesta ja kielitaidon merkityksistä sekä eri kieliin ja kieltenpuhujiiin kohdistuvista asenteista.

Monikielisyys on globaali ilmiö, mutta se ilmenee aina tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuna. Monikielisyys ilmiötä on siten tulkittava tietyssä kielikontekstissa: monikielisyys kysymykset suomalaisessa kielimaisemassa ovat erilaisia kuin esimerkiksi angloamerikkalaisessa kielikontekstissa, josta tämäkin tutkimus pääosin ammentaa käsitteistöään. Lisäksi Suomessakin kielimaisema vaihtelee alueellisesti, ja pääkaupunkiseudun monikielisyys on erilaista verrattuna muihin alueisiin (ks. luku 2.1). Edelleen on myös hyvä tunnistaa, että vaikka lokaalisti tarkasteltuna monet yhteisöt ja yhteiskunnat monikielistyvät, globaalisti tarkasteltuna kielellinen moninaisuus vähenee ja kieliä katoaa (ks. Baker & Wright 2017, 41–43; Moseley 2010; Skutnabb-Kangas 2000).

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Yhteiskuntaa muuttava monikielisyys asettaa koulun kielipolitiikalle uusia vaatimuksia. Yhä useampi Suomessa kasvava ja kouluttautuva lapsi tai nuori käyttää arjessaan monia eri kieliä ja kuuluu moninaiisiin kielellisiin ryhmiin – eli on koulun kontekstissa *monikielinen oppija*. Monikielisen oppijan tai oppilaan käsitettä on viime vuosina alettu, ainakin kielikasvatuksen kentällä, käyttää melko ahkerasti sen sijaan, että puhuttaisiin esimerkiksi *vieraskielisistä*, *maahanmuuttotautaisista* tai *suomi toisena kielenä -oppilaista* (ks. mm. Ahlholm ym. 2022, Alisaari ym. 2020, Latomaa 2014). Näin on haluttu välttää leimaavia ja toiseuttavia ilmauksia, jotka määrittelevät oppilaan taustaa tai suhdetta koulun opetuskielen. Sen sijaan esimerkiksi uudempi käsite *vastasaapunut* on koettu tarpeelliseksi, sillä

se viittaa noin alle viisi vuotta maassa olleeseen oppilaaseen ja on siten kielenopetuksen ja kielellisen tuen järjestämisen kannalta hyödyllinen käsite (ks. Ahlholm 2019, Ahlholm ym. 2023, Harju-Autti 2022).

Käsitteelliset eronteot ovat tärkeitä, kun tehdään koulutuspoliittisia päätöksiä, mutta käsitteiden takana yksilöiden elämänkulut ovat aina moninaisia. Tästä syystä erilaisten ilmausten käyttöä ja valintaa on harkittava kontekstissaan, ja eroja oppilaiden välillä ei tule käsitteellisillä valinnoilla korostaa ilman perusteltua syytä. Monikielisen oppijan käsitettä voi pitää monessa tilanteessa hyvänä valintana, sillä se ruokkii myönteistä mielikuvaa oppilaasta ja tämän kielitaidosta. Monikielinen oppija on kuitenkin määritelmänä laaja, sillä se voi viitata oppilaaseen, jolle koulun opetuskieli on yksi tämän ensikielistä tai vielä melko uusi kieli. Ilmauksen tekee lisäksi hieman ongelmalliseksi se, että se voi periaatteessa viitata kehen tahansa monia kieliä osaavaan oppilaaseen. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut kouluyhteisöjen monikielisyyteen liittyvistä ilmiöistä rajaamatta monikielisyyden määritelmää tiettyihin kieli- tai oppilasryhmiin. Kuitenkin erityisen huomion kohteeksi nousevat niin sanottuja uudempia vähemmistökieliä puhuvat oppilaat ja kieliryhmät (ks. luku 2.2) ja näihin kohdistuvat arvostukset ja suhtautumistavat.

Suomalaisissa kouluissa on totuttu institutionalisoituun ja kontrolloituun monikielisyyteen (ks. luku 2.3). Kansalliskielet suomi ja ruotsi on pidetty koulujärjestelmissä erillään, ja vieraiden kielten oppiminen on tapahtunut niille määrättyillä tunneilla tai kielipainotteisten luokkien ja koulujen kautta. Näissä konteksteissa monikielisyys on usein erityisesti valtaväestön tarpeisiin vastaavaa monikielisyyttä ja arvostettuna kielitaitona näyttäytyy tiettyjen prestiisien kielten osaaaminen – voidaan puhua myös elitistisestä monikielisyydestä (ks. Ortega 2019, Pitkänen-Huhta 2021, myös Agirdag 2010, Ennsner-Kananen ym. tulossa). Sen sijaan uudempaa kouluissamme on institutionalisoimaton ja tilanteinen monikielisyys, jossa oppilaat tuovat eri kielet luokkahuoneeseen, eikä monikielisyys ole enää samalla tavoin kouluinstituution kontrolloimaa (ks. Lehtonen ym. tulossa). Tämä tuo mukanaan jännitteitä ja pohdintoja siitä, miten eri kieliin tulisi koulutilassa suhtautua.

Monikielisyys murtaa aiempaa, yksikielistä koulustraditiota, jolla myös suomalaisissa kouluissa on pitkä historia. Länsimaisen massakoulutusjärjestelmän kehittyminen kytkeytyi kansallisvaltioiden syntyyn ja nationalismiin ideologiaan, jossa ideaalina oli valtio, joka muodostui yhdestä kansasta, joka puhui yhtä kieltä (Piippo ym. 2021). Siten koulu on perinteisesti ollut keskeinen paikka, jossa on vahvistettu yhden kielen ja yhden kansan ideologiaa (Hélot & Ó Laoire 2011, xii). Eri kieltä puhuvia oppilaita on rankaistu oman äidinkielen puhumisesta, ja koulu on saanut oppilaat tuntemaan häpeää omasta kieli- ja kulttuuritaustastaan (Cummins 2000, 33). Suomessakin koululla on historia paikkana, jossa yksikielisyyden ideologia on ollut vahva. Tähän perustuen sulauttamispolitiikkaa on kouluissa

viety äärimmilleen ja pakotettu esimerkiksi saamenkieliset lapset luopumaan kielestään (ks. Aikio-Puoskari 2011, Keskitalo 2010). Samankaltaista syrjintää ovat koulussa kokeneet myös muut kielivähemmistöt, kuten suomensukuiset inkeriläiset, jotka joutuivat saapuessaan venäläisvihamielisyyden kohteiksi (ks. Laihiala-Kankainen 2002).

Yksikielisen perinteen voi edelleen kuulla kaikuvan puheessa, jossa eri kieliä puhuvat oppilaat kuvataan vain taakkana ja rasiitteena koululle ja opettajille. Vaikka monikielisyys ja laaja kielitaito yleisesti ovat arvostettuja ominaisuuksia, kielitaito nähdään edelleen usein vain koulun opetuskielen ja perinteisinä oppiaineina opiskeltavien ”vieraiden kielten” osaamisena (ks. Pyykkö 2017, myös luku 2.3). Myös koulun arki tuottaa kielten hierarkioita esimerkiksi sen mukaan, millainen vuosiviikkotuntimäärä tai asema eri kielillä oppiaineina on opetussuunnitelmassa (ks. Ahlholm ym. 2022, Kalliokoski ym. 2021, Kyckling ym. 2019). Tässä hierarkiassa oman äidinkielen opetuksen status virallisen opetussuunnitelman ulkopuolella on matala (ks. Venäläinen ym. 2022). Kielihierarkiat näkyvät myös oppimateriaaleissa (ks. luku 6.3).

Yhteiskunnassa tapahtuva monikielistyminen on kuitenkin alkanut heijastua myös koulujen kielipolitiikkaan. Viime vuosikymmenenä erityisesti *kielitietoisuus* ja *kielittietoinen koulu* ovat olleet kielikasvatuksen eri kentillä toistuvia teemoja, joiden alla on keskusteltu kielen eri merkityksistä kouluyhteisössä. Kielitietoisuus myös mainitaan voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) keskeisenä koulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena. Kielitietoisuutta on määritelty ja jäsenneilty lukuisin eri tavoin (mm. Aalto & Tarnanen 2015, Ahlholm 2020, Dufva 2018, Honko & Mustonen 2018, Lahti ym. 2020, Lilja ym. 2017, Rapatti 2015, Repo 2022, ks. luku 2.4). Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeistä on erityisesti *kriittinen monikielittietoisuus* (ks. Lilja ym. 2017, *critical multilingual awareness* ks. García 2017), joka on määritelmäni mukaan tietoisuutta monen kielen limittäisestä läsnäolosta, kielellisten identiteettien moninaisuudesta ja eri kieliin kohdistuvien valtasuhteiden ja ideologioiden läsnäolosta.

Keskeisenä näkökulmana tutkimuksessani on opettajan kielittietoinen toiminta ja kielipoliittinen toimijuus. Toimijuuden (*agency*) käsitteellä on eri tutkimustraditioissa erilaisia painotuksia, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan yksilöiden, yhteisöjen tai organisaatioiden kykyä tarkoitukselliseen, itsenäiseen toimintaan ja mahdollisuutta tehdä omaa toimintaansa koskevia valintoja (Tieteen termipankki 2022). Opettajan toimijuus kytkeytyy opettajan autonomiaan. Erssin (2018) mukaan käsitteet ovat läheisiä mutta autonomia liittyy vahvemmin opettajan vapauteen: se on jotain mitä opettajalla on. Toimijuus sen sijaan on sitä, mitä opettaja autonomiansa kautta tekee (Erss 2018, ks. myös Kirsch 2018). Toimijuus kytkeytyy siten vahvemmin opettajan vastuuseen ja tämän tekemiin valintoihin ja ratkaisuihin.

Monikielisessä koulussa opettajan toimijuus saa aiemmasta poikkeavia merkityksiä, kun opettaja arvioi uudelleen omia asenteitaan ja toimintatapojaan suhteessa kieliin ja kielenkäyttöön. Opettaja ei voi enää esimerkiksi olettaa oppilaiden jakavan samanlaista suhdetta koulun opetuskieleen tai suomenkieliseen kulttuuriin. Sen sijaan kouluissa puhutaan ja opiskellaan yhä laajempaa kielivalikoimaa ja myös sellaisia kieliä, joita toistaiseksi harva suomalainen opettaja itse osaa. Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus, että opettaja on koulussa aktiivinen kielipoliitiikan tekijä ja kielipoliittinen toimija (ks. Hélot & Ó Laoire 2011, Hult 2014, Johnson & Johnson 2015, Kajander ym. 2019, Menken & García 2010, Tarnanen & Palviainen 2018). Opettajan työtä ja toimintaa toki säätelevät lukuisat reunaehdot, joita asettavat muun muassa opetussuunnitelma, oppimateriaalit, tuntijako ja lukujärjestys, mutta niiden sisällä opettajalla on paljon valtaa tehdä ratkaisuja, joita voi kutsua kielipoliittisiksi päätöksiksi.

## 1.2 Tutkimustehtävä

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen monikielisyyttä ja kielitietoisuutta osana suomalaisten peruskoulujen muuttuvaa kielipoliittikkaa. Tutkimukseni kohdistuu perusopetukseen, sillä peruskoulu on oppilaan kasvun kannalta merkittävä ajanjakso. Peruskoulu on lisäksi lapsille keskeisin yhteiskunnallinen instituutio, ja siten siellä vallitsevat arvot edustavat heille kouluympäristöä laajempia, yhteiskunnallisia merkityksiä. Koulu on keskeinen paikka, jossa erityisesti opettajilla on valtaa välittää asenteita ja arvostuksia, myös monikielisyyttä kohtaan. Opettaja on koulun kielipoliitiikan keskeinen toteuttaja ja vallankäyttäjä (mm. Hult 2014, Kajander ym. 2019, Lilja ym. 2019). Ensisijaisesti juuri opettajat säätelevät koulun vuorovaikutustilanteita ja päättävät siitä, millaiset kielikäytänteet ja kielimuodot luokassa, välitunnilla tai koulun muissa tapahtumissa sallitaan. Opettajat myös valitsevat oppitunneilla tarkasteltavat materiaalit ja ohjaavat oppilaita kohti erilaisia näkökulmia ja teemoja. Opettajan arkiset päätökset ja puhetapa rakentavat omalta osaltaan oppilaalle kuvaa siitä, millaiset kielelliset normit luokassa ja laajemmin yhteiskunnassa hallitsevat.

Väitöstutkimukseni sijoittuu kielikasvatukseen (*language education* ks. Nicholas & Starks 2014, *educational linguistics* ks. Sposlky & Hult 2008) ja kielikoulutuspolitiikan (*language education policy* ks. Hélot & Ó Laoire 2011, Pöyhönen ym. 2019) tutkimusalaille. Metodologisesti tutkimuksessa hyödynnetään diskursiintutkimuksen (ks. luku 5.2.1) ja kielimaiseman tutkimuksen (ks. 5.2.3) menetelmiä. Lisäksi toisen osatutkimuksen aineistoa analysoidaan myös tilastollisesti (ks. luku 5.2.2). Keskeisiä teoreettisia käsitteitä ovat kieli-ideologiat ja kieliorientaatiot, joilla tarkoitan eri kieliin ja monikielisyyteen liittyviä käsityksiä ja näkökulmia (ks. luku 4.2). Väitöstutkimukseni päätehtävänä on tarkastella, millaisia eri

kieliin ja monikielisyteen liittyviä kieliorientaatioita ja -ideologioita monikielistyvässä suomalaisessa perusopetuksessa tuotetaan ja tuetaan. Tavoitteena on kolmen erilaisen tekstiaineiston avulla valottaa sitä, millaisia merkityksiä monikielisyys saa ja miten eri kielten arvo ja merkitys tunnustetaan.

Tutkimuksessani analysoin sitä, millaisia käsityksiä monikielisydestä, eri kielistä ja kielten puhujaryhmistä rakentuu tutkimusaineistoissani: koulujen omissa opetussuunnitelmissa (n = 92), opettajien kyselylomakevastauksissa (n = 2 864) ja oppikirjoissa (n = 34). Näitä kolmea erilaista tutkimusaineistoa tarkastelemalla vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisia merkityksiä koulujen monikielisyteen, eri kieliin ja kielten käyttöön aineistoissa liitetään?
- 2) Millaisia kieliorientaatioita ja kieli-ideologioita aineistoissa tuetaan ja rakennetaan?
- 3) Miten kieliorientaatiota ja kielipoliittisia valintoja selitetään, tulkitaan ja perustellaan?

Tutkimuksellani tuotan tietoa, jota voidaan hyödyntää kielikasvatuksen ja kielikoulutuspolitiikan eri konteksteissa. Tutkimustietoa voivat toivomani mukaan soveltaa niin yksittäiset opettajat, kouluyhteisöt ja opettajankouluttajat kuin laajemmat paikalliset sekä valtakunnalliset toimijat. Työni pyrkimys on sekä tarkastella monikielistyvän koulun tämänhetkistä tilaa että olla ajantasainen ja realistinen puheenvuoro monikielisen koulun haasteista ja mahdollisuuksista. Samalla arvioin viime vuosikymmenenä lanseeratun kielitietoisuuden käsitteen merkityksiä ja kielitietoisuuden tulevia mahdollisia suuntia.

Kouluyhteisön monikielisyttä tarkastellessani olen tietoinen siitä, että kielellinen moninaisuus risteää etnisen, katsomuksellisen ja muun kulttuurisen moninaisuuden kanssa, ja kieliin liittyvät kysymykset ovat harvoin vain kielikysymyksiä. Monet monikieliset oppilaat ovat myös maahanmuuttotautaisia, etnisiin vähemmistöihin kuuluvia tai rodullistettuja oppilaita, jotka kohtaavat koulussa syrjintää ja rasismia (mm. Bernelius & Huilla 2021, Souto 2011, Zacheus 2019). Lisäksi selvitykset osoittavat, että Suomessa maahanmuuttotautaisilla ja vieraskielisillä oppilailla on valtaväestöä heikommat mahdollisuudet ja resurssit menestyä koulutuksellisesti (ks. Bernelius & Huilla 2021, Harju-Luukkainen ym. 2014, Ukola & Metsämuuronen 2023). Maahanmuuttotautaisien ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden välisiä osaamiseroja selittävät tekijät, jotka eivät liity vain kielitaitoon vaan risteävät muiden taustatekijöiden kuten sosioekonomisen aseman ja sukupuolen kanssa (Bernelius & Huilla 2021, 69). On selvää, että pelkästään kielitietoisuutta tai kieliorientaatioita kehittämällä ei poisteta koulusta syrjintää tai

eriarvoistavia rakenteita. Kuitenkin kielelliseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset ja niistä keskustelu ovat yksi keskeinen lähestymistapa myös rakenteellisen rasismien ja syrjinnän purkamiseen sekä yhdenvertaisten oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksien tarkasteluun.

Väitöstutkimukseni koostuu tästä yhteenveto-osioista sekä kolmesta osatutkimuksesta, joiden tulokset on raportoitu kolmessa tieteellisessä artikkelissa. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (OT I) tarkastellaan koulujen omia opetussuunnitelmia ja analysoidaan kieli-ideologioiden rakentumista koulujen kielitietoista toimintaa kuvaavissa määrittelyissä. Toisessa osatutkimuksessa (OT II) analysoidaan opettajien kyselylomakevastauksia ja jäsenellään aineistoa tilastollisen analyysin lisäksi suhteessa Richard Ruízin (1984) esittelemään kieliorientaatioiden kolmijakoon, jota erityisesti Francis Hult ja Nancy Hornberger (2016) ovat kehittäneet teoreettisesti eteenpäin. Kolmas osatutkimus (OT III) ottaa lähtökohdakseen kielimaiseman tutkimuksen menetelmät, joiden avulla tarkastellaan eri kielten näkymistä ja monikielisyyden kuvauksia oppikirjoissa. Kunkin osatutkimuksen tarkemmat tutkimustehtävät on kuvattu osatutkimusten tiivistelmissä luvussa 6 sekä alkuperäisissä julkaisuissa.

Tämä yhteenveto-osio rakentuu seitsemästä pääluvusta. Osion seuraavassa pääluvussa (luku 2) kuvaan ja perustelen tutkimukseni kontekstin sekä syvennän tutkimukseni lähtökohtia. Luvuissa 3 ja 4 asemoin tutkimukseni laajemmalle tutkimuskentälle ja esittelen tutkimukseni keskeiset teoreettiset käsitteet. Sen jälkeen kuvaan luvussa 5 aineistot ja menetelmät sekä käyn läpi työhöni liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä. Luku 6 sisältää osatutkimusten tulosten tiivistelmät sekä keskeisimpien tulosten yhteenvedon suhteessa väitöstutkimuskokonaisuuteen. Yhteenveto-osion lopuksi luvussa 7 asemoin tutkimukseni keskeisen annin laajempaan kontekstiin ja arvioin väitöstyöni tutkimuksellista ja yhteiskunnallista merkitystä sekä tulevia tutkimusnäkyviä.

## 2 Suomalaisen koulujen monikielisyys

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni lähtökohdat, joita ovat suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisten koulujen monikielistyminen. Avaan ensin Suomen monikielisyttä tilastojen valossa ja tarkastelen eri kielten asemaa suomalaisessa lainsäädännössä ja koulujärjestelmässä. Tämän jälkeen pohdin yksikielisen koulun perinteen ja kansallisen kaksikielisuuden merkitystä koulujen kielipolitiikalle. Luvun lopuksi analysoin kielitietoisuuden käsitteen merkityksiä liittyen monikielistyvän koulun kielipolitiikkaan Suomessa.

### 2.1 Monikielisyys tilastoissa

Suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisten koulujen monikielistyminen on fakta, jonka tilastot vahvistavat. Monikielisyys ei ilmiönä ole yhteiskunnassamme tai kouluissamme uusi, onhan Suomi virallisestikin kaksikielinen maa. Ruotsin rinnalla Suomen monikieliseen kielimaisemaan ovat historiallisesti kuuluneet ainoa eurooppalainen alkuperäiskieli saame (saamen kielet), lähisukukieli karjala, viittomakielet (suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli) sekä vanhat vähemmistökielet jiddin kieli, Suomen romani ja tataarikieli. Lisäksi venäjänkieliset ovat olleet, ja ovat yhä, maamme suuri vähemmistökieliryhmä. Viime vuosikymmeninä voimistunut yhteiskunnan monikielistyminen on kuitenkin ensisijaisesti seurausta maahanmuutosta ja uudempien vähemmistökielten (kuten arabian ja somalin) puhujaryhmien kasvusta. (Suomalaisen kielimaiseman historiallisista muutoksista ks. Karlsson 2017.)

Tilastokeskus käyttää termiä ”vieraskielinen” väestöstä, jonka äidinkieleksi on väestötietojärjestelmään rekisteröity jokin muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame. Vieraskielisen väestön osuus Suomessa on noussut huomattavasti viime vuosikymmeninä, ja vuodesta 2014 asti vieraskielisen väestön määrä yhteensä on ollut ruotsinkielisen väestön määrää suurempi. Vuonna 2022 vieraskielisten osuus oli 8,9 prosenttia väestöstä (Tilastokeskus 2023a). Tilastokeskuksen (2023b) mukaan vuoden 2022 aikana suomen, ruotsin ja saamenkielisten puhujien määrä väheni 22 221 henkilöllä, kun taas vieraskielisen väestön määrä kasvoi lähes 38 000 henkilöllä, mikä on eniten ainakin 40 vuoteen. Maakunnittain tarkasteltuna vieraskielisten osuus oli vuoden 2022 lopussa korkein Uudenmaan maakunnassa, ja kunnittain tarkasteltuna vieraskielisten osuus väestöstä oli korkein Vantaalla, jossa joka neljäs oli vieraskieliseksi tilastoitu. Selvästi suurin vieraskielisten ryhmä Suomessa on venäjänkieliset. Toiseksi yleisin ryhmä on vironkieliset ja tämän jälkeen arabian-, englannin- ja somalinkieliset (Tilastokeskus 2023a). Yhteensä yli tuhannen puhujan kieliryhmiä oli vuonna 2022 Suomessa 50, kun vuonna 2012

ryhmiä oli 38, ja vuonna 2002 niitä oli 21 (Tilastokeskus 2023a). Kielimaisemamme on siis viime vuosikymmenien aikana muuttunut yhä moninaisemmaksi.

Opetushallinnon tietopalvelun (Vipunen 2022a) mukaan perusopetuksen 1.–9. luokalla opiskeli vuonna 2022 noin 50 400 oppilasta, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Koko vuosiluokkien 1–9 oppilasmäärästä muunkielisten oppilaiden osuus oli noin 9 prosenttia (Vipunen 2022a). Tämä määrä pitää siis sisällään vain ne oppilaat, joiden äidinkieleksi oli merkitty jokin muu kuin edellä mainitut kielet. Opetushallinnon tilastopalvelun (Vipunen 2021/2022a) mukaan suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän piiriin lukeutui lähes 44 000 oppilasta. Yleisimpiä muita äidinkieliä vuosiluokkien 1–9 oppilailta olivat venäjä, arabia, viro, somali, englantia, kurdi, albania, turkki, kiina ja vietnam (Vipunen 2022a). Venäjänkielisten ryhmä oli suurin, mutta poiketen koko väestön vieraskielisistä, tässä ryhmässä esimerkiksi arabiankielisiä oli vironkielisiä enemmän ja somalinkielisiä enemmän kuin englanninkielisiä. Kun tarkastellaan toisesta tilastosta (Vipunen 2022b) 0–6-vuotiaiden ryhmää äidinkielen perusteella tilastoituna, myös somalinkielisten ryhmä ylittää määrältään vironkielisten ryhmän. Varhaiskasvatus- ja kouluikäisten määrän kehitykseen vaikuttaa etenkin syntyvyys, ja naisten hedelmällisyyteen perustuvien oletusten mukaisesti Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan (mm. arabia, persia, turkki) sekä muun Afrikan (mm. somali) ja muun Aasian (mm. kiina, vietnam, thai) kieliryhmiin kuuluvien lasten määrän ennustetaankin kasvavan muita ryhmiä nopeammin ja ohittavan venäjänkielisten ja vironkielisten ryhmät (Helsingin kaupunki 2019). Muutoksia vähemmistökielten puhujaryhmien määriin on siis tulevaisuudessa tulossa, vaikka kokonaiskuva suurimmista vähemmistökielistämme säilyy toistaiseksi samankaltaisena.

Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota kunnilla ei ole velvoitetta järjestää, mutta johon ne voivat saada valtionavustusta tietyin ehdoin. On arvioitu, että vieraskielisistä oppilaista vain reilusti alle puolet osallistuu oman äidinkielen opetukseen, ja opetuksen saavutettavuutta voi siten pitää varsin heikkona ja alueellisesti epätasaisena (Venäläinen ym. 2022, 57). Vuonna 2020 oman äidinkielen opetukseen osallistui noin 22 000 perusopetuksen oppilasta ja opetusta annettiin 57 eri kielessä, joista eniten opiskeltiin venäjää, arabiaa, somalia, viroa ja englantia (Opetushallitus 2020).

Edellä esitettyjen tilastojen valossa on selvää, että suomalainen kielimaisema on muuttunut, ja muutos jatkuu edelleen. Muutos koskee kuitenkin voimakkaimmin tiettyjä maakuntia, kaupunkeja ja alueita. Lisäksi monikielisten oppilaiden määrä voi vaihdella merkittävästi myös saman kunnan eri koulujen välillä. Uudellamaalla muunkielisten oppilaiden määrä on suurin, noin 17,5 % perusopetuksen 1.–9. luokan oppilaista, ja Etelä-Pohjanmaalla pienin, noin 2 % (Vipunen 2022a). Helsingissä jo noin joka neljäs oppilas on vieraskielinen, mutta osuus vaihtelee paljon kouluittain (Helsingin kaupunki 2021).

Tilastoja tarkasteltaessa on syytä muistaa, että tilastot ovat puutteellinen tapa kuvata yhteiskunnan todellista monikielisyyttä. Tässä lainattuja tilastoja vääristää erityisesti se, että tällä hetkellä henkilölle on mahdollista ilmoittaa väestötietojärjestelmään vain yksi äidinkieli. Järjestelmä on siten rakennettu vahvan yksikielisyyden oletuksen perustalle, vaikka yhä suurempi osa väestöstä on kasvanut kaksi- tai monikieliseksi. Tietoa väestön äidinkielestä onkin kerätty nimenomaan maamme virallisen kaksikielisyyden vuoksi, ja järjestelmä on alun perin kehitetty kuvamaan väestön suomen- tai ruotsinkielisyyttä. Tästä syystä kielitilastoihin monikielisyyden mittarina on suhtauduttava myös varauksella. (Kielitilastoinnin taustasta ja ongelmista ks. mm. Latomaa 2012, Saukkonen 2019.)

Tilastoinnin puutteiden lisäksi myös tilastoterminologia on tällaisenaan ongelmallinen, kun pohditaan termiä *vieraskielinen*. Termin käyttö leimaa henkilön *vierasta kieltä puhuvaksi*, vaikka tilastoissa näkyvä vieraskielinen henkilö on usein samanaikaisesti myös suomen- ja/tai ruotsinkielinen, eikä oma äidinkieli tietenkään ole sen käyttäjälle itselleen *vieras*. Näkökulma on tällaisessa määrittelyssä vahvasti ”meidän”, josta ”muut” erottuvat vieraiksi. Kuitenkin esimerkiksi vuonna 2019 peruskouluikäisistä eli 7–15-vuotiaista vieraskielisistä helsinkiläisistä noin puolet oli itse Suomessa syntyneitä (Helsingin kaupunki 2021), ja Suomessa syntyneiden osuus kasvaa tulevaisuudessa (Helsingin kaupunki 2019). Vieraskielisen sijaan olen itse esimerkiksi tämän väitöstutkimuksen toisessa osatutkimuksessa päättänyt käyttää termiä ”muunkielinen”, kun viittaa tilastolliseen faktaan, joka koskee muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden määrään. Varsinainen ongelma ei toki tälläkään terminologisella muutoksella ratkea.

Kielilaki (423/2003) edellyttää väestön kieliperustaista tilastointia, mutta sekä tilastoinnin periaatteita että terminologiaa tulisi tarkastella kriittisesti ja pyrkiä löytämään parempia keinoja kuvata suomalaista monikielisyyttä. Kuitenkin, kuten Saukkonenkin (2019) toteaa, kielitilastot ovat edelleen asianmukainen väline, jonka avulla voidaan seurata väestömuutosta ja suomalaisen kielivarannon kehittämisestä sekä perustella (kieli)poliittisia ratkaisuja. Kielitilastoinnin avulla myös vähemmistökielten puhujien tarpeet voidaan paremmin tunnistaa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on tärkeää kuitenkin muistaa, että tilastojen takana monikielisyyttä näyttää osin toisenlaiselta. Erityisesti koulun kielipoliittisissa ratkaisuissa tilastoja tärkeämpää on tieto oppilaiden todellisesta kielitaidosta, heidän kokonaisuudesta kielirepertoaaristaan sekä siitä, mihin kieliin ja millä tavoin he itse identifioituvat. Esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksen järjestämisen kohdalla on keskusteltu ongelmista, jotka liittyvät siihen, että oppilaita on ohjattu pelkän etnisen taustan tai väestörekisteriin merkityn äidinkielen perusteella S2-oppimäärän opiskelijoiksi selvittämättä heidän todellista kielitaitoaan (mm. Bernelius & Huilla 2021, Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2020, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Lisäksi on viitteitä siitä, että vieraskielisiä oppilaita siirretään erityisen tuen

piiriin, vaikka heidän todellinen tarpeensa olisi tuki koulun opetuskielen oppimiseen (Bernelius & Huilla 2021, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022).

## 2.2 Perinteinen ja uusi monikielisyys

Suomessa puhutaan Tilastokeskuksen (2023a) mukaan ainakin 158:aa eri kieltä, mutta tilastoinnissa käytetty koodisto ei tunnista kaikkia maailman kieliä. Karlssonin (2017, 80–81) arvion ja tulkinnan mukaan Suomessa kieliä onkin jopa noin 500. Suomalaista monikielisyyttä voidaan jäsenellä erottamalla toisistaan ”perinteinen” ja ”uusi” monikielisyys (tai ”vanha” ja ”uusi” monikielisyys, ks. mm. Pitkänen-Huhta 2021). Jaottelu on keinotekoinen ja osin kiistanalainen, mutta sen kautta voidaan kuitenkin tarkastella monikielisyyden suuntia ja eri vähemmistökieliryhmien asemaa Suomessa. Tässä jaottelussa perinteistä suomalaista monikielisyyttä on virallinen kaksikielisyys sekä saamen kielten, Suomen romanikielen ja viittomakielten tuoma monikielisyys, joka on tunnistettu myös lainsäädännössä. Historiallisesti tarkasteltuna monikielisyyteen liittyvä suuri muutos oli homogeenisen kansallisvaltion ihanteen murtuminen ja erityisesti 1990-luvulta voimistuneet uudet arvot, joissa kansainvälisyys, vähemmistöjen oikeuksien kunnioittaminen ja kielellisen moninaisuuden ylläpitäminen ovat keskeisiä (Karlsson 2017, 16). Tämän seurauksena myös suomalaisten perinteisten vähemmistökielten asema parani, kun Suomi alkoi soveltaa Euroopan neuvoston alueellisia ja vähemmistökieliä koskevaa eurooppalaista peruskirjaa (valtiosopimus 23/1998) edellä mainittujen kielten lisäksi myös tataarikieleen, jiddin kieleen, karjalan kieleen ja niin kutsuttuun vanhaan venäjään, jotka siten tunnustetaan Suomen perinteisiksi vähemmistökieliksi.

Uudeksi monikielisyudeksi taas voidaan kutsua viime vuosikymmeninä kasvanutta monikielisyyttä, joka on pääosin seurausta globalisaatiosta, liikkuvuuden lisääntymisestä ja maahanmuutosta. Suomessa tällaisia ”uusia” kieliä ja kielten puhujaryhmiä ovat muun muassa 90-luvulta kasvanut somali sekä uudemmat vähemmistökielet kuten arabia, kurdi, farsi ja kiina. Venäjän- ja vironkieliset ovat olleet suuri vähemmistöryhmä Suomessa jo kauemmin, mutta sijoittuvat tässä jaottelussa kuitenkin pikemmin uuden kuin perinteisen monikielisyyden ryhmään, sillä kielten virallinen asema rinnastuu muihin uudempiin vähemmistökieliin.

Lainsäädännön näkökulmasta tarkasteltuna tietyillä vähemmistökielillä on toisia turvatumpi erityisasema. Suomen itsenäistymisestä ja vuoden 1922 kielilain säätämisestä lähtien suomi ja ruotsi ovat olleet Suomen virallisia kansalliskieliä, joiden puhujien kielellisiä oikeuksia kielilaki (423/2003) pyrkii suojelemaan. Kielilaki ei kuitenkaan koske Ahvenanmaata, jolla on oma itsehallintolakinsa turvaamassa maakunnan ruotsinkielisyyttä. Kielilain lisäksi lukuisissa muissa säädöksissä kuten perusopetuslaissa ja yliopistolaisissa on annettu kansalliskieliä koskevia säännöksiä.

Suomen lainsäädäntö ei virallisesti tunnusta vähemmistökieliä, mutta kahden kansalliskielen lisäksi myös saamen kielten, Suomen romanikielen ja suomalaisen sekä suomenruotsalaisen viittomakielten puhujien oikeudet on erikseen mainittu Suomen perustuslaissa (Suomen perustuslaki 731/1999). Perustuslaissa mainitaan myös, että ”muilla ryhmillä” on oikeus ylläpitää ja kehittää kieltään ja kulttuuriaan (Suomen perustuslaki 731/1999, 17 §). Tämä ”muut ryhmät” viittaa siten uudempaan monikielisyyteen ja uusiin vähemmistökieliin. Perustuslain kieli-ideologinen perusta nojaa kuitenkin yksikielisyyden ideologiaan, sillä lähtökohtana on, että jokaisen Suomen asukkaan oma kieli on joko suomi *tai* ruotsi ja *vain* suomi tai ruotsi (Laihonen & Halonen 2019, 75).

Perinteisten vähemmistökielten asemaa turvaavat lisäksi saamen kielilaki (1086/2003) ja viittomakielilaki (359/2015). Sen sijaan romanikieliä koskevaa erityistä lakia ei ole, vaikka romanikielen asema Suomessa on kriittinen. Suurin osa Suomen romaneista puhuu äidinkielenään suomea tai ruotsia, ja romanikielen käyttöaste on vähäinen, eikä kieli siten siirry riittävästi kotona vanhemmilta lapsille (Hedman 2016, myös Granqvist 2013). Romanikielen opetuksen asema myös kouluissa on parannuksista huolimatta edelleen heikko. Suurimpia haasteita ovat pätevien romanikielen opettajien sekä ikätasoisien oppimateriaalin puute. Lisäksi haasteita tuo riittävän suurien opetusryhmien muodostuminen, sillä romaniväestöä asuu laajalti eri puolella Suomea. (Huttu 2016.) Laajemmin tarkasteltuna koulutuksen näkökulmasta erityisen huolestuttavaa on se, että romanilapset ja -nuoret menestyvät opinnoissa muuta väestöä heikommin ja kouluttautuvat muuta väestöä vähemmän (mm. Stenroos & Helakorpi 2021). Helakorven (2020) mukaan haasteet paikannetaan usein romaniperheiden tai romanikulttuurin ongelmaksi sen sijaan, että tarkasteltaisiin kriittisesti kouluinstituution roolia ja siellä vallitsevia valtasuhteita, jotka voivat työntää romaniväestöä marginaaliin.

Kuten romanikielen myös saamen kielten asema on edelleen haavoittuva, vaikka viime vuosina on onnistuttu parantamaan saamen kielten asemaa ja elinvoimaisuutta (mm. Olthuis 2003, Pasanen 2019). Saamen kielten puhujien oikeuksia tarkasteltaessa huomiota tulee kiinnittää myös saamelaisalueen ulkopuolella asuvien mahdollisuuteen opiskella saamen kieliä, sillä saamelaisista suurin osa asuu eteläisessä Suomessa. Lisäksi tarvitaan lisää päteviä opettajia ja opetusmateriaalia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.)

Ihalainen ja Saarinen (2015) analysoivat vähemmistökielten asemaa Suomen lainsäädännössä ja toteavat ruotsin näyttäytyvän ”ainoana vähemmistökielenä” muiden vähemmistökielten kustannuksella (ks. myös Ihalainen ym. 2019). Heidän näkemyksensä mukaan ruotsi dominoi keskustelua suomalaisesta monikielisyydestä, kun taas saame, Suomen romani ja ”muut kielet” nähdään suhteessa etnisiin ryhmiin eikä siten kielinä, joilla olisi itseisarvoa (Ihalainen & Saarinen 2015, 51–52). Onkin totta, että suomalainen keskustelu monikielisyydestä juurtuu väistämättä keskusteluun kansallisesta kaksikielisyydestä. Yhteiskunnan monikielisty-

misen seurauksena kuitenkin myös ruotsin kielen asema on tullut uudelleen neuvottelun alaiseksi, ja tämä on näkynyt esimerkiksi keskustelussa yksikielisestä kouluinstituutiosta.

## 2.3 Yksikielisen koulun paradoksi

Ajatus suomalaisten koulujen yksikielisydestä palautuu paradoksaalisesti kansalliseen kaksikielisyyteen. Ajatuksen perustana on näkemys, jonka mukaan Suomen kaksikielisyyttä ja erityisesti ruotsin kieltä voidaan suojella vain ylläpitämällä yksikielisiä instituutioita. Järjestelyä kutsutaan nykyään ”Taxellin paradoksiksi” ministeri Christoffer Taxellin mukaan, joka 1980-luvulla puolusti ruotsinkielisen tilan olemassaoloa. Taxell esitti, että instituutioiden yksikielisyys tukee yhteiskunnan kaksikielisyyttä; kaksikieliset instituutiot sen sijaan johtavat yhteiskunnan yksikielisyyteen (ks. esim. Boyd & Palviainen 2015, From & Sahlström 2019). Tämän periaatteen mukaisesti Suomessa on ylläpidetty kahta yksikielistä kouluinstituutiota, jotka toimivat rinnakkain. Voidaan puhua *rinnakkaisesta yksikielisydestä* (*parallel monolingualisms*, Heller 2006).

Ruotsin kielen asema Suomessa ja erityisesti pakollisena oppiaineena koulussa on ollut ajoittain kiivaankin keskustelun kohde (ks. Pöyhönen & Saarinen 2015). Kuitenkin ymmärrys yksikielisen ruotsinkielisen koulutuslaitoksen tarpeesta ja ruotsinkielisen tilan (*svenska rum*) koskemattomuudesta on ollut melko kiistaton (ks. From & Sahlström 2019). Virallisesti kaksikielisiä peruskouluja ei Suomessa ole, vaikka jotkut suomen- ja ruotsinkieliset koulut sijaitsevat samassa tilassa rinnakkain. Näin toimivissa kieliparikouluissa oppilaiden kielenkäyttö näyttää kuitenkin tilojen jakamisesta huolimatta noudattavan pääsääntöisesti koulun virallista eli yksikielistä normia ja suhtautuminen toiseen kieliryhmään on osin varautunutta ja neuvottelunalaista (From & Sahlström 2019).

Institutionaalinen yksikielisyys asettuu kuitenkin ristiriitaan arjen todellisen kaksi- ja monikielisyyden kanssa, sillä se kohtelee yksilöitä ensisijaisesti yksikielisinä (ks. Pöyhönen & Saarinen 2015). Tätä vasten kielten limittäinen käyttö ja monikielisyys on näkymätöntä ja jopa ongelmallista. Aika ajoin yksikielisen koulun periaatetta onkin myös kyseenalaistettu ja keskusteltu siitä, voitaisiinko suomen- ja ruotsinkielistä koulutusta toteuttaa uudella tavalla (mm. Boyd & Palviainen 2015, From 2020, Saukkonen 2013, Tainio & Harju-Luukkainen 2013). Syysäksenä keskustelulle on ollut erityisesti yleistyvää kaksikielisyys, jossa lasten kotikielinä on sekä suomi että ruotsi (ks. Björklund & Pakarinen tulossa). Kuitenkin myös yhteiskunnan laajempi monikielistyminen on alkanut omalta osaltaan kyseenalaistaa yksikielisen koulun aatetta ja yksikielisyyden ideologiaa. Uudem-

pien kieliryhmien kasvaessa ei voida enää sivuuttaa totuutta siitä, että kouluyhteisöt ovat monikielisiä, ja tällä on seurauksia myös opetuksen kielipoliittiselle perustalle.

Edellisessä luvussa tarkasteltujen ”perinteisten” ja ”uusien” vähemmistökielten rinnalla myös vieraiden kielten opiskelu ja opetus on yksi tärkeistä näkökulmista, kun tarkastellaan suomalaisten koulujen yksikielisyyttä versus monikielisyyttä. Vahvan yksikielisyydenkin eetoksen sisällä hyväksytyä koulujen monikielisyyttä on luonnollisesti ollut vieraiden kielten opiskelu ja käyttö. Peruskouluuudistus vuonna 1968 oli kansallisen kielivarannon näkökulmasta suuri harppaus, kun sekä toinen kotimainen että yksi vieras kieli tulivat kaikille pakollisiksi (Karlsson 2017, 15–16). Eniten Suomen kouluissa opiskeltu vieras kieli on 1960-luvulta lähtien ollut englanti (Ihalainen ym. 2019). Englannin jälkeen suosituimpia vieraita kieliä olivat vuonna 2021–2022 saksa, espanja ja ranska (Vipunen 2021/2022b). Kuitenkin tällä hetkellä suuri osa oppilaista opiskelee vieraana kielenä vain englantia sekä pakollista toista kotimaista, ja tilanne on nostanut esiin huolen kansallisen kielivarannon kaventumisesta (ks. Pitkänen-Huhta 2021, Pyykkö 2017, Vaarala ym. 2021). Tämän seurauksena vuodesta 2020 alkaen vieraiden kielten opiskelu on varhennettu alkamaan ensimmäiseltä vuosiluokalta tavoitteena laajentaa oppilaiden peruskoulussa opiskelemaa kielivalikoimaa (ks. mm. Inha & Huhta 2019).

Koulun kieltenopetukseen kiinnittyvä tärkeä näkökulma on myös oman äidinkielen opetus, jonka asema ja arvostus perinteisen vieraan kielen opetuksen rinnalla on kuitenkin heikko. Kuten luvussa 2.1 todettiin, vain alle puolet niistä oppilaista, joilla periaatteessa olisi mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen, osallistuu siihen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaiseman raportin (Venäläinen ym. 2022) mukaan oman äidinkielen opetuksen turvaamiseksi pitäisi vahvistaa opetuksen asemaa siten, että se ensiksikin muutettaisiin perusopetukseen sisällytetyksi oppimääräksi, joka arvioidaan todistuksessa muiden oppiaineiden tapaan. Tämä saisi oman äidinkielen opiskelun todennäköisesti näyttämään houkuttelevampana myös oppilaan näkökulmasta. Oman äidinkielen opetuksen saatavuuden parantamiseksi myös sen järjestämistapoja olisi syytä kehittää sekä parantaa oman äidinkielen opettajien asemaa ja arvostusta esimerkiksi kelpoisuusvaatimuksia täsmentämällä. (Venäläinen ym. 2022, 58–61.) Oman äidinkielen opetuksen asema ja arvostus kytkeytyvät koulun monikielisyyden ja kouluyhteisön moninaisuuden arvostukseen. Koulun rakenteita ja asenteita tulee siten tarkastella kouluyhteisössä paitsi oppilaiden myös eri ammattiryhmien aseman näkökulmasta, sillä oman äidinkielen opettajilla näyttää olevan riski kokea osattomuutta, arvostuksen puutetta ja ulkopuolisuutta kouluyhteisössä (Yli-Jokipii ym. 2022). Uudempien vähemmistökielten turvaamisessa ja ylläpitämisessä ja siten kansallisen kielivarannon vahvistamisessa juuri oman äidinkielen opetuksella on keskeinen rooli. Keskustelu kielivarannosta ja kielitaidosta kietoutuu kuitenkin

usein keskusteluun suurten eurooppalaisten kielten osaamisesta, ja toivottuna monikielisyysnä näyttäytyy vain näiden kielten formaali oppiminen ja osaaminen (ks. Ortega 2019, Pitkänen-Huhta 2021, myös Agirdag 2010, Ennser-Kananen ym. tulossa). Samaan aikaan tunnustamatta jää maahanmuuton ja muunkielisten oppilaiden mukanaan tuoma kielivaranto ja kouluissa elävä arjen monikielisyys. Paradoksaalisesti siis puhutaan kielivarannon kaventumisesta samaan aikaan, kun monikielisyys yhteiskunnassamme lisääntyy. Keskustelu paljastaa sen, kenen ja milaista kielitaitoa yhteiskunta arvostaa (ks. Piller 2016, 12–14, myös luku 3.1).

Edellä esitettyjen näkökulmien jälkeen voidaan todeta, että yksikielisen koulun ajatus ei enää vastaa elävää monikielistä todellisuutta. Tulevaisuudessa onkin uskallettava vielä rohkeammin tarkastella eri kielten asemaa yhteiskunnassa ja pohdita uusia avauksia esimerkiksi kansallisen kaksikielisuuden toteuttamiseen koulutuksessa. Nykyisistä koulutusjärjestelyistä huolimatta ruotsin kielen elinvoimaisuus näyttää kaventuvan (ks. Kansalliskielistrategia 2021). Lisäksi keskusteluun on noussut huoli erityisesti ruotsinkielisissä kunnissa asuvien oppilaiden heikosta suomen kielen taidosta (Åkerlund ym. 2022). Perinteisen vieraiden kielten opettamisen rinnalla myös oman äidinkielen opetuksen kehittämisellä ja sen arvostuksen nostamisella on merkittävä rooli, kun pyritään ylläpitämään ja kasvattamaan suomalaista monikielisyyttä ja kielivarantoa. Koulutuksen kontekstissa tämä puonoutuu osaksi laajempaa kielitietoisuuden periaatetta.

## 2.4 Kielitietoisuus ja monikielisyys osana kielikoulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmia

Suomalaisen kielikasvatuksen kentällä ajatus *kielitietoisuudesta* koulutusta läpäisevänä periaatteena on saanut jalansijaa erityisesti 2010-luvulta lähtien. Suomalaisen kielitietoisuus-keskustelun juuria voi jäljittää aina englantilaisen Eric Hawkinsin 1980-luvulla esittämään *language awareness* -visioon asti. Hawkinsin esittämän pedagogisesti orientoituneen vision tavoitteena oli rakentaa siltaa eri oppilaiden välille, lisätä vieraiden kielten opiskelua sekä parantaa kaikkien oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoja. Hawkins näki kielen keskeisenä kaikelle oppimiselle ja pyrki kielitietoisuus-näkemyksensä avulla edistämään paitsi koulutuksellista myös yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. (Hawkins 1984, Lilja ym. 2017, Svalberg 2016.)

Dufva (2018) hahmottelee kielitietoisuus-ajattelun kehityskaaria kolmen tuloakselin kautta, joita ovat 1) kognitiivisesti suuntautunut, *metakielellistä tietoisuutta* tarkasteleva näkökulma, 2) pedagogisesti suuntautunut ja Hawkinsin perinteeseen kiinnittyvä näkökulma, jossa *kielitajua* kehittämällä voidaan edistää myös oppilaan toimijuutta ja osallisuutta sekä 3) yhteiskunnallisesti suuntautunut kielitietoisuus-ajattelu, jossa kriittisyys ja monikielisuuden näkökulma ovat tärkeitä.

Kielitietoisuus-ajattelun voi siis nähdä laajentuneen kielellisten piirteiden tarkastelusta kohti toimijuuden ja kriittisen monikielitietoisuuden näkökulmia, jotka ovatkin nykyisen kielitietoisuus-näkemyksen ydintä. Keskeistä ei ole enää vain koulun opetuskielen oppimiseen keskittyvä näkökulma vaan myös oppilaiden moninaiset kielirepertoaarit (ks. García 2017). Tärkeäksi on kuitenkin nähty korostaa, että kielitietoisuus ei liity vain maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin vaan on kaikkien oppilaiden oppimista edistävä asia ja koskee kaikkia opettajia ja kouluyhteisöjä (mm. Vaarala ym. 2021, 17). Kielitietoisuus tukee yhdenvertaisuutta ja kriittistä ajattelua ja on siten relevantti kaikille oppilaille heidän kielitaustastaan riippumatta (Piippo 2021).

Suomessa käytävä kielitietoisuus-keskustelu on virinnyt vahvana kielikasvatuksen piirissä eritoten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Kotimaisessa keskustelussa kielitietoisuutta on määritelty ja jäsennelyt lukuisin eri tavoin (mm. Aalto & Tarnanen 2015, Ahlholm 2020, Honko & Mustonen 2018, Jantunen, Satokangas ym. 2021, Lahti ym. 2020, Lilja ym. 2017, Rapatti 2015). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuutta määritellään eri oppiaineiden kielten opettamisen näkökulmasta seuraavasti:

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.)

Siinä missä *kielitieto* ja *kielitetous* ovat lähinnä liittyneet äidinkielen ja muiden kieliaineiden opettamiseen, uudelleen määritellyn *kielitietoisuuden* avulla on pyritty herättämään kaikkien oppiaineiden opettajia näkemään kielen keskeinen merkitys opetuksessa. Kielitietoisuuden rinnalla *monilukutaito* on perusopetuksen opetussuunnitelmassa uusi ja keskeinen käsite, joka viittaa muun muassa eri tiedonalojen kielten ja lukustrategioiden oppimiseen yli oppiainerajojen. Esimerkiksi matematiikka saatetaan mieltää vain numeroita, lukuja ja symboleja sisältävinä laskutoimituksina, vaikka todellisuudessa se on ongelmanratkaisua, mallintamista ja loogista päättelyä, joita harjoiteltaessa kielen merkitys on keskeinen. Oppilas tarvitsee myös matematiikassa menetelmätiedon lisäksi käsitetietoa ja kykyä kielentää osaamisensa ja perustella ratkaisunsa. (Portaankorva-Koivisto 2023a, 2023b.)

Vaikka ajatus ”jokaisesta opettajasta kielen opettajana” on ollut esillä jo vuosikymmenen ajan, pedagogisen kielitiedon kehittyminen ja oppiainerajattomien pedagogisten ratkaisujen toteuttaminen vaativat edelleen paljon työtä ja uudelleen

orientoitumista opettajankoulutuksesta lähtien. Aallon (2019) mukaan aineen-opettajaopiskelijat jäsentävät tiedonalojen kieltä lähinnä käsitteiden kautta ja heidän on vaikea hahmottaa eri tiedonalojen laajempia merkitysten rakentamisen tapoja (ks. myös Repo 2023). Samoin kielen ilmiöiden tarkastelu ja selittäminen osoittautui hankalaksi myös luokanopettajaopiskelijoille (Alisaari, Heikkola ym. 2022). Lisäksi toisen kielen oppijoiden tarpeiden tunnistaminen suhteessa oppiainneiden kieleen oli sekä Aallon (2019) että Alisaaren, Heikkolan ym. (2022) tutkimusten mukaan opettajaopiskelijoille haastavaa.

Koulujen monikielistyminen ja kasvava kielellinen heterogeenisyys ovat olleet sysäyksiä nykyiselle perusopetusta koskevalle kielitietoisuus-keskustelulle niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa, ja suomalaiseseen keskusteluun omaksutut näkemykset kielikasvatuksesta seurailevat eurooppalaista opetussuunnitelmakeskustelua (Mattila 2015). Kuitenkin erityisesti monikielisyysnäkömyksen on tullut olevan suomalaisessa opetussuunnitelmassa edistyksellinen esimerkiksi Ruotsin opetussuunnitelmaan verrattuna (Paulsrud ym. 2020, Zilliacus, Paulsrud ym. 2017), vaikkakaan dokumentit eivät mahdollista täsmällistä vertailua (Ahlholm ym. 2022). Suomalaisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tapahtunut muutos vuodesta 2004 vuoteen 2014 on kuitenkin kielitietoisuuden ja monikielisyuden näkökulmasta ollut huomattava, sillä uudemmassa opetussuunnitelmassa kieli esitetään keskeisenä kaikelle oppimiselle, kielitietoisuus on yksi koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista ja monikielisyuden hyödyntämisen ja tukemisen merkitys on esillä opetussuunnitelman perusteiden eri osissa (Alisaari, Vigren ym. 2019). Monikielisyttä ja eri kielten käyttöä koulussa määritellään opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) esimerkiksi seuraavasti:

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. (Opetushallitus 2014, 28.)

Laihonen ja Halonen (2019, 80) kuitenkin tulkitsevat opetussuunnitelman tarjoavan monikielisten käytänteiden malliksi kielten *rinnakkaista* käyttöä, kuten edellä esitetystä opetussuunnitelmalainauksessakin ilmaistaan. He (mts.) näkevät ilmauksen kaiuttavan *rinnakkaiskielisyiden* eetosta ja siten horjuttavan ajatusta uuden opetussuunnitelman pyrkimyksestä edistää uudenlaista monikielisyysnäkemystä ja vähentää kielten erottelua ja hierarkiaa. Opetussuunnitelman ideologisena pohjavireenä on sen sijaan heidän tulkintansa mukaan edelleen ajatus yksikielisyystestä: yhdestä kielestä, kulttuurista ja valtiosta.

Opetussuunnitelma-analyysit keskittyvät usein perusopetusta koskevan opetussuunnitelman perusteisiin, mutta opetussuunnitelmien uudistuskierrosten myötä samankaltaiset ajatukset monikielisydestä ja kielitietoisuudesta löytyvät myös varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteista. Myös ammatillisen koulutuksen kielitietoisuutta on pyritty kehittämään muun muassa KIELO-hankkeessa (ks. Dejanova ym. 2020). Lisäksi kielitietoisuudesta ja monikielisydestä keskustellaan aktiivisesti myös korkeakouluissa (mm. Darling 2022, Lehtonen & Saarinen 2022). Kielitietoisuuden teemojen voi siis nähdä läpäisevän koulutuksen kenttää varhaiskasvatuksesta korkeakouluun asti.

Vaikka opetussuunnitelmissa esitetyt muotoilut ovat usein vaikeaselkoisia ja jopa ristiriitaisiakin, opetussuunnitelmauudistusten myötä keskustelu kielitietoisuudesta on saanut perustan, jonka pohjalta opettajat ovat oikeutettuja ja heitä veloitetaan edistämään kielitietoisuutta ja tukemaan monikielisyyttä työssään. Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeistä on *kriittinen monikielitetietoisuus* (ks. Lilja ym. 2017, *critical multilingual language awareness* ks. García 2017), joka tarkoittaa opettajan tietoisuutta monen kielen limittäisestä läsnäolosta, kielellisten identiteettien moninaisuudesta ja eri kieliin kohdistuvien valtasuhteiden ja ideologioiden läsnäolosta. Kriittinen monikielitetietoisuus on pohja opettajan toiminnalle, jossa keskeistä on oppilaiden eri kielten tunnustaminen oppimisen resursiksi sekä kriittiseen ajatteluun kannustaminen ja sen tukeminen. Kriittisyyden tulee kohdistua myös koulun kielikäytänteisiin ja niissä rakentuviin valtasuhteisiin (ks. luvut 3.2.1 ja 4.5).

Samaan aikaan pedagogisen kielitietoisuus-keskustelun kanssa myös soveltavan kielentutkimuksen kentällä kriittinen, kielelliseen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kiinnittyvä monikielisyden tutkimus on ollut nouseva suuntaus. Tutkimuksessa kritiikki on kohdistunut erityisesti hallitsevaan yksikielisyden normiin, jossa yksikielisyys on lähtökohta niin kielentutkimukselle, kielten opetukselle kuin (kieli)poliittiselle päätöksenteolle. Tähän perinteeseen myös käsillä oleva väitöskirja liittyy, ja seuraavissa pääluvuissa (luvut 3–4) kirjoitan näkyväksi tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat.

## 3 Monikielisyyden tutkimuksen ja monikielisen pedagogiikan lähtökohtia

Tässä luvussa aloitan väitöstutkimukseni teoreettisten lähtökohtien jäsentelyn suuntaamalla katseen monikielisyyden tutkimuksen ja monikielisen pedagogiikan lähtökohtiin. Hahmottelen tutkimuskentällä tapahtuneita muutoksia sekä käsitteiden ympärillä käytyä kriittistä keskustelua.

### 3.1 Monikielinen käänne ja yksikielisen normin kritiikki

Kansainvälisen muuttoliikkeen ja globalisaation kasvava näkyvyys yhteisöissä ja niiden perustavanlaatuinen vaikutus yhteiskuntiin on yksi nykyisen monikielisyyden tutkimuksen peruslähtöpisteitä (Aronin 2019). Yhteiskuntien kielellinen moninaisuus kasvaa samalla kun yhteisöjen sosiaaliset, kulttuuriset ja tiedolliset resurssit moninaistuvat. Tähän kokonaisvaltaiseen yhteiskuntien moninaistuvan moninaisuuden tarkasteluun sosiologi Steven Vertovecin (2007) esittelemä käsite *superdiversiteetti* on koettu selitysvoimaiseksi lähtökohdaksi. Superdiversiteetin käsitteen ja sen ympärille syntyneen laajan tutkimuksellisen keskustelun kautta on pyritty haastamaan monoliittista käsitystä kieli- ja kulttuuriryhmien kategorioista. Siinä missä perinteinen monikulttuurisuusajattelu toisintaa etnisyyss- tai kansalaisuusperustaista luokittelua ja lähestymistapaa (*multikulturalismista* ks. mm. Malik 2016, Saukkonen 2016), superdiversiteetin käsite kääntää katseen ryhmien ja yksilöiden sisäiseen moninaisuuteen (Martikainen & Pöyhönen tulossa).

Yhteiskuntien moninaistumiseen ja siten myös monikielistymiseen liittyvät muutokset ovat heijastuneet myös kielentutkimukseen. Kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen kentällä tämä on näkynyt runsaana kiinnostuksena monikielisyteen liittyvien teemojen tutkimiseen. Voidaan puhua jopa *monikielisestä käänteestä* (*multilingual turn*) eli monikielisyyden tutkimuksen huomattavasta lisääntymisestä ja sen uudelleen asemoinnista 2000-luvulta lähtien (ks. Lilja ym. 2017, May 2014, 2019). Sen myötä näkökulmat monikielisyteen ovat muuttuneet ja on syntynyt suuri määrä uusia monikielisyteen liittyviä käsitteitä (ks. May 2014, Ortega 2019). Kielikasvatuksen näkökulmasta käsitteistä kenties keskeisin on ollut käsite *translanguaging* (ks. García 2009), suomeksi useimmiten *limittäiskieleily* (mm. Lilja ym. 2017, Lehtonen 2021), ja sen ympärille virinnyt aktiivinen tutkimuksellinen ja teoreettinen keskustelu. Translanguaging-käsitteen alkuperäinen käyttökonteksti palautuu nimenomaan pedagogiikkaan ja Cen Williamsin (1994) tutkimushavaintoon walesilaisen luokkahuoneen käytänteestä, jossa opettaja pyrki kannustamaan oppilaita käyttämään oppimisessa valtakieli englannin lisäksi myös kymrin kieltä (Williams 1994, viitattu mm. lähteissä Baker 2001,

Cenoz & Gorter 2020, Li Wei 2018). Tämän jälkeen limittäiskieleilyn käsitettä on sovellettu ja uudelleen määritelty lukuisissa tutkimuksissa, teemakokoelmissa ja teoreettisissa artikkeleissa (mm. Baker & Wright 2017, Cenoz & Gorter 2021, Creese & Blackledge 2010, García & Li Wei 2014, García ym. 2021, Li Wei 2022, Paulsrud ym. 2017), mutta sen legitimizeettiä on myös kyseenalaistettu (esim. Cummins 2021b, Jaspers 2018b). Nykyisellään käsite pohjautuu näkemykseen (moni)kielisydestä, joka kurottaa yli kielten rajojen eikä jäsenny enää vain erillisten kielten summana. Limittäiskieleilyyn liittyy vahvasti myös ajatus käyttäjälähtöisyydestä, ja siinä kieli nähdään joustavana resurssina, jota kielenkäyttäjä hyödyntää tarpeidensa mukaan. Käsitteen kautta keskeisiksi nousevat yksittäisten kielten sijaan kommunikaation ja tiedon rakentamisen prosessit sekä kielellinen osallisuus. Käsitteen avulla haastetuksi ovat tulleet siis paitsi näkemys kielestä myös kielitaidosta.

Yhteistä uudemmielle monikielisyuden lähestymistavoille on sekä kritiikki aiempaa kieli- ja kielitaitokäsitystä kohtaan että yhteiskunnallinen tiedostavuus (Piippo 2021). Tiedostavuuteen liittyvät kysymykset vallasta, ideologioista ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ovatkin olleet kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksessa näkyvästi esillä viime vuosina (mm. Alisaari, Heikkola ym. 2019, Charalambous ym. 2016, Cunningham 2019, Iversen 2019, Pulinx ym. 2017). Monikielisyuden tutkimus on saanut jopa aktivistisia piirteitä, kun siihen on kytkeytynyt vahva yhteiskunnallinen kanta-aottavuus ja konkreettiset tavoitteet uudistaa esimerkiksi pedagogisia käytänteitä (Piippo 2021). Tutkimuksessa kritiikki on kohdistunut erityisesti historiallisesta kansallisaatteesta kumpuavaan yksikielisyuden ideologiaan, jonka tavoitteena on ollut rakentaa käsitystä yhdestä kansasta ja yhdestä kielestä. Tämän ideologisen rakennelman seurauksena yksikielisyuden normilla on pitkä perinne niin kielentutkimuksessa kuin kielten opetuksessakin. Normi näkyy myös kielipoliittisissa ratkaisuissa mikrotasolta makrotasolle, luokkahuoneista lainsäädäntöön.

Yksikielisyuden normista on seurannut se, että monikielisyyttä on tarkasteltu yksikielisyuden kautta ja poikkeamana siitä – puhutaan *yksikielisyuden vinoumasta* (*monolingual bias*). Samaan ajatusrakennelmaan on liittynyt myös käsitys syntyperäisen kielenkäyttäjän ideaalista ja ”täydellisestä” kielitaidosta, jota uuden kielen oppijan on mahdotonta saavuttaa – voidaan puhua *syntyperäisen puhujan vinoumasta* (*native speaker bias*). Yksikielisyysajattelun ensisijaisuus on saanut monikielisen tai uutta kieltä oppivan näyttämään vajavaiselta tai puutteelliselta poikkeukselta vallitsevalta ja tavoitellusta normista. (Ks. Block 2003, Ortega 2014, 2019; Piippo 2021.)

Edellä kuvatut vinoumat ja niiden taustavoimana vaikuttava yksikielisyuden ideologia voidaan nähdä kielellisenä syrjintänä, jossa länsimaisen ja valkoisen koulutetun eliitin käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta ovat määritelleet sen, mikä on normaalia ja ihanteellista. Kieliin ja kielenkäyttöön liittyvä epätasa-arvo

ei koskaan kohdistu vain kieleen vaan kietoutuu laajempiin ja syvempiin kysymyksiin epäoikeudenmukaisuudesta ja syrjinnästä (ks. Flores ja Rosa 2015, Piller 2016). Kysymys siitä, kenen monikielisyys on hyväksyttyä ja arvokasta ja kenen arvotonta, on aina kysymys siitä, kuka on arvokas ja hyväksytty.

## 3.2 Kriittisiä näkökulmia monikielisen pedagogiikan käsitteisiin

Monikielisen käänteen ja tutkimuskentän muutosten myötä näkökulmat monikielisyteen, kielen oppimiseen ja kielitaitoon ovat muuttuneet. Näkökulman muuttuessa myös tutkimusalan keskeiset käsitteet asetetaan uudelleen tarkastelun alaiseksi: aiempia käsitteitä tutkitaan kriittisesti, niitä määritellään uudelleen ja luodaan uutta käsitteistöä. Lisäksi suuri osa monikieliseen oppimiseen liittyvistä käsitteistä on saanut alkunsa kaksikielisissä konteksteissa, eikä niiden suora soveltaminen uusiin monikielisen oppimisen konteksteihin ole ongelmatonta. Tämän alaluvun tarkoituksena on tiivistää monikielisen käänteen käsitteistämisestä käytyä keskustelua ja tunnistaa monikielisen pedagogiikan avainkäsitteitä.

### 3.2.1 Monikielinen oppija ja akateemisen kielitaidon käsite

Monikielistä oppimista käsittelevä tutkimus liittyy toisen kielen oppimisen tutkimuksen teorioiden kanssa mutta myös poikkeaa niistä. Kaksikielisen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen uranuurtaja, irlantilais-kanadalainen Jim Cummins on jo 1970-luvulta lähtien luonut tutkimusalueelle peruskäsitteistöä, josta lukuisat tutkijat ovat sittemmin ammentaneet. Cumminsin esittämä kynnystasohypoteesi (*the threshold theory*) ja erottelu akateemisen kielitaidon (*CALP, cognitive academic language proficiency*) ja arjen kommunikatiivisen peruskielitaidon (*BICS, basic interpersonal communicative skills*) välillä ovat olleet merkittäviä avauksia toisen kielen oppimisen tutkimuskentällä (ks. Cummins 1976, 2000). Käsitteisiin on kuitenkin kohdistunut myös kritiikkiä, ja Cummins itsekin on myöhemmin kritisoinut käsitteitään (ks. Baker & Wright 2017, 157–169, Cummins 2021a).

Kynnystasohypoteesin mukaan toisen kielen oppiminen on sidoksissa taitoon ensikielissä, ja tästä syystä kaksikielisyydestä hyötyvät vain ne, jotka saavat kehittää osaamistaan molemmista kielissä (ks. Cummins 1976, 2000). Teoria on ollut vaikutusvaltainen, koska se on nostanut huomion kohteeksi myös ensikielen kehittämisen merkityksen sen sijaan, että koulutuksessa tavoiteltaisiin vain nopeaa kielellistä assimilaatiota (Baker & Wright 2017, 160). Ajatukseen perustuen

myös Pohjoismaissa on kehitetty kielipedagogiikkaa, joka nojaa sekä maahanmuuttotaustaisen oppilaan koulukielitaidon tukemiseen että oman äidinkielen ylläpitoon ja vahvistamiseen (Ahlholm ym. 2022). Järjestely pohjautuu ajatukseen kahdesta vahvasta kielestä: ensikielestä ja toisesta kielestä, ja siihen kietoutuu usein myös essentialistinen näkemys kielen ja kulttuurin erottamattomuudesta. Tämä ei kuitenkaan vastaa superdiversiteetin (ks. edellä) läpäisemää kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista todellisuutta, jossa monet oppilaat identifioituvat eri kielten käyttäjiksi, eivätkä kielten tai kulttuurien rajat ole selkeitä tai identiteetin kannalta välttämättä keskeisiä (Ahlholm ym. 2022, Lehtonen 2015, Piippo 2021). Irrottautumista tästä käsityksestä on haluttu korostaa muun muassa siirtymällä puhumaan monikielisistä oppilaista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden sijaan ottamatta kantaa oppilaan osaamien kielten määrään tai oppilaan kulttuurisen ja etniseen taustaan (ks. luku 2.1).

Toisen kielen oppimisprosessin kuvaamiseksi Cummins (1979) esitteli myös teorian, jonka mukaan arjen kommunikatiivinen peruskielitaito (*basic interpersonal communicative skills*) kehittyy parissa vuodessa, mutta akateemisen kielitaidon (*cognitive academic language proficiency*) saavuttaminen kestää jopa viidestä seitsemään vuotta. Teoria on auttanut ymmärtämään toisen kielen oppimisen pitkää prosessia ja lisännyt sensitiivisyyttä kielenoppijoita kohtaan (Baker & Wright 2017, 161). Koulun opetuskieltä uutena kielenä opettelevat oppijat tarvitsevat järjestelmällistä ja pitkäaikaista kielipedagogista tukea – vuosi valmistavassa opetuksessa ei riitä uuden kielen oppimiseen (ks. Harju-Autti 2022).

Edellä kuvatut Cumminsin esittelemät käsitteet *kynnystasohypoteesi*, *arjen kommunikatiivinen peruskielitaito* ja *akateeminen kielitaito* ovat tunnettuja laajalti eri mantereilla, ja niitä on hyödynnetty esimerkiksi Britanniassa käytännön kielikoulutus suunnittelussa (ks. Leung 2012). Koulun kielipolitiikan ja kielen opetuksen kannalta ne ovat olleet myös muualla merkittäviä avauksia, joiden kautta oppilaan ensikielen merkitys ja toisen kielen oppimisen prosessi ovat tulleet näkyviksi. Käsitteitä on kuitenkin myös kritisoitu yksinkertaistavina kuvauksina kielen oppimisen dynaamisesta ja kompleksisesta luonteesta (Baker & Wright 2017, 157–169, myös Cummins 2021a). Lisäksi on pohdittu arjen ja akateemisen kielen todellista eroa, sillä monimutkaista ja kognitiivisesti haastavaa merkitysten rakentamista tapahtuu paitsi niin sanotun akateemisen kielenkäytön myös arkisen kielenkäytön piirissä (ks. Leung 2012, myös Cummins 2021a, 48).

Kriittinen käsitteiden uudelleen arviointi on näkynyt myös keskustelussa akateemisen kielitaidon ja arjen kielitaidon erottelun lähtökohdista (ks. Flores & Rosa 2015, Cummins 2017, Flores 2020, Cummins 2021a, 2021b). Keskustelun uusimmat näkökulmat ovat saaneet alkunsa rasiolingvistiikasta, jossa tutkimuksen kohteena on se, miten kielenkäyttöä ja kieliä koskevat käsitykset ja ideologiat kietoutuvat käsityksiin rodusta ja etnisyydestä ja risteävät niiden kanssa. Rasiolingvistiikan näkökulma kytkeytyy dekolonisaation lähtökohtiin pyrkien purkamaan ase-

telmia, joissa valkoiset ja länsimaiset ajatustavat nähdään ensisijaisena ja ne muodostavat tavoiteltavan normin. (ks. mm. Rosa & Flores 2017, Ennser-Kananen ym. 2017, García ym. 2021, Iikkanen ym. tulossa, Mustonen 2021.)

Rasiolingvistisen tutkimuksen teoriaa kehittäneet yhdysvaltalaiset tutkijat Nelson Flores ja Jonathan Rosa (2015) tarkastelevat artikkelissaan akateemisen kielitaidon käsitettä englanninkielisissä konteksteissa ja päätyvät argumentoimaan, että akateeminen kieli jo itsessään on valkoisten ja etuoikeutettujen määrittelemä normi ja siten rasistinen rakennelma. He (mt.) näkevät ongelmallisena, että akateemisen kielitaidon kehittämiseen tähtäävä opetus tähtää siis arvioimaan sitä, miten hyvin oppilaat saavuttavat tämän etuoikeutettujen määrittelemän normin. Akateemisen kielitaidon käsitteen voidaan Floresin ja Rosan (2015) tulkinnan mukaan nähdä palautuvan yksikielisyyden ideologiaan ja syntyperäisen puhujan viinoumaan, jossa erityisesti vähemmistökieliä puhuvia oppilaita verrataan ideaaliin puhujaan, joka on valkoinen, keskiluokkainen ja syntyperäinen kielenpuhija. Tästä syystä ”akateemisesta kielitaidosta” puhuminen täytyy ymmärtää ideologisesti värityneeksi, ei objektiiviseksi ja neutraaliksi, teoksi (Flores & Rosa 2015, 152).

Flores ja Rosa (2015) pyrkivät kriittisillä näkemyksillään kääntämään näkökulman siitä, miten vähemmistökielten kielikäytänteitä voitaisiin kehittää tai ”parantaa”, siihen, miten vähemmistökielten kielikäytänteet otetaan esimerkiksi koulu yhteisössä vastaan ja todella *kuullaan* (Flores ja Rosa 2015, 167). Tarvitaan uusia tapoja kuulla ja tunnistaa ne moninaiset kielikäytänteet ja se moninainen kielitaito, jonka oppilaat ovat omaksuneet elämänsä aikana, ja tuoda nämä luokkahuoneen ja opetuksen keskiöön (Flores 2020, 24). Vahvan dikotomian sijaan ”akateemisen kielen” ja ”arjen kielen” rajapinta tulisi nähdä huokoisena, sillä vahva dikotomia voi esimerkiksi johtaa monikielisen oppijan kielitaidon kapeaan arviointiin ja puutepuheeseen (ks. Flores 2020). Lisäksi on tärkeää tunnistaa akateemiseen kieleen ja eri tiedonalojen diskursseihin rakentunut näkökulmaisuus, jota on tarkasteltu ja purettu muun muassa oppikirjatutkimuksen piirissä (mm. Mikander 2016, Pavlick 2019, Satokangas 2020, ks. luku 4.5). Tässä kriittinen kielitietoisuus ja opettajan kyky vahvistaa oppilaiden kykyä toisinluentaan on keskeinen (ks. luku 4.5).

### 3.2.2 Täydentävä monikielisyys ja limittäiskieleilyn pedagogiikka

Aiemman kielitaustan ja yksilön monikielisyyden merkityksen ymmärtäminen auttaa tarkastelemaan kriittisesti lähtökohtia, joissa monikielisyys näyttäytyy ongelmana ja uhkana oppimiselle (ks. luku 3.1). Täydentävä monikielisyys kuvaa tilannetta, jossa aiemman kielitaidon merkitys tunnistetaan ja sitä pyritään pitämään yllä samalla, kun kehitetään taitoa uudessa kielessä (Cenoz 2013; Baker &

Wright 2017, 65; Cummins 2000; 2017). Täydentävä näkökulma asettuu vastakohtaksi yksikielisyyden ideologiaan nojautuville näkemyksille, joissa aiempi kielitaito koetaan haitaksi ja tavoitteena on kielellinen ja kulttuurinen assimilaatio. Tällainen on esimerkiksi tilanne, jossa oppilasta vaaditaan käyttämään vain koulun opetuskieltä eikä hän saa mahdollisuutta kehittää ja ylläpitää jo osaamiaan kieliä. Täydentävä näkökulma siten pyrkii haastamaan ajatusta, jossa vähemmistöjen kielet on haluttu sulkea koulun ulkopuolelle (ks. Cummins 2017). Pelko muiden kielten käytön haittavaikutuksista uuden kielen oppimiselle ja osallisuudelle elää kouluissa edelleen vahvana, kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat (ks. luku 6, myös Alisaari, Kaukko ym. 2022b). Täydentävä näkökulma pyrkii nostamaan aiemman kielitaidon ja kielitaustan merkitystä samaan aikaan, kun se korostaa uuden kielen oppimisen tärkeyttä.

Kuubalais-amerikkalainen Ofelia García on tunnettu kaksi- ja monikielisyyden tutkimuksen kentällä erityisesti limittäiskieleilyn (*translanguaging*) käsitteen soveltamisesta ja eteenpäin kehittämisestä. Käsitettä määriteltessään García (2009) kritisoi täydentävää näkökulmaa monikielisyyteen ja argumentoi sen sijaan dynaamisen näkökulman puolesta. Dynaaminen näkökulma monikielisyyteen pyrkii täydentävää näkökulmaa paremmin kuvaamaan kielten rinnakkaiselon kompleksisuutta. Monikielisyys ei siten tarkoita vain eri kielten yhteen laskettua summaa tai uusien kielten ”lisäämistä” yksilön kielelliseen repertoaariin vaan kokonaan uudenlaista kielisyyttä ja toimintaa. Tätä dynaamista ja kompleksista toimintaa García (2009) kuvaa edellä mainitun limittäiskieleilyn (*translanguaging*) käsitteen kautta. Limittäiskieleily purkaa monoglossista käsitystä kielestä, ja siinä lähtökohtana ovat sellaiset kommunikaatiotavat, joissa eri kielet limittyvät ja kielten rajat tulevat haastetuiksi (García 2009, 44–51). Pedagogisena näkökulmana limittäiskieleily hyödyntää tietoisesti oppilaiden kielitaitoja ja erikielisiä resursseja oppimisen hyväksi (ks. mm. Cenoz & Gorter 2020, Cummins 2019, García & Li Wei 2014; Suomessa mm. Ahlholm 2020, Lehtonen 2021). Limittäiskieleily ei siten tarkoita sitä, että eri kielet ”sallitaan” luokkahuoneessa, vaan sitä, että moninaisia kielikäytänteitä vaalitaan koulussa keskeisimpänä tiedon rakentamisen tapana (Li Wei 2021). Limittäiskieleilyn uudempi, myös rasiolingvistiikasta ammentava teoretisointi korostaa kielen luonnetta sosiaalisena ja erityisesti poliittisena rakennelmana ja siten myös limittäiskieleilyä poliittisena käsitteenä ja lähestymistapana (García ym. 2021, Li Wei 2022).

Monikielistä ajattelua, kommunikointia ja ennen kaikkea pedagogiikkaa kuvaava limittäiskieleilyn käsite on kielen oppimisen ja opetuksen tutkimuksen kentällä koettu hedelmälliseksi lähtökohdaksi jäsenellä monikielisyyden ilmiöitä, ja käsitettä on hyödynnetty laajalti (mm. Cenoz & Gorter 2015, Juvonen & Källkvist 2021, Paulsrud ym. 2017). Limittäiskieleilyn käsitettä eri tavoin soveltavat ja määrittelevät lukuisat tutkimukset sekä sen toistuva teoreettinen uudelleen aseointi ovat kuitenkin myös alkaneet heikentää käsitteen selitysvoimaisuutta (Cummins 2021b). Lisäksi on pidetty perusteettoman toiveikkaana oletusta, jonka

mukaan koulun kielenkäyttötapoja muuttavan limittäiskieleilyn pedagogiikan avulla voidaan vaikuttaa koulutukselliseen ja jopa yhteiskunnalliseen epätasa-arvoon (Jaspers 2018b).

Kritiikistä huolimatta kielen olemuksen ja kielten limittäisten käyttötapojen pohdinta auttavat hahmottamaan monikielisen puhujan kielirepertoaria dynaamisena kokonaisuutena, jonka kuvaamisessa ainoastaan perinteiset ja kielten erotteiluun tai kategorisointiin pyrkivät katsontatavat eivät riitä (mm. Aronin 2019, Baker & Wright 2017, García 2009). Lisäksi tietoisuus kielten rajojen huokoisuudesta ja esimerkiksi poliittisista syistä rakennettujen kategorioiden ongelmallisuudesta on tarpeen. Opetuksen ja koulun arjessa opettajat ja oppilaat kuitenkin opoivat maailmassa, jossa kielten rajat erittäin konkreettisesti ovat olemassa esimerkiksi lukujärjestyksessä, oppikirjoissa ja oppilaiden puheessa (ks. Cummins 2017, 2021b). Luokkahuoneissa operoidaan kielillä; kielet ovat oppimisen kohde ja väline, ja koulussa opitaan kieliä, kuten englantia, ruotsia ja somalia. Lisäksi puhutaan eri tiedonalojen kielistä tai eri oppiaineiden kielistä, joiden opettaminen suomalaisen opetussuunnitelman mukaan ja kielitietoisuuden hengessä on kaikkien opettajien tehtävä ja jotka ovat kaikille oppilaille oppimisen kohde. Kuitenkin myös kieliin perustuva oppiainejako on voitava asettaa tutkimuksen kohteeksi ja kriittisen tarkastelun alle (Ahlholm ym. 2022).

Opettajan toiminnan kannalta oleellista on edellä esiteltyjen käsitteiden pedagoginen potentiaali, joka lankeaa yhteen kielitietoisuuden ja kielitietoisien pedagogiikan ajatusten kanssa (ks. luku 2.4). Kielitietoinen opetus tunnistaa, että monikielinen oppilas tulee kouluun aina mukanaan kaikki kielelliset resurssinsa, myös ne kielet, joita hän käyttää vapaa-ajallaan, ja siksi niiden hyödyntäminen oppimisen ja osallistamisen edesauttamiseksi on paitsi loogista ja järkevää myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta kestävä. Näihin näkökulmiin juurtuva pedagogiikka osallistaa ja aktivoi oppilaita oppimaan eri kielillä, kehittää kriittistä kielitietoisuutta ja edesauttaa positiivisen kieli-identiteetin kehittymistä ja osallisuutta (ks. mm. Baker & Wright 2017, Cummins 2021b, Lehtonen 2021, Repo 2023).

## 4 Opettajat kielipoliittisina toimijoina

Tässä luvussa jatkan tutkimukseni teoreettisen taustan rakentamista jäsentelemällä opettajan roolia ja kielipoliittista toimijuutta monikielisessä koulussa niistä näkökulmista, jotka väitöstutkimuksessani ovat keskeisiä. Aloitan luvun tarkastelemalla koulun kielipolitiikan eri tasoja ja risteämiä (luku 4.1). Tämän jälkeen jatkan määrittelemällä tutkimukseni keskeiset käsitteet: kieli-ideologiat ja kieliorientaatiot (luku 4.2). Seuraavaksi tarkastelen opettajan toimijuutta suhteessa opetussuunnitelmaan (luku 4.3) sekä kartoitan opettajan asenteiden ja käsitysten vaikutusta koulun kielipolitiikkaan (luku 4.4). Luvun lopuksi tarkastelen oppikirjojen roolia ja pedagogista potentiaalia kielitietoisuutta ja monikielisyyttä edistävissä käytänteissä (luku 4.5).

### 4.1 Kielipolitiikka monitasoisena ilmiönä

Sosiolingvisti Bernard Spolskyn (2004) esittelemään jaotteluun peilaten koulujen kielipolitiikan voi nähdä rakentuvan kielenohjailusta, kielikäytännöistä sekä kielikäsitteistä ja -ideologioista. Kielenohjailu (*language management and planning*) tarkoittaa kielen käyttöön liittyviä julkilausuttuja normeja tai ohjeita, kuten opetussuunnitelmia. Kielikäytännöt (*language practices*) ovat kieliyhteisössä sovellettavia sääntöjä siitä, millainen kielenkäyttö on tarkoituksenmukaista missäkin tilanteessa. Kielikäsitteet ja -ideologiat (*language beliefs and ideologies*) taas ovat muun muassa yhteisössä jaettuja arvoja tai asenteita esimerkiksi tietynlaista kielenkäyttöä tai kielimuotoa kohtaan (ks. luku 4.2).

Spolskyn (2004) jaottelu auttaa hahmottamaan kielipoliittisten ilmiöiden monitasoista luonnetta. Käytännössä osa-alueet kuitenkin risteävät ja ovat osin päällekkäisiä, ja näin kielipolitiikkaa tehdään eri tasojen vuorovaikutuksessa ja liikkeessä (Spolsky 2004). Esimerkiksi käsitteet ja ideologiat vaikuttavat käytäntöjen taustalla mutta voivat myös muuttua niiden kautta. Samoin ideologiat ja käsitteet ovat kielenohjailun perusta, mutta toisaalta kielenohjailun avulla niitä voidaan kumota tai vahvistaa. Kielipolitiikka tuleekin ymmärtää monipaikkaisena ilmiönä sekä mikro- ja makrotasojen dynaamisena vuoropuheluna, jonka tutkiminen vaatii eri kielipoliittisten tasojen analyysia (ks. Hélot & Ó Laoire 2011, Menken & García 2010, Pöyhönen ym. 2019). Lisäksi kielipolitiikkaa tehdään aina nykyisyyden ja menneisyyden kiertäessä, ja siinä risteävät tietyille ajalle ominaiset ideologiat, diskurssit ja narratiivit (Ihalainen ym. 2019).

Kielipolitiikkaa tarkasteltaessa merkityksellisiä ovat ne tasojen risteämät, joissa käytännön kielipolitiikasta neuvotellaan ja joissa sitä luodaan. Koulujen

kielipolitiikan näkökulmasta yksi keskeinen risteämä on opettajan toiminta, jota säätelevät ja johon vaikuttavat kielipolitiikan eri tasojen ilmiöt, kuten lait ja opetussuunnitelmat, koulu yhteisössä sovitut yhteiset säännöt ja käytännöt sekä opettajan omat, tietoiset tai tiedostamattomat käsitykset ja uskomukset. Tässä risteämässä muotoutuu se, millaista kielipolitiikkaa opettaja omissa käytänteissään lopulta soveltaa. Myös koulujen omat opetussuunnitelmat ja oppikirjat voidaan nähdä risteäminä eli teksteinä, joissa rakennetaan kielipolitiikkaa ja tehdään kompromisseja esimerkiksi suhteessa opetussuunnitelman perusteiden ideaaleihin ja opettajien käytännön näkemyksiin ja tulkintoihin. Koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstien ja oppikirjojen laatimisessa opettajat ovat usein keskeisiä toimijoita.

Tässä tutkimuksessa aineistoinani ovat koulujen omat opetussuunnitelmat, opettajien kyselylomakevastaukset ja oppikirjat. Opettajien käsityksiä, opetussuunnitelmia ja oppimateriaaleissa rakentuvia näkemyksiä tutkimalla voidaan tarkastella ideologista mahdollisuuksien ja asennoitumisen tasoa, mutta sen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä suoria johtopäätöksiä arjen kielikäytännöistä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millaisia kieli-ideologioita ja kieliorientaatioita aineistoissani rakentuu. Kieli-ideologioita ja kieliorientaatioita tarkastelemalla analysoin sitä, millaiset kielipoliittiset näkemykset kouluissa ovat aineistojeni valossa vallalla suhteessa koulujen monikielisyyteen ja eri kielten käyttöön koulussa.

## **4.2 Kieli-ideologiat ja kieliorientaatiot koulun kielipolitiikassa**

Kieli-ideologian käsitteellä voidaan tarkoittaa muun muassa jaettuja ja vakiintuneita uskomuksia, käsityksiä, arvoja ja asenteita, jotka liittyvät kieleen ja kielenkäyttöön (kieli-ideologian määritelmästä ks. mm. Kroskrity 2004, Woolard & Schieffelin 1994). Kieleen ja kieliin liittyvät ideologiat eivät kuitenkaan kerro vain kielistä, vaan ne koskevat myös ihmisiä ja ihmisryhmiä ja määrittelevät yhteiskunnallisia instituutioita, kuten kouluja (Woolard 1998, 3). Käytännössä kieli-ideologiat ilmentyvät kieleen liittyvinä käsityksinä ja yleisesti hyväksytyinä käytänteinä mutta eivät kuitenkaan rajaudu vain selkeästi tunnistettaviin ja julkilauttuihin käsityksiin kielistä vaan ovat ohjaavina periaatteina läsnä kaikessa sosiaalisessa toiminnassa (Mäntynen ym. 2012, Piippo 2021). Kieli-ideologiat ovat dynaamisia siten, että ne kantavat kaikuja sekä menneistä ideologioista mutta muuttuvat ja muovaantuvat ainutkertaisiksi tietyissä käyttötilanteissa. Tästä seuraa, että kielenkäyttö on aina kieli-ideologista, vaikka usein kielenkäyttäjän ”oma” ja ympäröivän yhteiskunnan ”virallinen” ideologia voivat olla vaikeasti havaittavissa ja reflektoitavissa. (Pietikäinen 2012.)

Kieli-ideologian käsitteellä voidaan siis kuvata melko pysyviä ja yhteisesti jaettuja uskomuksia; toisaalta sillä voidaan tarkoittaa myös yksittäisen kielenkäyttäjän tilanteisia käsityksiä – ja lopulta myös jäsenellä näiden kahden näkökulman suhteita. Kieli-ideologiat muuttuvat ajassa ja näyttäytyvät myös ristiriitaisina, sillä eri kieli-ideologiat ovat usein toiminnassa samanaikaisesti. Rinnakkaiset, vastakkaiset ja limittyvät kieli-ideologiat tulevat esiin ja neuvoteltaviksi erityisesti tilanteissa, joissa kielenkäyttötavat ovat muuttumassa. Tällainen muutostilanne on myös yhteiskunnan ja koulujen monikielistyminen. (Mäntynen ym. 2012, Pietikäinen 2012.)

Kuten edellä esitettiin, kieli-ideologialla voidaan siis tarkoittaa myös tilanteisia ja muuttuvia käsityksiä kielestä ja kielenkäytöstä. Tämän määrittelyn kautta kieli-ideologiat lähestyvät kieliasenteita tai kieliorientaatioita. Klassikoksi muodostuneessa artikkelissaan erityisesti kielipolitiikan ja vähemmistökielten opetuksen tutkimuksesta tunnettu yhdysvaltalainen Richard Ruíz (1984) esittää ne kolme kieliorientaatiota tai näkökulmaa kieliin, jotka ovat usein läsnä kielipoliittisessa keskustelussa: kieli ongelmana (*language-as-a-problem*), kieli oikeutena (*language-as-a-right*) ja kieli resurssina (*language-as-a-resource*). Ruízin esittelemä jaottelu on koettu selitysvoimaiseksi eri konteksteissa, ja sitä on sovellettu, tulkittu ja kehitelty eteenpäin lukuisissa tutkimuksissa ja julkaisuissa (mm. Alisaari, Sissonen ym. 2021, Baker & Wright 2017, Boyd & Palviainen 2015, García 2009, Hult & Hornberger 2016, Iversen 2019, Paulsrud ym. 2020). Orientaatiot näkyvät kielipolitiikan eri tasoilla (vrt. Spolsky 2004) ja voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia suhtautumistapoja kieliin, kielten käyttöön ja niiden puhujiin. Orientaatiot ovat ikään kuin kieliasenteiden muotoutumisen kehikko ja lähestyvät tässä merkityksessä kieli-ideologian määritelmää (ks. Iversen 2019).

Tiettynä hetkenä tietyissä paikassa esiin nousevat kieliorientaatiot ilmentävät kielipolitiikan monipaikkaista ja -tasoista luonnetta (ks. edellä). Teoriansa avulla Ruíz (1984, 2010) pyrkii tekemään eri orientaatiot ja asennoitumiset näkyviksi, jotta niitä voidaan myös tietoisesti kehittää. Kieliorientaatiot tuleekin aina nähdä suhteessa aikaan ja kielikontekstiin ja niille ominaisiin ideologioihin ja narratiiveihin. Esimerkiksi enemmistöltään englanninkielisillä alueilla kysymykset vähemmistöjen kielioikeuksista ovat erilaisia kuin Suomessa, jonka valtakielikin on pieni kieli maailman kielten joukossa. Samalla kun vaalimme vähemmistökieliä ja maamme monikielisyyttä, meidän on huolehdittava myös valtakielemme elinvoimaisuudesta (mm. Kansalliskielistrategia 2021). Kuitenkin se, millaisten diskurssien kautta kielipolitiikkaa sanoitetaan, vaatii tietoisuutta, jota Ruízin (1984) esittämät orientaatiot voivat auttaa kehittämään.

Kieli ongelmana -orientaatiossa kielellinen moninaisuus ja vähemmistökielet nähdään yhteiskunnallisena ongelmana ja syinä muun muassa sosiaalisille, ekonomisille tai koulutukseen liittyville haasteille (Baker & Wright 2017, 373). Esimerkiksi kouluissa tämä kuuluu puheena, jossa vasta kehitymässä oleva taito

koulun opetuskielessä on yksilön puute ja ongelma kouluyhteisölle (Hult & Hornberger 2016, Iversen 2019, ks. myös Tarnanen & Palviainen 2018, Young 2014, OT I). Ajatus kietoutuu *yksikielisyyden ideologiaan* (ks. luku 3.1) ja sen kautta ideaaliin yksikielisestä koulusta, jossa tavoitellaan kielellistä homogeenisyyttä ja eri kielten puhujien mahdollisimman nopeaa sulautumista valtaväestöön tai virallisen opetuskielen käyttäjiksi (Baker & Wright 2017, 9–11; Hult & Hornberger 2016, Ruíz 1984). Ongelmalähtöinen asennoituminen näyttäisi suomalaisten opettajien kieliasenteita tarkastelevien tutkimusten mukaan tulevan ilmi erityisesti puhetaivoissa, joissa opettaja korostaa vain koulun opetuskielen oppimisen tärkeyttä ja epäröi sellaisten kielten, joita hän itse ei osaa, sallimista luokassa (Alisaari, Heikkola ym. 2019, OT II). Toisaalta kieli ongelmana -orientaatio voi olla läsnä myös perustellussa huolipuheessa liittyen opetuskielen oppimiseen, tuen tarpeisiin tai kouluyhteisöön sosiaalistumiseen (ks. OT I ja OT II). Ongelmallista ei siten ole tämän diskurssin läsnäolo kielipoliittisessa keskustelussa vaan sen korostuminen vaihtoehtoisten puhetaipojen sijaan.

Kieli oikeutena -orientaatiossa kieli ja kielen valinta tunnustetaan ja tunnustetaan ihmisen perusoikeudeksi, jota tulee turvata lakien ja asetusten kautta (Ruíz 1984, ks. myös Skutnabb-Kangas 2000). Kielellisiä oikeuksia voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön oikeuksina: yksilöllä on oikeus positiiviseen kieli-identiteettiin ja oikeus ylläpitää sekä kehittää omaa henkilökohtaista kielirepertuaariaan; kieliyhteisöillä on oikeus perustaa omia instituutioitaan ja tulla virallisesti tunnustetuiksi esimerkiksi laeissa ja opetussuunnitelmissa (Phillipson ym. 1995, 2). Muun muassa Suomen perustuslaissa mainitaan jokaisen oikeus ylläpitää ja kehittää kieltään ja kulttuuriaan (Suomen perustuslaki 731/1999, 17 §, ks. myös luku 2.2), ja YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan lasta ei saa kieltää käyttämästä omaa kieltään (Suomen yk-liitto: YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, 30. artikla). Kieli oikeutena -näkemys on vahva, kun keskustellaan oppilaan oikeudesta oman äidinkielen opetukseen (ks. Venäläinen ym. 2022). Käytännössä kielioikeuksien toteutuminen ei kuitenkaan aina vastaa julkikirjattuja ideaaleja, ja myös Ruíz (1984) on skeptinen sen suhteen, vähentääkö oikeusnäkökulma kieliryhmien marginalisointia ja johtaako se todellisiin muutoksiin kielivähemmistöjen elämässä (ks. myös Hult & Hornberger 2016). Vähemmistökielten oikeudellisen aseman korostaminen saattaa johtaa puhetapaan, jossa kielillä on symbolista arvoa, mutta ei niinkään itseisarvoa kielenä. Tällaisesta näkemyksestä on esimerkkejä tämän tutkimuksen oppikirja-aineistossa, jossa saamen kieliä käsitellään pääosin suhteessa kielivähemmistöön ja sen oikeuksiin, ei niinkään kielinä, joilla esimerkiksi arjessa toimitaan tai rakennetaan tietoa (ks. luku 6.3).

Kieli resurssina -orientaatio voidaan nähdä vastakohtana kieli ongelmana -orientaatiolle, sillä siinä monikielisyys ei ole puute tai ongelma, vaan se on sekä yksilön että yhteisön voimavara (Hult & Hornberger 2016, Ruíz 1984). Kouluissa tämä suhtautumistapa voi tarjota vastavoiman puheelle, jossa korostuvat puutenä-

kökulmat, ja avata tilaa kielitietoisille toimintatavoille ja limittäiskieleilyä sovel-  
tavalle pedagogiikalle (ks. luvut 2.4 ja 3.2.2). Uusimman perusopetuksen opetus-  
suunnitelman (Opetushallitus 2014) ja kielitietoisuuden periaatteiden (ks. luku  
2.4) voi nähdä heijastavan kieli oikeutena- ja kieli resurssina -orientaatioita, joissa  
”tunnistetaan että oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on perusoikeus” (Opetus-  
hallitus 2014, 28) ja ”[e]ri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luon-  
tevana ja kieliä arvostetaan” (Opetushallitus 2014, 28). Kuitenkin myös silloin,  
kun kieli nähdään resurssina, on tärkeää kriittisesti tarkastella sitä, kenen näkö-  
kulmasta ja resurssina kieli nähdään, jotta vähemmistökielten puhujien omat tar-  
peet eivät jäisi valtaväestön näkemysten jalkoihin (Ruíz 1984, Hult & Hornberger  
2016, ks. myös Delavan ym. 2017).

Ruizin (1984) kielipolitiikan puhetapoja erittelevät kieliorientaatiot kytkevät  
kielen tarkastelun osaksi laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Vaikka orienta-  
tioita voidaan tarkastella osin vastakohtina toisilleen, ne kuitenkin myös limitty-  
vät, ja keskustelu kielipolitiikan eri tasoilla hyötyy erilaisista näkökulmista ja kä-  
sityksistä, jotka voidaan tunnistaa ja joita voidaan tietoisesti tarkastella ja kehittää  
(Ruíz 1984, 2010). Siten myöskään koulujen kielipolitiikassa tiettyä puhetapaa  
leimaava ja vain yhtä ideologiaa julistava diskurssi ei ole tarpeen tai tavoiteltavaa.  
Esimerkiksi opettajien puheessa kuuluva eri näkökulmien pohtiminen ja tasapai-  
noilu niiden välillä ei välttämättä tarkoita tietoisuuden puutetta tai asenteellista  
ongelmaa vaan kertoo ristiriidasta käytännön ja ideologisten tavoitteiden välillä  
(ks. Jaspers 2018b). Opettajan täytyy työssään vaatia oppilailta tietynlaista kieltä  
ja tietynlaisia kielikäytänteitä koulun opetuskielellä. Lisäksi esimerkiksi CLIL-  
opetuksen (*content and language intergrated learning*) kontekstissa yksikielisiä  
luokkahuonekäytänteitä voi perustella pedagogisesti (ks. Kaunisto 2021). Toi-  
saalta opettajan tulee tehdä tilaa myös muiden kielten käytölle ja ylläpitää arvos-  
tavaa puhetapaa kielellistä moninaisuutta kohtaan.

Tässä luvussa kuvattujen kieli-ideologioiden ja kieliorientaatioiden tutkimuk-  
sen avulla voidaan tarkastella paitsi laajemman yhteiskunnan tai yhteisön myös  
yksittäisen opettajan kielipoliittista asennoitumista ja käsityksiä, jotka liittyvät  
kieliin ja kielten käyttöön. Näen kieli-ideologiat ja -orientaatiot kieli-asetteiden  
muovautumisen kehikkoina, jotka mahdollistavat tietynlaisia puhetapoja ja dis-  
kursseja ja joiden sisällä myös opettajan kielipoliittinen toimijuus ja eri kieliä ja  
kieltenkäyttöä koskevat näkemykset rakentuvat.

### 4.3 Opetussuunnitelma ja opettajan toimijuus

Suomalaisia kouluja koskevat opetussuunnitelman perusteet ovat laki- ja asetus-  
perustaisia asiakirjoja, jotka ohjaavat kasvatus- ja opetustyötä. Opetussuunnitel-

man perusteiden laadinnasta vastaa Opetushallitus, ja ne uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Kyseessä on siis opetussuunnitelman perusteet, joka on nimensä mukaisesti perusta paikallisten opetussuunnitelmien laadinnalle. Opetussuunnitelman perusteet ovat Opetushallituksen antama määräys, jota opetuksen järjestäjät eivät voi olla noudattamatta mutta jonka sisällä heillä on myös vapautta tehdä paikallisia ratkaisuja (Vitikka & Rissanen 2019). Tärkeässä osassa ovat näin ollen opetussuunnitelmaperusteiden pohjalta laaditut kunta- ja koulutason opetussuunnitelmat, joiden muotoiluun osallistetaan koko kouluyhteisöä opettajista oppilaisiin ja huoltajiin. Laatimistyö on mahdollisuus keskustella yhteisöllisesti opetussuunnitelman sisällöistä, ja siten se voi vahvistaa sitoutumista ja toimijuutta suhteessa opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tällä hetkellä voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) uudistettiin vuonna 2014, ja perusteiden pohjalta laaditut koulukohtaiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön peruskouluissa 1.8.2016.

Opetussuunnitelmatutkimus on aktiivinen ja monitieteinen tutkimushaara, joka viittaa laajaan tutkimuskenttään (*curriculum studies* -käsitteestä ks. Autio 2017, *curriculum theory* ks. Pinar 2012). Myös Suomessa opetussuunnitelmatutkimus on vakiintunut tapa analysoida muuttuvia koulutuspolitiikan diskursseja (mm. Autio ym. 2017, Autio ym. 2019, Bergroth 2018, Tarnanen & Palviainen 2018, Zilliacus, Paulsrud ym. 2017). Usein analyysin kohteena ovat olleet kansalliset opetussuunnitelman perusteet (mm. Alisaari, Vigren ym. 2019, Erss 2017, Zilliacus, Holm ym. 2017). Tietämykseni mukaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia ei Suomessa ole aiemmin tutkittu, vaikka ne muodostavat keskeisen rishteämän, jossa kansallisen opetussuunnitelman ideaalit ja tavoitteet kohtaavat kouluyhteisön toiveet, rajoitteet ja näkemykset.

Suomalainen opetussuunnitelma on tavattu nähdä väljänä viitekehyksenä, jonka sisällä korkeakouluopetus ja ammatillisesti autonomiset opettajat ovat vapaita toimimaan parhaaksi katsomallaan tavalla (Autio 2017). Työuransa aikana opettaja todennäköisesti soveltaa moniakkin eri opetussuunnitelmia, ja siksi on tärkeää, että opettajankoulutus antaa opettajille välineitä tulkita ja ymmärtää opetussuunnitelman laadintaa, tavoitteita sekä sen poliittista luonnetta (Autio ym. 2017, 9). Suomalainen opetussuunnitelma antaakin paljon tilaa opettajan toimijuudelle ja autonomialle, vaikka puhetavoissa on tapahtunut myös muutosta, kun on pyritty korostamaan oppimisen prosessimaista ja kollektiivista luonnetta (Erss 2017). Kuitenkin juuri vapaus opettaa oman yksilöllisen arviointikyvyn perusteella on Pinarin (2012) mukaan opettajan autonomian ytimessä. Koska kansallisen opetussuunnitelman sanoitukset ovat väljiä, abstrakteja ja yleistyksiin pyrkiviä, yksilöt väistämättä tulkitsevat niitä eri tavoin eri tilanteissa. Opettajan vapaus syntyy tästä tulkinnan väljyydestä, mutta toisaalta se antaa myös mahdollisuuksia laajalle variaatiolle.

Opettajan kriittiseen ajatteluun ja kriittisen pedagogiikan kehittymiseen kuuluu olennaisesti sen ymmärtäminen, etteivät koulu ja opettaminen ole taloudellisesti, ideologisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti neutraaleja, vaan niissä tarjolla on tiettyjen arvojen, käytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden valikoimia (Fornaciari & Männistö 2015, Picower 2012). Samoin opetussuunnitelma tulisi nähdä tietynlaisia arvoja ja käsityksiä kantavana tekstinä, ei vain toimeenpantavana asiakirjana. Hakalan ym. (2017) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat näkivät opettajan autonomian lähinnä suhteessa opetussuunnitelman sisällöllisiin painotuksiin ja pedagogiikkaan, eivät niinkään laajempaan yhteiskunnalliseen tai poliittiseen toimijuuteen, ja heidän sitoutumisensa opetussuunnitelmaan oli problematisoimatonta. Hakalan ym. (2017) mukaan opettajankoulutuksen tehtävä on vahvistaa opettajan toimijuutta ja esimerkiksi purkaa ajatusmallia, jonka mukaan opettaja on vain opetussuunnitelman toimeenpanija. Opettajan toiminta ei voi olla opetussuunnitelmasta irrallista, mutta silti opettaja voi suhtautua siihen kriittisesti. Myöskään opettajankoulutuksen ei tule olla suoraviivaista reagointia opetussuunnitelman muutoksiin, vaan sen tulisi tarjota opiskelijoille välineitä, joilla voi lukea kriittisesti myös itse opetussuunnitelmaa (Hakala ym. 2017).

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) on nähty olevan edistyksellinen, kun on tarkasteltu siinä esiintyviä kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä puhetapoja ja diskursseja (Paulsrud ym. 2020, Zilliacus, Holm ym. 2017, Zilliacus, Paulsrud ym. 2017). Monikielinen sekä kulttuurisesti dynaaminen ja muuttuva identiteetti ovat osin korvanneet aiemman opetussuunnitelman näkemystä pysyvästä ja tiettyyn kieleen tai kansalaisuuteen sidotusta identiteetistä (Zilliacus, Paulsrud ym. 2017). Koulun tehtäväksi on määriteltä tukea oppilaiden kielellistä ja kulttuurista identiteettiä, joka voi rakentua moninaisista aineksista. Kulttuurista moninaisuutta ei siten nähdä vain oppilaiden välisinä eroina, vaan myös yksilöstä löytyvänä monitahoisuutena (Zilliacus, Paulsrud ym. 2017, ks. myös luku 3.1). Lisäksi opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) kielitietoisuus on yksi koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista ja monikielisyys kouluyhteisöä läpäisevä ilmiö (ks. luku 2.4). Siten myös muutokset opetussuunnitelman kielinäkemyksissä ovat olleet huomattavia, ja tämä vaatii kouluyhteisöltä uudenlaista orientaatiota ja reflektiota suhteessa arjen kielipolitiikkaan.

#### 4.4 Opettajien asenteet ja arjen kielipolitiikka

Spolskyn (2004) mukaan kielipolitiikkaa tehdään erityisesti arjessa ja käytännön ratkaisuilla. Kouluissa opettajat luovat, tietoisesti tai tiedostamattaan, kielipolitiikkaa muun muassa puhetapojen ja luokkahuoneen käytäntöjen kautta (Hélot & Ó Laoire 2011). Virallisten kielipoliittisten linjausten lisäksi arjen kielipolitiikkaa ohjaavat opettajan henkilökohtaiset kokemukset, asenteet ja käsitykset (mm.

Kirsch 2018, Lilja ym. 2019, Menken & García 2010, Young 2014). Näin on erityisesti silloin, jos koulujen kielikäytänteisiin liittyvät toimintatavat tai kielipoliittiset ratkaisut eivät ole mietittyjä tai yhteisesti sovittuja, vaan ne syntyvät tilanteisesti. Tilanteista politiikkaa tehdään ja selitetään usein perinteestä ja vanhasta tottumuksesta käsin, koska ”näin on aina tehty” (Hélot & Ó Laoire 2011, xiv), ja opettajien käsitykset näyttävät nojautuvan totuttuihin, yksikielisiin näkemyksiin (Young 2014). Tästä syystä monikielistyvän koulun kielikäytänteitä pitää tietoisesti tarkastella ja niistä tulee keskustella koko kouluyhteisön tasolla. Arkiset tilanteet koulussa tapahtuvat usein yllättäen ja nopeasti, ja siksi valmiiksi mietityt reaktiot ja toimintatavat ovat tärkeitä myös koskien kielten käyttöä sekä eri kielistä ja kielitaidosta puhumista. Tähän myös koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin kirjatut yhteiset linjaukset sekä oppimateriaalien kyky tukea kielitietoista työskentelyä voivat tarjota tukea (ks. luvut 4.3 ja 4.5). Jos vakiintuneita käytänteitä ei ole, ratkaisuisissa päädytään soveltamaan politiikkaa, joka voi tahattomasti alkaa esimerkiksi leimata tiettyjä kielenpuhujia negatiivisesti. Syntyy ”piilopoliittisia” päätöksiä, jotka vaikuttavat koko koulun toimintakulttuuriin (ks. Shohamy 2006). Pahimmassa tapauksessa monikielisyys alkaa näyttäytyä oppilaalle haittana, joka vain vaikeuttaa kouluun kuulumista ja hidastaa oppimista (Hélot & Ó Laoire 2011, xii, ks. myös Agirdag 2010).

Tietoisilla päätöksillä sen sijaan voidaan olla rakentamassa koulusta monikielistä tilaa, joka tukee kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oppimista ja jossa kaikki oppilaat tulevat nähdyksi ja hyväksytyksi kokonaisina kielellisinä toimijoina sen sijaan, että heitä leimaisi puutepuhe tai ”puolikielisyys” (puolikielisydestä ks. Cummins 2021a, 22–23; Karjalainen 2012, 30–31). Opettajien tietoisuus ja parempi tiedostaminen ja tiedostuminen onkin usein nähty lähtökohtana kielipoliittisesti kestävien toimintatapojen kehittymiselle. Puhutaan opettajan kielitietoisuudesta (ks. luku 2.4) ja myös *kielellisesti vastuullisesta opetuksesta* (Alisaari ja Heikkola 2020a, *linguistically responsive teaching* ks. Lucas & Villegas 2011, 2013). Kielellisesti vastuullisen opetuksen malli on kehitetty erityisesti opettajakoulutusta varten. Sen painopisteet ovat tiedostumisessa ja omien asenteiden ja orientaatioiden tarkastelussa sekä konkreettisissa toimissa, jotka keskittyvät kielen liittyvien haasteiden tunnistamiseen ja kielen oppimiseen liittyvien periaatteiden soveltamiseen. (Lucas & Villegas 2011, 2013.) Kielellisesti vastuullisen opetuksen ajatukset ovat monelta osin yhteneväisiä kielitietoisuuden käsitteeseen liitettyjen määritelmien ja sisältöjen kanssa (ks. luku 2.4), mutta erityisesti opettajakoulutusta varten viitekehys tarjoaa kielitietoisuuspuhetta konkreettisemmän työkalun, jolla jäsenellä opettajan kielipoliittisen toimijuuden eri ulottuvuuksia sekä toisen kielen oppimisen periaatteita.

Kuten edellä on todettu, voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kielitietoisuus on koulun toimintakulttuuria läpäisevä ja siten kaikkea opetusta koskeva keskeinen periaate (ks. myös luku 2.4). Erityisesti opetussuunnitelman ”kielitietoisien käänteiden” myötä tutkimuksen

kiinnostus on kohdistunut siihen, miten suomalaisten opettajien käsitykset vastaavat opetussuunnitelman vaadetta toimia kielitietoisesti ja millaisia asenteita ja taitoja heillä on monikielisten oppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen (mm. Alisaari, Heikkola ym. 2019, Alisaari & Heikkola 2020a, Repo 2020, Vigren ym. 2022).

Opettajien uskomusten ja käsitysten tutkimisella on vahva traditio erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa (ks. Borg 2011). Käsitykset liittyvät arvostukseen ja tunteisiin ja muodostavat pohjan toiminnallemme (Borg 2011, ks. myös Kirsch 2018). Kieliä koskevat käsitykset ja asenteet kiinnittyvät myös laajempiin kieli-ideologioihin ja kieliorientaatioihin (ks. luku 4.2). Käsitykset kertovat suhtautumistavoista, ja niitä analysoimalla voidaan tehdä tulkintoja vallalla olevista kieli-ideologioista tai -orientaatioista. Kuitenkaan käsitysten tutkimisen kautta ei voida tehdä suoraviivaisia päätelmiä arjen käytänteistä tai esimerkiksi opettajan toiminnasta.

Suomalaisten opettajien käsityksiä on tarkasteltu viime vuosina melko runsaasti, ja tulokset osoittavat samaan suuntaan: Ensiksikin monet suomalaiset opettajat vaikuttavat olevan avoimia kielelliselle ja kulttuuriselle moninaisuudelle ja näkevät sen positiivisena asiana (Alisaari, Kaukko ym. 2022a, Vigren ym. 2022). Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että opettajilla, jotka ovat saaneet koulutusta liittyen kieli- ja kulttuuritietoisuuden teemoihin, on syvällisempi ymmärrys kielen merkityksestä ja positiivisempi asenne maahanmuuttotilanteita oppilaita kohtaan (Vigren ym. 2022). Samoin näyttäisi vaikuttavan kokemus maahanmuuttotilanteista oppilaiden opettamisesta, mutta ei niinkään opetuskokemus yleisesti (Alisaari, Heikkola ym. 2019, Vigren ym. 2022, vrt. Otwinowska 2014). Sen sijaan vähemmän kokeneilla opettajille näytti olevan enemmän tietoa ja taitoa kielen opetukseen ja oppimiseen liittyen kuin kokeneilla opettajilla (Alisaari & Heikkola 2020b, Vigren ym. 2022). Tulosten pohjalta voi siis päätellä, että täydennyskoulutus mahdollisesti vaikuttaa positiivisesti opettajien asenteisiin ja että opettajankoulutus ottaa nykyään paremmin huomioon kielitietoisuuden teemat.

Tutkimukset osoittavat myös, että vaikka suomalaiset opettajat arvostavat kielellistä moninaisuutta, he epäilevät eri kielten käyttöä ja siihen kannustamista koulussa eivätkä näe oppilaan oman äidinkielen käyttöä resurssina oppimiseen (mm. Alisaari, Heikkola ym. 2019, Heikkola ym. 2022, Vigren ym. 2022). Esimerkiksi yli kolmasosa Alisaaren, Heikkolan ym. (2019) tutkimukseen vastanneista opettajista vastasi kieltävänsä omien äidinkielten käytön luokkahuoneessa. Kuitenkin moni opettaja näki oman äidinkielen käytön vapaa-ajalla ja kotona tärkeänä ja positiivisena asiana (Alisaari, Hurme ym. 2021). Erityisesti ne opettajat, joilla oli kokemusta monikielisten oppijoiden opettamisesta ja jotka työskentelivät kouluissa, joissa oli paljon monikielisiä oppilaita, näkivät monikielisyden positiivisena ja iloa tuottavana asiana opetustyössään (Alisaari, Kaukko ym. 2022a).

Opettajien suhtautumista monikielisyyteen on tarkasteltu myös jo aiemman opetussuunnitelman aikana (ks. Suni & Latomaa 2012, Voipio-Huovinen & Martin 2012). Vaikka jo vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) korosti kaikkien oppilaiden oikeutta omaan kieleen, Sunin ja Latomaan (2012) tutkimuksessa opettajat raportoivat, että monikieliset oppilaat nähtiin koulu yhteisössä usein taakkana, eikä heidän aiempaa kielellistä taustaansa tunnustettu tai arvostettu. Opettajien mukaan oppilaiden omien kielten käyttöä ei yleensä varsinaisesti kielletty, mutta sitä saatettiin rajoittaa esimerkiksi sillä perusteella, että sen ajateltiin johtavan kiusaamiseen. Ensisijaisesti oppilaita ohjattiin käyttämään koulun virallista opetuskieltä. (Sunin & Latomaa 2012.) Samoin Tarnasen ja Palviaisen (2018) metaetnografisessa tutkimuksessa todetaan, että opettajat näkivät oppilaat ensisijaisesti koulun opetuskielen oppijoina ja muiden kielten käytön lähinnä haittana tälle – vaikka suhtautuivatkin monikielisyyteen positiivisesti. Suomalaisen opettajien asenteet ja näkemykset vaikuttavat samankaltaisilta kuin opettajien muuallakin Pohjoismaissa ja Euroopassa (ks. mm. De Angelis 2011, Haukås 2016, Iversen 2019, Otwinowska 2014, Young 2014). Opettajat suhtautuvat monikielisyyteen melko positiivisesti, mutta vastauksissa korostuvat yksikielisiä käytänteitä kannattavat näkemykset, ja opettajat ovat epävarmoja monikielisyyden vaikutuksista oppimiseen ja osallisuuteen (ks. myös OT II). Tästä syystä eri kielten hyödyntäminen opetuksessa näyttää opettajien vastusten perusteella olevan vielä vähäistä.

Pelkkä opetussuunnitelmaretoriikka siis tuskin muuttaa kouluja kielitietoisemmiksi. Sen sijaan opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta vastata kielitietoisuuden ja monikielisyyden teemoihin on korostettu monen edellä mainitun tutkimuksen lopputulemana. Rahoitusta tätä tukeviin hankkeisiin onkin viime vuosina jaettu melko runsaasti, vaikka koulutustarjonnassa on alueellisia ja alakohtaisia eroja (ks. Vaarala ym. 2021, 96–103). Tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen tai opettajien täydennyskoulutuksen avulla voidaan vaikuttaa opettajien käsityksiin, vaikka tulokset ovat osin myös vaihtelevia (Borg 2011).

Toisaalta on tarkasteltava myös kriittisesti opettajien käsityksiä kartoittavien tutkimusten tuloksia. Esimerkiksi Jaspers (2018a) osoittaa, että vaikka asenteellisella tasolla opettajat näyttävät kannattavan ”väärää” ideologiaa, ovat he arjen tasolla joustavia ja reagoivat herkästi oppilaidensa tarpeisiin (ks. myös Lehtonen 2021). Opettajien arkiset päätökset ja valinnat luokassa näyttävät tähtäävän usein ensisijaisesti oppimiseen, ja esimerkiksi se, että opettajat toisissa tilanteissa vaativat oppilailta koulun opetuskielen käyttöä, ei suoraan tarkoita, että heidän asenteensa monia kieliä kohtaan olisi negatiivinen. Sen sijaan heidän ratkaisuissaan painottuvat tehtävistä suoriutuminen ja sisällön oppiminen (ks. Alisaari, Hurme ym. 2021). Samaan aikaan opettajat tekevät tilanteisesti paljonkin kielitietoisuutta tukevaa työtä ja kehittävät monikielisen luokan työtapoja ilman, että he välttämättä ajattelevat tietoisesti vahvistavansa jotakin ideologiaa tai kielikasvatuksellista näkemystä (Hélot & Laoire 2011, xii; ks. myös Lehtonen 2021, Routarinne

& Ahlholm 2021). Toisaalta myös opettajan liian suuri halukkuus tai into kannustaa oppilaita käyttämään eri kieliä, voi johtaa tilanteeseen, joka horjuttaa kielellisesti vastuullisen toiminnan tavoitteita (ks. Lehtonen 2022). Monikielisen työkentelyn tulisi olla luonteva oppimista ja vuorovaikutusta, jossa oppilaat itse saavat identifioitua eri kielten käyttäjiksi ja omistajiksi (Lehtonen 2022).

Monikielisyyden tietoinen ja aktiivinen tukemien ja eri kieliä arvostavan puhutavan ylläpitäminen luokassa ja kouluyhteisössä on samalla usein myös antirasismityötä. Kielikysymykset ovat harvoin vain kielikysymyksiä, sillä ne kytkeytyvät laajempaan keskusteluun oppilaiden kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisista taustoista. Voidaan puhua myös kulttuurisesti vastuullisesta pedagogiikasta (*culturally responsive teaching*, ks. Gay 2018; *culturally relevant teaching* ks. Ladson-Billings 1995, 2014, *culturally sustaining pedagogy*, ks. Paris 2012, Paris ja Alim 2014), jossa oppilaiden aiempi tietämys ja osaaminen ovat lähtökohta oppimiselle ja opetus pyrkii tuomaan oppilaiden erilaiset kieli- ja kulttuuri-taustat koulussa esiin ja vahvistamaan niitä. Tähän liittyy laajempi ja tärkeä keskustelu opettajuudesta ja opetuksesta, jolla voidaan edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja yhteiskunnallista muutosta. Kielellistä moninaisuutta koskevat kysymykset ovat tässä keskustelussa keskeisiä, mutta eivät suinkaan ainoita tärkeitä näkökulmia. Ilmiön laajempi tarkastelu vaatii intersektionaalista näkemystä, joka tunnistaa kieliin liittyvän epätasa-arvon risteämät muuhun rasismiin ja syrjintään (Iikkanen ym. tulossa, Mustonen 2021, Piller 2016, 3). Kehitettävää on paitsi opettajien myös opettajankouluttajien monikulttuurisuuskasvatusta koskevassa osaamisessa, jossa kriittinen sekä normeja, valtaa ja etuoikeuksia refleктоiva tarkastelutapa on keskeinen (Hummelstedt 2022).

## 4.5 Oppikirjat, monikielisyys ja pedagogiikka

Kielitietoisen ja kielellisesti vastuullisen opetuksen keskeisimpänä ilmiönä on pedagogiikka, joka ottaa lähtökohdakseen oppilaiden moninaiset kielelliset resurssit ja erilaiset suhteet koulun opetuskielen. Resurssinäkömyksessä kielitaito nähdään henkilökohtaisena ja tilanteisena repertoarina: ainutkertaisena kokoelmana ”kielen palasia” (ks. Lehtonen 2015, 301–302; Dufva 2020; Aronin 2019). Monikielisen oppijan kielitaito rakentuu muun muassa erikielisistä resursseista, joita hän voi hyödyntää oppimiseen ja osallistumiseen (ks. luku 3.2.2). Kuitenkin kielitaito on ennen kaikkea toimintaa, jossa kielenkäyttö kietoutuu konkreettiseen ympäristöön ja kehollisuuteen. Siten oppija käyttää kieltä kehollisena kokonaisuutena ja hyödyntää universaalien sekä kieli- ja kulttuurikohtaisten resurssien lisäksi myös omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja kokemuksiaan. (Dufva 2020.)

Monikielisyys ei Suomessa ole uutta (ks. luku 2), mutta uudempaa on se, että kouluissa kohtaa yhä laajempi kirjo monitahoisia kieli-identiteettejä, joiden määrittelyyn perinteiset kategoriat eivät riitä (mm. Kalliokoski 2009, Lehtonen 2015). Kaikki oppilaat eivät esimerkiksi pysty nimeämään itselleen vain yhtä äidinkieltä, saati halua samastua vain suomenkieliseen kulttuuriin. Myös toisen kielen oppijan kategoria on todettu yhä useammin ongelmalliseksi (mm. Ahlholm ym. 2022, Kalliokoski 2009). Tästä syystä koulu ja opettajat ovat asemoitumassa uudelleen suhteessa siihen, mitä kieli, kielitaito ja kielellinen moninaisuus oppimiselle ja opetukselle tarkoittavat. Koska kouluissa on pitkä yksikielisyysperinne (ks. luku 2), tarvitaan uusia toimintatapoja, jotka kyseenalaistavat aiempaa normia. Tätä voidaan hahmottaa kielitietoisuuden tai muun muassa edellisessä luvussa esitellyn kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen kautta. Opettajien rooli on muutoskeskeinen: he voivat luoda kouluun tiloja, joissa kielten rajojen ylittely on sallittua ja oppilaat voivat kiinnittyä oppimiseen eri kielten kautta (ks. luku 3.2.2). Monikielinen pedagogiikka kuitenkin vaatii opettajalta myös erilaisen rooliin asettumista: koska opettaja ei hallitse kaikkia oppitunnilla käytössä olevia kieliä, hänen asiantuntijuutensa muuttuu, ja hänen täytyy myös itse asettua kieli-auktoriteetin sijaan kielenoppijan rooliin (García & Li Wei 2014, 75).

Kuten edellä on todettu, koulujen muuttuva kielitodellisuus ja kansallinen opetussuunnitelmaretoriikka vaativat kouluilta ja opettajilta uutta suuntautumista kohti monikielisyyttä. Erityisesti monikielisyyskouluissa työskentelevät opettajat ovat jo tunnistanee tarpeen muutokselle (Kalliokoski ym. 2020), mutta moni opettaja on kuitenkin toistaiseksi vielä epä tietoinen siitä, miten monikielisyyttä tulisi käytännössä huomioida opetustyössä (mm. Alisaari & Heikkola 2020a, OT I, OT II). Opettajat itse arvioivat tarvitsevansa lisää asiantuntemusta monikielisten oppilaiden opetukseen kaikilla koulutusasteilla (Kuukka ym. 2015). Aallon ym. (2019) havaintojen mukaan myöskään opettajaopiskelijat eivät nähneet oppilaan aiempaa kielitaustaa mahdollisena oppimisen resurssina suunnitellessaan opetusta monikielisessä ryhmässä (ks. myös Repo 2023).

Koska opetussuunnitelman sanoitukset ovat väljiä ja abstrakteja, ratkaisevat opettajan päätökset ja muun muassa hänen valitsemansa oppimateriaalit pitkälti sen, millaista pedagogiikkaa luokassa harjoitetaan. Oppimateriaali käsitteenä on laaja ja vakiintumaton, ja sillä voidaan tarkoittaa nimenomaan opetustarkoitukseen laadittua materiaalia tai mitä tahansa opetustilanteessa hyödynnettävää objektia tai artefaktia (ks. Karvonen 2019, 13–14). Suomessa oppimateriaalia tuottavat lukuisat tahot kaupallisista kustantamoista kansalaisjärjestöihin ja opettajat tekevät valintoja sen suhteen, mitä materiaalia hyödyntävät. Niinpä opetuksessa käytettävät materiaalit heijastavat viime kädessä opettajan käsityksiä hyvästä oppimateriaalista. Koska yleistä oppikirjojen tarkastusmenettelyä ei ole enää käytössä, on oppimateriaalien laadun valvonta viime kädessä opettajien vastuulla

(Hiidenmaa ym. 2017). Oppikirjoja uudistetaan usein rinnakkain kansallisen opetussuunnitelmatyön kanssa ja siten tavoitellaan niiden ajantasaisuutta (Heinonen 2005).

Vaikka oppimateriaalia on nykyään tarjolla monessa eri muodossa ja lähteessä, näyttävät oppikirjat edelleen pitäneen pintansa keskeisimpänä perusopetuksen oppimateriaalina (Satokangas, Suuriniemi ym. 2021, ks. myös Rinne 2019, 71–72). Oppikirjoja on tyypillisesti pidetty luotettavina ja valideina tiedon lähteinä, jotka vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita ja joiden varaan opettaja voi rakentaa opetustaan (Dervin ym. 2015, Heinonen 2005) – vaikka toisaalta oppikirjoihin on kohdistunut myös ennakkoluuloja (ks. Karvonen ym. 2017). Koska Suomessa opettajat itse usein osallistuvat oppikirjatyöhön kirjojen tekijöinä, kertovat oppikirjat opettajien käsityksistä ja näkemyksistä, vaikka oppikirjatuotantoa toki säätelevät myös kustantamojen intressit ja taloudelliset vaikuttimet. Oppikirjailijoilla on kuitenkin valtaa painottaa ja jäsenellä oppisisältöjä haluamansa mukaan (Hiidenmaa ym. 2017). Koska tutkimuksessa on keskitytty lähes ainoastaan itse oppikirjojen tutkimiseen, oppikirjojen valmistumisprosessista tai oppikirjailijuuudesta on olemassa tutkittua tietoa varsin vähän (Karvonen ym. 2017, Otto 2018).

Opetussuunnitelman oppiainekohtaiset kuvaukset ja tavoitteet materiaalistuvat koulussa pitkälti oppikirjoina, ja siten niillä on keskeinen rooli opetuksessa. Toisaalta on viitteitä myös siitä, että oppikirjakustantamot ja oppikirjat voivat vaikuttaa erityisesti paikallisten tai koulukohtaisten opetussuunnitelmien sisältöihin (Heinonen 2005). Siten opetussuunnitelman ja oppimateriaalin suhde voi olla monitahoinen, ei vain yksisuuntainen. Käyttäjilleen oppikirjat välittävät tietoa, arvoja ja asenteita eli käsityksiä siitä, mikä on maailmassa tärkeää ja arvokasta (Apple 1993, 49). Siten myös oppikirjoja läpäisee näkökulmaisuus, ideologisuus ja poliittisuus. Oppikirjatutkimuksen tyypillinen lähtökohta onkin analysoida niiden heijastamaa maailmankuvaa (Karvonen ym. 2017). Lisäksi oppikirjojen kriittinen tarkastelu kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta on ollut keskeinen tutkimuskohde viime vuosina. Tutkimuksissa on käsitelty muun muassa sukupuolen, luokan, etnisyyden, katsomusten ja uskontojen kuvauksia (mm. Hahl ym. 2015, Mills & Mustapha 2015, ks. myös Fuchs & Henne 2018). Monikielisyys ja eri kielten näkyminen ja asema oppikirjoissa ei tietämykseni mukaan ole aiemmin ollut tutkimuksen fokuksessa. Kuitenkin osana ruotsin kielen oppituntia tarkastelevaa tutkimusta Halonen ym. (2015) ovat tehneet huomion, että ruotsin kielen oppikirjassa ruotsia käsiteltiin vieraana kielenä, joka asemoitiin Ruotsiin sen sijaan, että se hahmottuisi osaksi kotimaista kaksikielisyttä. Kolmannen osatutkimuksen tulokset tukevat samankaltaista havaintoa myös Suomen muiden vähemmistökielten osalta (ks. luku 6.3).

Suomalaisiin oppikirjoihin kohdistuneiden tutkimusten mukaan oppikirjat tuottavat usein toiseuttavia asetelmia ja rajaavat lukijapositioidensa kautta vähemmistöihin kuuluvia oppilaita oletetun käyttäjäjoukon ulkopuolelle (ks. Mikander 2016, Satokangas, Jantunen ym. 2021, Paavola 2015). Rinne (2019) osoittaa, että

oppikirjojen maailmankuva on länsikeskeinen ja geopoliittisesti arvottava, ja kulttuurit ymmärretään paikallistettuina ja kansallisina. Tämä vaikuttaa erityisesti niiden nuorten kuuluvuuden tunteeseen, joiden kulttuurinen tausta on ei-länsimaa-lainen (Rinne 2019). Moninaisuuden kuvauksissa on kuitenkin tapahtunut myös positiivista kehitystä: kun kymmenen vuotta sitten oppikirjojen kuvituksessa näkyi lähes poikkeuksetta vain valkoihoisia henkilöitä (Tainio & Teräs 2010), nykyään kuvituksessa edustuvat erilaiset etniset ja myös muut vähemmistöt (Satokangas, Jantunen ym. 2021). Näin oppikirjojen voi nähdä tarjoavan samastumiskohteita moninaisemmalle oppilasjoukolle ja toisaalta laajentavan kuvaa siitä, mitä suomalaisuus on (mt.). Selkeärajaisten kieli- tai kulttuuriryhmän kategorioiden rinnalla oppikirjat onnistuvat luomaan kuvaa myös kompleksisemmasta moninaisuudesta (Satokangas ym. tulossa).

Monikielisyys ja monikielisen pedagogiikan näkökulmasta keskeistä on se, miten eri kielet ja monikielisyys oppimateriaaleissa esitetään ja millaista tukea oppimateriaalit antavat monikielisen pedagogiikan toteuttamiselle. Monikielisyttä tukevien tehtävien lisäksi myös yhteistyöhön ja monipuoliseen kielentämi- seen ohjaavat tehtävät voisivat tukea kielenoppijan toimijuutta (Repo ym. 2021). Kuitenkin nykyiset oppikirjat näyttävät tarjoavan vain hyvin satunnaisesti oppi- laalle mahdollisuuksia tuoda esiin mahdollisesti monilähtöistä kieli-identiteetti- ään. Myöskään tehtäviä, joissa oppilas voisi hyödyntää monikielisiä resurssejaan, ei juurikaan löydy oppikirjoista. Kaiken kaikkiaan monikielisyys Suomessa näyt- täytyy oppikirjoissa marginaalisena, kielille rakennetaan erilaisia kategorioita ja yksikielisyys oletus on vahva (Satokangas, Suuriniemi ym. 2021, Satokangas ym. tulossa, OT III).

Muutostilanteissa, joissa uudet toimintatavat eivät vielä ole rutinoituneet, ko- rostuvat opettajan toimijuus ja halu aktiivisesti edistää muutosta – myös suhteessa oppimateriaaleihin ja niiden kautta. Oppikirjojen tarkoituksenmukainen käyttämi- nen vaatiikin opettajilta laajaa ja syvällistä asiantuntemusta (Karvonen 2019, 96). Kielellisesti vastuullisen toimijuutensa tunnistavat opettajat suuntautuvat tuke- maan monikielisten oppilaidensa osallisuutta, tietävät konkreettisia keinoja oppi- aineensa monilukutaitojen opettamiseen ja ovat kiinnostuneita oppilaansa kielitai- dosta tai taustasta (Lucas & Villegas 2011, Repo 2020). Kriittisen pedagogiikan periaatteita soveltava opettaja lisäksi kannustaa oppilaita avoimeen ja kyseen- alaistavaan keskustelukulttuuriin, jossa kriittinen ajattelu, vaihtoehtojen näkö- kulmien harkinta ja niiden puolesta puhuminen ovat tärkeitä taitoja (Hyttén 2014, ks. myös Ladson-Billings 1995). Keskeiseksi tässä nousee diskurssintutkimuksen perusajatus eli kielen näkeminen todellisuutta luovana vallankäyttönä, joka perus- tuu valinnoille. Puhutaan *kriittisestä kielitietoisuudesta*, joka kutsuu tarkastele- maan kielenkäyttöä osana laajempaa sosiopoliittista kontekstia ja valtasuhteita (ks. Fairclough 1992, Lilja ym. 2017). Kriittinen kielitietoisuus ohjaa tutkimaan kielellisiä valintoja ja etsimään vaihtoehtoja: Miten asia on ilmaistu? Miten toisin saman asian voisi ilmaista? Kriittisen kielitietoisuuden avulla oppilaat voivat

myös voimaantua kyseenalaistamaan koulun kielikäytänteisiin tai oppimateriaaleihin sisäänkirjoitettuja normeja ja oletuksia esimerkiksi siitä, mitä kieliä oppilaat osaavat ja mitkä kielet ovat merkityksellisiä heille nyt ja tulevaisuudessa (ks. OT III). Lisäksi kriittinen kielitietoisuus ohjaa tunnistamaan ne tiedonalat, joiden kielellä asioista puhutaan, ja tarkastelemaan tiedonalan valintaa kriittisesti (Satokangas 2020). Kriittinen ja problematisoiva lähestymistapa esimerkiksi eri tiedonalojen käsitteisiin on mahdollista yhdistää pedagogiseen esitystapaan (Satokangas & Suuriniemi 2022), ja tarkastelutapa voi olla näin myös purkamassa akateemiseen kieleen liittyviä rasistisia tai toiseuttavia rakennelmia (ks. luku 3.2.1).

Muun muassa lait, opetussuunnitelmat ja oppikirjat kategorioivat kieliä ja asettavat ne erilaisiin asemiin esimerkiksi niiden virallisen statuksen tai oppiainejaottelun mukaan. Nuoret kuitenkin itse luovat kielille erilaisia hierarkioita, ja Kallio-kosken ym. (2021) tutkimuksen mukaan monikielisille lukio-opiskelijoille oma äidinkieli tai -kielet ovat kielipyramidin huipulla olevia, tärkeimpiä kieliä. Myös koulun tehtävä on arvostaa näitä kielellisiä resursseja ja valjastaa ne edistämään oppimista ja osallisuutta. Tässä tehtävässä oppimateriaalien rooli on keskeinen.

Karvonen (2019) kuitenkin osoittaa, että oppikirjat eivät suoraan kerro opetuksesta, vaan merkitykset rakentuvat ennen kaikkea luokkahuonevuorovaikutuksessa, jossa oppikirjat ovat vain yksi vuorovaikutuksen resurssi (vrt. Halonen ym. 2015). Opettajat hyödyntävät ja todentavat aktiivisesti oppikirjojen tarjoumia ja pedagogista potentiaalia. He ovat autonomisia suhteessa oppikirjoihin ja jättävät esimerkiksi joitakin oppikirjan asioita käsittelemättä tai käsittelevät niitä eri tavoin, ja myös oppilaat tuovat oppimistilanteeseen omia näkemyksiään ja kokemuksiaan (Karvonen 2019, ks. myös Lilja ym. 2019). Toisaalta Halosen ym. (2015) havaintojen mukaan ruotsin kielen oppitunnilla oppikirja näytti määrittelevän luokkahuoneitoimintaa ja käsitystä kielitaidosta erittäin vahvasti. Joka tapauksessa vain oppikirjoja tutkimalla ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä opetustilanteiden sisällöistä, joissa keskeistä on opettajan asemoituminen ja ammattitaito hyödyntää oppikirjaa pedagogisesti merkityksellisellä tavalla.

Tässä väitöstutkimuksessa oppikirjojen tarkastelun rinnalla analyysin kohteena ovat myös koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit sekä opettajien kyselylomakevastaukset. Aineistot täydentävät toisiaan, ja niiden pohjalta luon kuvaa siitä, millaisia näkemyksiä, kieliorientaatioita ja -ideologioita suomalaisessa perusopetuksessa tuotetaan ja tuetaan ja miten kielipoliittisia valintoja selitetään ja perustellaan.

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

Väitöstutkimukseni aineisto koostuu kolmesta osa-aineistosta, joita analysoin eri menetelmin. Aineistot on muodostettu vuosina 2018–2020. Eri osatutkimusten aineistot ja menetelmät on esitetty taulukossa 1.

**Taulukko 1.** Osatutkimusten aineistot ja menetelmät

Osatutkimuksen nimi	Aineisto	Menetelmät
OT I: Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa	92 kielitietoisuuden toiminnan määrittelyä Helsingin peruskoulujen koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä	Diskurssianalyysi, kieli-ideologioiden rakentumisen analyysi
OT II: Opettajien käsitykset monikielisydestä – heijastumia koulujen kielipolitiikasta	2 864 opettajan kyselylomakevastaukset	Tilastolliset ja laadulliset menetelmät, kieli-orientaatioiden analyysi
OT III: Oppikirjojen kielimaisema	34 perusopetuksen oppikirjaa	Kielimaiseman analyysi, tilastolliset ja laadulliset menetelmät

Tässä luvussa esittelen aluksi osatutkimuksia varten kokoamani aineistot ja kuvaan sen jälkeen niiden analyysin sekä käyttämäni menetelmät. Luvun lopuksi pohdin tutkimuseettisiä kysymyksiä ja reflektoin tutkijapositioniani.

### 5.1 Osatutkimuksissa käytetyt aineistot

Tutkimusaineistoina opetussuunnitelmatekstit, kyselylomakevastaukset ja oppikirjat ovat erilaisia. Yksi keskeinen ero on se, että opetussuunnitelmatekstit ja oppikirjat ovat niin sanottuja luonnollisia aineistoja eli ne ovat syntyneet ilman, että tutkijana olen niihin vaikuttanut. Sen sijaan kyselyaineisto on nimenomaan tutkimusta varten muodostettu aineisto, ja siten sen keräämiseen ja analyysin liittyä myös enemmän tutkimuseettistä pohdintaa (ks. luku 5.3). Tämä aineistojen laadullinen ero vaikuttaa myös aineistojen oletettuihin yleisöihin ja siten niiden sisältöön. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien kohdeyleisö on todennäköisesti lähinnä oma kouluyhteisö, ja oppikirjat taas kirjoitetaan oletetuille oppilaslukijoille

sekä kirjoja työssään käyttäville opettajille. Sen sijaan kyselytutkimuksessa vastaukset annetaan suoraan tuntemattomalle tutkija- tai yliopistoyhteisölle. Oppikirjat myös käyvät läpi kustantamoille tyypillisen julkaisuprosessin, ja siten ne ovat aineistoistani hiotuin kokonaisuus. Oppikirjojen voi myös nähdä heijastelevan valtakunnallista linjaa, sillä oppikirjat kirjoitetaan koko maan oppilaita ajatellen. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa taas näkyy enemmän epätasaisuutta, ja niiden kautta voidaan tarkastella paikallisempia, tässä tutkimuksessa Helsingin koulujen, näkemyksiä. Kyselylomakevastaukset ovat tutkimukseni suodattamatomin aineisto, jossa opettajat suoraan tuovat esiin näkemyksiään; toisaalta aineistoon vaikuttaa vahvasti se, miten kyselylomake on muotoiltu ja ketkä lopulta valitsevat vastata kyselyyn.

Keskeinen aineistojani yhdistävä tekijä on opettajuus ja opettajan näkemykset ja käsitykset, sillä kaikissa aineistoissani kuuluu opettajien ääni. Kyselyaineistossa tämä on itsestään selvää, mutta myös koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat pääosin opettajien laatimia. Useimmiten myös oppikirjoja kirjoittavat opettajat, vähintäänkin osana moniammatillista tiimiä. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja oppikirjojen sisältöön toki vaikuttavat todennäköisesti kyselyaineistojen vastauksia enemmän ulkopuoliset vaatteet ja tavoitteet; kyselyyn opettaja voi vastata anonyymista ja vain omia näkemyksiään edustaen.

### 5.1.1 Opetussuunnitelma-aineisto

Väitöstutkimukseni ensimmäisen osatutkimuksen aineistona on Helsingin kaupungin suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen (n = 105) sekä kahden yksityisen sopimuskoulun opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuutta koko koulun toimintakulttuurin tasolla käsittelevä osuus. Analyysin kohteena ovat siis nimenomaan ne tekstikappaleet, joissa käsitellään kielitietoisuutta koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena, sillä tähän kohtaan koulut ovat tuottaneet omaa, paikallisesta opetussuunnitelmasta useimmiten poikkeavaa tekstiä.

Aineisto on rajattu kouluihin, jotka osallistuivat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen liittyvään Helsingin kaupungin koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja joiden omat opetussuunnitelmat löytyivät internet-sivulta OPS Helsinki/koulut. Tekstit kerättiin talteen kyseiseltä sivustolta elokuussa 2018, ja ne olivat avoimesti luettavissa osoitteessa <http://ops.edu.hel.fi/>. Osa kouluista oli laatinut yhteisen tekstin, ja viiden koulun kohdalta oma teksti puuttui, joten tekstejä on tutkimusaineistossa yhteensä 92. Kielitietoisuutta määrittelevät tekstiosiot ovat laajuudeltaan vaihtelevia: suppeimmat ovat vain noin 10 sanan ja laajimmat noin 200 sanan pituisia.

Helsingin kaupungin kaikkia peruskouluja koskee yhteinen opetussuunnitelma, joka pohjautuu kansalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan mutta painottaa helsinkiläisiä näkökulmia. Uusin kansallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, astui voimaan

vuonna 2016, ja sen seurauksena laadittiin myös uudet paikalliset sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteena on edesauttaa kansallisen suunnitelman toteutumista paikallisella tasolla sekä sitouttaa opettajia toteuttamaan suunnitelman periaatteita.<sup>1</sup> Helsingissä koulukohtaiset opetussuunnitelmat koostuvat opetuksen järjestäjän yhteisestä osiosta ja koulukohtaisista osioista. Tutkimukseni kohteena ovat nuo kouluissa tuotetut, toisistaan poikkeavat tekstit, jotka on laadittu osana opetussuunnitelmauudistusta.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus pyrittiin toteuttamaan aiempaa osallistavampana prosessina: suunnitelman laadinta eteni erinäisissä työryhmissä ja luonnokset olivat internetissä kaikkien vapaasti kommentoitavissa (opetussuunnitelmatyön prosessista ks. Vitikka & Rissanen 2019). Lisäksi laadittiin paikallisella tasolla kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia niin ikään osallistavalla otteella. Koulun henkilökunnan lisäksi prosessiin toivottiin osallistuvan erityisesti oppilaita sekä heidän vanhempiaan.<sup>2</sup> Osallistavien prosessien laajuus sekä työskentelyyn sitoutuminen ja motivaatio ovat todennäköisesti olleet koulukohtaisia ja vaihtelevia. Joka tapauksessa se, millaiseen asuun koulun oma opetussuunnitelmateksti on lopulta puettu, on yhteistyön tulosta.

Opetussuunnitelmagenre on tekstityypiltään normatiivinen ja instruktiivinen: se määrittelee ja ohjaa opettajien työtä ja koulun toimintaa. Vahvat normit ohjaavat erityisesti kansallista opetussuunnitelmaa genrenä, mutta normit muuttuvat joustavimmiksi siirryttäessä koulujen omiin opetussuunnitelmiin, ja niissä voi nähdä myös pyrkimystä rikkoa ohjailevalle tekstille tyypillisiä piirteitä. Tyyliältään ja kieleltään aineistoni tekstit olivat kuitenkin melko homogeenisia ja noudattivat opetussuunnitelmagenren ja instruktiivisen tekstityypin piirteitä esimerkiksi siinä, että niissä passiivi oli tyypillinen verbimuoto. Tekstit kuvasivat toivottua toimintaa liikkuen melko abstraktilla tasolla, ja tekijöinä teksteissä esiintyivät pääasiassa opettajat. Osassa teksteissä annettiin myös konkreettisempia määritelmiä (opettajan) toiminnalle.

Opetusta eriytetään oppilaan taitotason ja kielitaidon mukaan. (koulu 1)

(...) kielitietoisuus otetaan huomioon eri oppiaineissa siten, että kunkin oppiaineen käsitteistö havainnollistetaan monipuolisesti. (koulut 65 ja 107)

Arvioinnissa otetaan huomioon eri kielellisistä taustoista tulevien oppilaiden mahdollisesti vielä puutteellinen suomen kielen taito. (koulu 2)

---

<sup>1</sup> OPS Helsinki – Helsingfors. Helsingin opetussuunnitelma: Yhteinen osuus, luettu 7.6.2022 sivulta [ops.edu.hel.fi](https://ops.edu.hel.fi). Ks. myös Vitikka & Rissanen 2019.

<sup>2</sup> Paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ks. Opetushallitus 2014, 9–16 sekä <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/424807>

Oppilaiden kulttuuritaustaa käytetään voimavarana kielitietoisuuden toteuttamisessa. (koulu 5)

(...) opettajat ymmärtävät kielen merkityksen oppimisen välineenä. (koulu 27)

Paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat käyvät läpi kansallista opetussuunnitelmaa kevyemmän hyväksymisprosessin, joten – kuten tästä aineistosta on nähtävissä – koulukohtaiset tekstit ovat kansallista opetussuunnitelmaa rosoisempi ja vähemmän hiottu kokonaisuus. Tässä mielessä ne tarjoavat aineiston, jonka kautta tarkastella kansallisesta opetussuunnitelmasta tehtyjä tulkintoja koulun tasolla. Tulkinnat eivät suoraan kerro siitä, mitä kouluissa tai luokissa lopulta tehdään ja kuinka suunnitelmaa sovelletaan, mutta niistä voi aavistella toiminnan suuntaa ja seurauksia.

Opetussuunnitelmatyö on keskeinen osa koulutuspolitiikkaa. Toteutuessaan opetussuunnitelmat ovat lakien ja asetusten ohella ja niihin kytkeytyen merkittävimpiä, erityisesti lapsiin ja nuoriin vaikuttavia dokumentteja. Neuvottelu opetussuunnitelman sisällöstä on samalla neuvottelua siitä, mitä pidetään tärkeänä, arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena. Opetussuunnitelmatekstejä tarkastelemalla voidaan siten saada tietoa siitä, millaiset poliittiset ja ideologiset näkemykset ovat vallalla ja miten ne teksteissä rakentuvat.

Opetussuunnitelmatutkimus on vakiintunut tutkimustraditio, ja kansallisen opetussuunnitelman analysoiminen on Suomessakin tyypillinen tapa tarkastella vallitsevaa ja muuttuvaa koulutuspolitiikkaa (mm. Alisaari, Vigren ym. 2019, Bergroth 2018, Zilliacus, Holm ym. 2017). Useimmat tutkimukset ovat kohdistuneet kansallisen opetussuunnitelman viralliseen versioon; sen sijaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia ei tietämykseni mukaan ole aiemmin tarkasteltu.

### 5.1.2 Opettajakyselyaineisto

Toisen osatutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa osana Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -hanketta (ks. Tamm ym. 2021). KUPERA-tutkimushankkeen laaja kysely kohdistui opettajien käsityksiin koulujen kulttuurisesta, katsomuksellisesta ja kielellisestä moninaisuudesta. Lisäksi selvitettiin opettajien näkemyksiä oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuudesta. Kyselylomake laadittiin hankkeen monialaisessa tutkijaryhmässä, ja sitä muokattiin yhteistyössä tilastotieteilijöiden kanssa. Kysely pilotoitiin loka-marraskuussa 2019, ja pilotoinnin pohjalta kyselyä hiottiin ja tarkennettiin. Muokauksen jälkeen kysely käännettiin myös ruotsiksi.

Varsinaiseen otokseen otettiin mukaan 291 kuntaa eri puolilta Suomea. Otoksesta pois jäivät vain ne kunnat, jotka olivat mukana pilotoinnissa tai jotka olivat juuri osallistumassa Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamaan toiseen tutkimukseen. Pääkaupunkiseudun suuret kunnat (Helsinki, Espoo ja Vantaa) olivat kuitenkin mukana otoksessa.

Viimeistelty kysely saatekirjeineen lähetettiin tammikuussa 2020. Kysely lähetettiin joko suomeksi tai ruotsiksi valikoitujen kuntien kaikkien peruskoulujen rehtoreille. Heitä pyydettiin välittämään kysely niille opettajille, jotka opettavat vuosiluokilla 2., 6. ja/tai 9. Kyselyn vastaajajoukkoa rajattiin tällä tavoin, sillä laajemman KUPERA-tutkimushankkeen kiinnostus kohdistui erityisesti näiden vuosiluokkien opettajiin. Tällä rajauksella vastauksia saatiin peruskoulun eri vaiheissa ja eri oppiaineita opettavilta opettajilta.

Kyselyyn vastasi yhteensä 2 864 opettajaa 823 eri koulusta. Taulukossa 2 esitetään vastaajien jakautuminen kuntaluokittelun<sup>3</sup> perusteella sukupuolen ja työtehtävän mukaan.

**Taulukko 2.** Kyselyyn vastanneiden jakautuminen kuntaluokittelun perusteella sukupuolen ja työtehtävän mukaan

Kuntaluokittelu	n	Sukupuoli			Työtehtävä			
		N	M	muu	LO	AO	EO	muu
Kaupunkimaiset kunnat	1496	79 %	18 %	3 %	38 %	50 %	10 %	3 %
Taajaan asutut kunnat	677	76 %	23 %	2 %	39 %	49 %	8 %	4 %
Maaseutumaiset kunnat	691	80 %	18 %	3 %	41 %	48 %	7 %	4 %
<b>Kaikki</b>	2864	78 %	19 %	3 %	39 %	49 %	9 %	4 %

Kuten taulukko 2 kertoo, vastaajia oli erikokoisista kunnista, mutta kuitenkin eniten kaupunkimaisista kunnista. Lähes 80 % vastaajista oli naisia. Puolet vastaajista työskenteli aineenopettajina (AO), ja luokanopettajina (LO) työskenteli noin kaksi viidesosaa vastaajista. Loput vastaajat työskentelivät erityisluokanopettajina tai laaja-alaisina erityisopettajina (EO) sekä muissa tehtävissä kuten opinto-ohjaajina tai resurssiopettajina (muu). Vastaajat jakautuivat suhteellisen osuuden

<sup>3</sup> Tilastokeskus jakaa Suomen kunnat seuraavasti: Kaupunkimaisiin kuntiin luetaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 90 % asuu taajamissa tai suurimman taajaman väkiluku on vähintään 15 000. Taajaan asuttuja kuntia ovat puolestaan ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on vähintään 4 000, mutta alle 15 000. Maaseutumaisiin kuntiin kuuluvat ne kunnat, joiden väestöstä alle 60 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 15 000 sekä ne kunnat, joiden väestöstä vähintään 60 %, mutta alle 90 % asuu taajamissa ja suurimman taajaman väkiluku on alle 4 000.

perusteella sukupuolen ja työtehtävän perusteella varsin tasaisesti kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa. Kyselyyn vastasi kaikenikäisiä opettajia, ja suurin osa vastaajista oli iältään 35–55 vuotta. Vastauksia saatiin koko Suomen laajuudelta ja kaikilta AVI-alueilta, kuitenkin vastaajista 42 % oli Etelä-Suomen AVI-alueelta.

Vastaajia oli yhteensä 823 eri koulusta. Taulukossa 3 esitetään koulujen jakautuminen kuntaluokittelun perusteella koulun virallisen opetuskielen ja muunkielisten<sup>4</sup> oppilaiden määrän mukaan.

**Taulukko 3.** Kyselyyn osallistuneiden koulujen jakautuminen kuntaluokittelun perusteella opetuskielen ja muunkielisten oppilaiden määrän mukaan

Kuntaluokittelu	n	Opetuskieli			Muunkielisten osuus				
		suomi	ruotsi	muu	0 %	0,01–5 %	5,01–15 %	15,01–25 %	yli 25 %
Kaupunkimaiset kunnat	371	91 %	8 %	0 %	13 %	41 %	29 %	8 %	10 %
Taajaan asutut kunnat	215	91 %	9 %	0 %	37 %	54 %	9 %	1 %	1 %
Maaseutumaiset kunnat	237	89 %	11 %	0 %	46 %	41 %	10 %	2 %	0 %
<b>Kaikki</b>	<b>823</b>	<b>91 %</b>	<b>9 %</b>	<b>0 %</b>	<b>29 %</b>	<b>44 %</b>	<b>18 %</b>	<b>4 %</b>	<b>5 %</b>

Kuten taulukko 3 osoittaa, suomenkielisiä kouluja oli kyselyyn vastanneiden opettajien kouluista 91 %. Ruotsinkielisiä tutkimukseen osallistuneita kouluja oli maaseutumaisissa kunnissa suhteellisesti jonkin verran enemmän kuin kaupunkimaisissa tai taajaan asutuissa kunnissa.

Suurimmassa osassa kyselyyn vastanneiden opettajien kouluista muunkielisiä oppilaita oli 0,01–5 %. Muunkielisiä oppilaita oli kaupunkimaisten kuntien kouluissa selvästi enemmän kuin muiden kuntatyyppien kouluissa. Siinä missä taajaan asuttujen kuntien kouluista 37 % ja maaseutumaisten kuntien kouluista 46 % oli sellaisia, joissa ei ollut lainkaan muunkielisiä oppilaita, kaupunkimaisten kuntien kouluista vain 13 % oli tällaisia. Lisäksi kouluja, joissa oli yli 25 % muunkielisiä oppilaita, ei löytynyt lainkaan maaseutumaisista kunnista ja taajaan asutuissa kunnissa niitä oli vain kaksi; kaupunkimaisten kuntien kouluista joka kymmenennessä muunkielisiä oppilaita oli yli 25 %. Kaiken kaikkiaan 238 kyselyyn vastannutta koulua oli sellaisia, joissa ei ollut lainkaan muunkielisiä oppilaita. Vastaajia näistä kouluista oli yhteensä 513 eli noin 18 % kaikista vastaajista.

Laajan kyselyaineiston avulla tutkimme tässä osatutkimuksessa opettajien näkemyksiä kouluyhteisön monikielisyydestä sekä eri kielten käytöstä koulutilassa.

<sup>4</sup> Käsitteen ongelmallisuudesta ks. luku 2.1

Laajan ilmiön tavoittamiseksi sen eri ulottuvuudet pilkottiin pienemmiksi paloiksi ja operationalisoitiin lopulta konkreettisiksi väitteiksi, jotka esitettiin kyselylomakkeella vastaajille. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta osasta: 1) opettajien vastauksista 12-kohtaiseen semanttiseen differentiaaliin, jonka avulla tutkitaan opettajien tuntemuksia ja mielikuvia koulujen monikielisyydestä, 2) opettajien vastauksista 18 Likert-asteikolliseen väittämään, joiden avulla tarkastellaan opettajien suhtautumista eri kielten käyttöön oppitunneilla ja laajemmin kouluyhteisön toiminnassa, ja 3) opettajien täydennyksistä kyselylomakkeen kommenttikenttään, johon vastaaja sai jättää huomioita liittyen eri kielten käyttöä koskevaan Likert-väittämien osuuteen. Huomautuksia kyseessä olevaan kommenttikenttään oli jättänyt 160 vastaajaa, ja niiden pituus vaihteli viidestä sanasta 82 sanaan. Lisäksi aineiston analyysissä hyödynnettiin vastaajilta kerättyjä taustatietoja, kuten ikää, työtehtävää ja koulun nimeä. Tietoon siitä, missä koulussa opettaja työskentelee, yhdistettiin Tilastokeskukselta (2019) erillisenä pyyntönä hankittu tieto suomalaisten peruskoulujen muunkielisten oppilaiden määrästä, ja näitä tietoja hyödynnettiin niin ikään analyysissä.

Kyselylomake on tavanomainen tapa tutkia erilaisten ihmisryhmien käsityksiä ja asenteita. Opettajatutkimuksissa kyselyt ovat haastattelujen rinnalla tyypillisimpiä aineistonkeruutapoja, ja myös viime vuosina niitä on hyödynnetty ahkerasti muun muassa kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien tutkimusteemojen tarkasteluun (mm. Alisaari, Heikkola ym. 2019, Alisaari & Heikkola 2020a, Lipiäinen ym. 2022). Kysely on perusteltu tapa kerätä aineistoa, kun tavoitellaan laajaa vastaajajoukkoa. Tämän osatutkimuksen aineiston avulla saadaan melko laaja ja kattava kuva suomalaisten opettajien näkemyksistä, sillä vastaajamäärä on korkea ja vastaajia on eri puolilta Suomea, erilaisista kouluista. Kuitenkin kyselyllä kerätty aineisto valottaa vain jotakin juuri vastaushetkellä vallinneesta ajattelusta, eikä se koskaan tavoita alati muovautuvaa todellisuutta, jossa näkemykset ja arjen päätökset ovat jatkuvassa liikkeessä ja neuvottelun alaisina.

### 5.1.3 Oppikirja-aineisto

Kolmannen osatutkimuksen aineisto koostuu 34 perusopetukseen suunnatusta oppikirjasta. Aineiston oppikirjat kattavat laajan skaalan eri oppiaineita humanistisista aineista luonnontieteelliseen ja kurottavat yli koko perusopetuksen, sillä aineisto sisältää oppikirjoja perusopetuksen 2., 6. ja 9. vuosiluokalta. Taulukossa 4 on eritelty oppikirja-aineiston jakautuminen oppiaineen, oppikirjasarjan nimen ja vuosiluokan mukaan.

**Taulukko 4.** Oppikirja-aineiston jakautuminen oppiaineen, oppikirjasarjan nimen ja vuosiluokan mukaan

Oppiaine*	Oppikirja	2. lk.	6. lk.	9. lk.	Yht.
<b>Äidinkieli ja kirjallisuus</b>	Seikkailujen lukukirja	1			
	Vilske	1			
	Kipinä		1		
	Välkky		1		
	Kärki			1	
	Särmä			1	6
<b>Matematiikka</b>	YyKaaKoo	1			
	Kymppi	1	1		
	NeeViiKuu		1		
	Kuutio			1	
	Pii			1	6
<b>Ympäristöoppi, maantieto</b>	Pisara	1	1		
	Tutkimusmatka	1	1		
	Geoidi			1	
	Maa Kotina maailma			1	6
<b>Ev. Lut. uskonto</b>	Aarre	1	1		
	Sydän	1	1		
	Lipas			1	
	Mosaiikki			1	6
<b>Ortodoksinen uskonto</b>	Aksios	1			1
<b>Islam</b>	Salam	1	1		2
<b>Elämäkatsomustieto</b>	Hyvän elämän peil		1		
	Kompassi			1	
	Uniikki			1	3
<b>Yhteiskuntaoppi</b>	Forum		1		
	Vaikuttaja		1		
	Memo			1	
	Taitaja			1	4
<b>Yhteensä</b>		<b>10</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>34</b>

\*Oppiaineet on esitetty samassa järjestyksessä kuin opetussuunnitelmassa.

Kuten toisessa osatutkimuksessa muodostettu kyselyaineisto, myös oppikirja-aineisto kerättiin osana laajempaa Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -hanketta, joka toteutettiin 2019–2021 Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa (ks. Tamm ym. 2021). Koko laajan tutkimushankkeen tavoitteena oli tarkastella koulujen kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuutta, ja tämä vaikutti myös oppikirja-aineiston rajaukseen. Mukaan haluttiin paitsi opetustuntimäärältään suurimpia oppiaineita myös erityisesti katsomusaineiden oppikirjoja. Aineisto muodostettiin ja digitoitiin tammi–helmikuussa 2019.

Tutkitut oppikirjat ovat suurimpien suomalaisten oppikirjakustantajien (Edita, Edukustannus, Opetushallitus, Otava ja SanomaPro) julkaisemia kirjoja. Aineistoon otettiin mukaan vain sellaiset oppikirjat, jotka on painettu vuoden 2014 jälkeen eli joiden tulisi olla uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) mukaisia. Painovuosikriteeriä käytettiin aineiston rajauksessa, vaikka todelliset muutokset eri painosten välillä saattavat olla vain kosmeettisia, eikä painovuosi tästä syystä välttämättä takaa oppikirjan ajantasaisuutta.

Tavoitteena oli tarkastella kahta rinnakkaista oppikirjaa jokaisesta oppiaineesta eri vuosiluokilla. Jos oppikirjoja oli tarjolla useita, otokseen valikoitiin kirjat satunnaisesti. Eräiden oppiaineiden kohdalla vuoden 2014 jälkeen painettu oppikirjoja oli kuitenkin tarjolla vähän tai ei lainkaan, ja siksi aineistoon jäi joitakin aukkoja, kuten taulukko 4 osoittaa. Analyysissä ei tarkasteltu mahdollisia erilisiä tehtävä- tai harjoituskirjoja eikä ruotsinkielisiä oppikirjoja. Koska aineisto rajattiin näin, on mahdollista, että esimerkiksi harjoituskirjassa mahdollisesti ollut tehtävätyyppi jäi analyysissämme pimentoon. Kuitenkin, jos oppikirjasta on tarjolla sekä niin sanottu luku- että harjoituskirja, pohjautuu harjoituskirja tyypillisesti lukukirjaan ja siten seuraa siinä tehtyjä sisällöllisiä ja pedagogisia valintoja. Tästä syystä lukukirjan tarkastelun voi nähdä ensisijaisena, kun tutkitaan oppikirjoja. Vielä kattavampaa analyysia varten olisi toki toivottavaa tarkastella paitsi kaikkia oppikirjasarjan kirjoja myös mahdollisia opettajanoppaita sekä muita lisämateriaaleja, kuten digi- ja arviointimateriaaleja.

Tämä osatutkimus asettuu aineistoltaan osaksi oppikirjatutkimuksen pitkää ja edelleen hyvin elinvoimaista traditiota (mm. Fuchs & Henne 2018, Karvonen ym. 2017). Oppikirjoja voidaan muun muassa digitalisaation tuomista muutoksista huolimatta pitää edelleen keskeisinä materiaalsen kouluympäristön tutkimuskohteina. Oppikirjat ovat säilyttäneet vakiintuneen asemansa opetuksessa tiedollisena auktoriteettina ja opetussuunnitelman tulkintana, ja niitä käyttää edelleen suuri osa opettajista (mm. Hansen 2018, Heinonen, 2005, Satokangas, Suuriniemi ym. 2021, Rinne 2019). Kuitenkaan oppikirja-aineistoa analysoimalla ei voi tehdä päätelmiä itse opetuksesta (ks. Karvonen 2019). Tämän osatutkimuksen aineiston avulla ei siten tavoitella tietoa siitä, miten eri kielet opetuksessa ja oppimisessä näkyvät ja ovat käytössä. Sen sijaan oppikirjojen kielimaiseman tarkastelu tuottaa uutta tietoa siitä, millaisena eri kielet ja monikielisyys oppikirjoissa esitetään.

Tällä voi olla seurauksia oppimiselle ja oppilaille erityisesti silloin, jos oppimistilanteissa ei vallitse oppikirjojen rakentamaa tietoa purkava tai sitä täydentävä työskentelytapa, jossa oppilaat ohjataan esimerkiksi tarkastelemaan kriittisesti oppikirjan sisältöjä tai täydentämään niitä omilla kokemuksillaan ja näkemyksillään.

## 5.2 Osatutkimuksissa käytetyt menetelmät

Tutkimuksessa hyödynnetään sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä, mutta pääpaino on laadullisen analyysin menetelmissä. Koulukohtaisia opetussuunnitelmatekstejä analysoidaan diskurssintutkimuksen lähtökohdista käsin. Opettajien kyselylomakevastauksia tarkastellaan sekä tilastollisesti että avointen vastausten osalta laadullisella analyysillä. Oppikirjojen analyysissä hyödynnetään kielimaiseman tutkimuksen menetelmiä, joihin usein kuuluu sekä numeerisia että laadullisia havaintoja, kuten myös tässä tutkimuksessa.

### 5.2.1 Diskurssintutkimukset menetelmät

Diskurssianalyysi on monitieteinen tutkimusmetodi, jonka peruskäsite *diskurssi* on yleistynyt laajaan käyttöön. Diskurssilla tarkoitetaan väljästi määritellen tietynlaista tapaa puhua maailmasta tai ymmärtää maailmaa. Erilaisia diskurssianalyysin näkökulmia yhdistää käsitys siitä, että puhetapamme eivät vain neutraalisti kuvaa maailmaa vaan luovat ja ohjaavat tapaamme nähdä ja tulkita asioita ja ilmiöitä. (Philips & Jørgensen 2002.) Diskurssintutkimuksessa on siten kyse kielenkäytön ja todellisuuden välisen suhteen tarkastelusta, jossa kieltä ei kuitenkaan tutkita siltana todellisuuteen tai sen heijasteena vaan sosiaalisen konstruktionismin hengessä todellisuuden rakentajana ja osana todellisuutta (ks. Jokinen ym. 2016, Pietikäinen & Mäntynen 2019, Pälli & Lillqvist 2020).

Kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista, tiettyyn aikaan ja paikkaan, yhteiskuntaan ja yhteisöön sekä niiden arvoihin ja normeihin sidottua. Kieli liittyy oleellisesti sosiaalisen toimintaan, ja siksi kieltä tutkimalla saadaan tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista ja päinvastoin. Kielenkäytön tutkiminen on siten diskurssintutkijalle aina myös kielenkäyttötilanteen tutkimista, ja kielenkäytön ilmiö, kuten erilaiset tekstit, nähdään osana laajempaa aika- ja tilannejatkumoa ja suhteessa siihen. Diskurssintutkijan kiinnostus kohdistuu siihen, miten ja mitä kielellä tehdään – ja mitä seurauksia sillä on. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 13–15.)

Diskurssintutkimuksen historiassa erityisesti 1980-luvulla ja siitä eteenpäin vahvistui edellä kuvattu näkemys, että diskurssianalyysi ei ole pelkkää tekstien kielellistä analyysia, vaan myös yhteiskunnan rakenteiden, instituutioiden ja toimijoiden tutkimista (Pälli & Lillqvist 2020). Jatkumona 1970-luvun kriittiselle

lingvistiikalle kehittyi myös diskurssintutkimuksen kriittinen suuntaus, kriittinen diskurssianalyysi (Pälli & Lillqvist 2020, *critical discourse analysis, CDA* ks. Fairclough 1995). Kriittinen diskurssianalyysi ei kuitenkaan ole erityinen diskurssintutkimuksen metodi, vaan pikemminkin tutkimuksellinen asennoituminen ja orientaatio, ja tästä syystä kriittisen diskurssianalyysin rinnalla on puhuttu myös kriittisestä diskurssintutkimuksesta (*critical discourse studies, CDS*, ks. van Dijk 2015, Wodak & Meyer 2016). Kriittinen diskurssintutkimus on kiinnostunut erityisesti kielen ja vallan yhteen kietoutuneesta suhteesta: kielenkäyttö on aina paitsi tilanteista myös ideologista, ja se sekä heijastaa että rakentaa yhteiskunnallisia valtasuhteita ja pitää yllä epätasa-arvoa (ks. mm. Fairclough 2001, Solin 2012, van Dijk 2015, Wodak & Meyer 2016.) Kriittinen diskurssintutkimus on siten erityisesti näiden kielenkäytön ja epätasa-arvon välisten suhteiden ja niiden kantamien ja rakentamien ideologioiden tarkastelua ja purkamista.

Sosiaalista todellisuutta voidaan merkityksellistää monin eri tavoin, ja tässä mielessä tietynlaiset puhetavat ovat valintoja. Toiset merkityksellistämisen tavat ovat kuitenkin usein toisia vakiintuneempia ja näyttäytyvät siten itsestään selvinä tapoina hahmottaa maailmaa. (Jokinen ym. 2016, 32–36.) Tarkemmin tarkasteltuna luonnollistuneet diskursiiviset käytänteet, jotka näyttävät olevan neutraaleja ja universaaleja, ovat kuitenkin usein peräisin valtaa pitävien tavoista jäsentää ja luokitella todellisuutta (ks. Fairclough 2011, 71–76; van Dijk 2015). Tämä nostaa esiin kriittisen diskurssintutkimuksen keskeisen kysymyksen kielen, todellisuuden ja vallan välisistä suhteista.

Ensimmäisen osatutkimukseni menetelmänä hyödynsin diskurssintutkimuksen tapaa, jota voi määrittellä kriittisesti painottuneeksi. Diskurssintutkimuksen määrittelyssä korostuu kuitenkin nykyisin diskurssintutkimuksen moninaisuus erityisen diskurssiteorian sijaan (mm. Pietikäinen & Mäntynen 2019, Pälli & Lillqvist 2020). Tiukkaa teoreettista, suuntauksellista tai metodista rajanvetoa oleellisimmaksi nousevat ne analyysivälineiksi valitut käsitteet, joiden avulla tutkija lähestyy aineistoaan, ja niiden huolellinen operationalisointi,

Sovelsin tutkimuksessani diskurssintutkimusta aineistolähtöisesti. Vaikka kriittisen diskurssintutkimuksen taustalla onkin ajatus siitä, että mikään teksti ei ole ideologioista ja vallasta vapaa, ei tutkimuksessani ennako-oletuksena ollut tiettyä valta-asetelmaa tai ideologioiden ristiriitaa, vaan lähdin tarkastelemaan kielitietoisuudelle annettuja määritelmiä ja merkityksiä koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä ja analysoimaan niitä. Samaan aikaan tiedostin, että tutkijasubjektina minun on mahdoton sanoutua irti siitä diskurssien vallasta, jonka otteessa itsekkin olen, eikä yksikään diskursseja tutkiva siten voi lähestyä aineistoaan täysin vapaana taustaoletuksista (ks. Blommaert 2005). Pälli ja Lillqvist (2020, 406) kirjoittavatkin sosiologisen mielikuvituksen ja ambivalenssin käsitettä soveltaen diskurssianalyytikon mielikuvituksesta, jota tarvitaan, jotta voidaan nähdä yhteyksiä sosiaalisten rakenteiden ja kielenkäytön rakenteiden välillä. Tähän kytkeytyy myös tietoisuus siitä, että on itse osa sitä kielenkäyttöä, jota tutkii.

Tarkan lähiluvun ja analyttisen teemoittelun avulla tunnistin toistuvia ilmaistapoja tutkimusaineistossani, helsinkiläisten peruskoulujen omassa opetussuunnitelmateksteissä (ks. luku 5.1.1). Käytin ATLAS.ti-ohjelmaa aineiston koodaamiseen ja luokitteluun. Analyysillani osoitan, miten aineistostani on löydettävissä kriittiselle tarkastelulle potentiaalista säännönmukaisuutta, jossa kouluyhteisön monikielisyyden kuvauksissa toistuvat haasteen, tuen tarpeen ja puutteen teemat. Tämän diskurssin olen nimennyt osatutkimuksessani *tuen ja puutteen diskurssiksi*. Toisaalta aineistossa oli myös monia tekstikatkelmia, joissa monikielisyys ja sen rooli oppimisessa ja kouluyhteisössä kuvattiin positiivisena ja merkityksellisenä. Tämän diskurssin olen nimennyt osatutkimuksessani *resurssin ja rikkauten diskurssiksi*.

Opetussuunnitelmatekstien diskursseissa rakentuvien kieli-ideologioiden purkamiseen sovelsin Judith Irvinen ja Susan Galin (2000) esittelemää semioottisten prosessien analyysia. Irvine ja Gal (mt.) nimeävät prosessit termein *ikonisaatio*, *kertautuvuus* ja *poistaminen*<sup>5</sup>.

Ikonisaation prosessi (*iconisation*) kuvaa sitä tapaa, jolla tietyt kielet tai kieli muodot yhdistyvät mielikuvissa tiettyihin ihmisryhmiin ja sosiaalisiin ilmiöihin (Irvine & Gal 2000, Mäntynen ym. 2012). Nämä mielikuvat rakentavat ja vahvistavat kieli-ideologioita sitomalla kieli-ilmiön osaksi tietynlaista ominaisuutta, josta muodostuu kieli-ilmiöön yhdistetyn ihmisryhmän ”edustava kuva” (Mäntynen ym. 2012). Tutkimusaineistossani monikielinen oppilas konstruoi osaksi tuettavien ja autettavien ryhmää, jota leimaa heikko tai puutteellinen kielitaito. Todellisuudessa nämä oppilaat kuitenkin saattavat olla monen kielen osaajia, joilla on vahvat sosiaaliset ja kognitiiviset resurssit oppia uusi kieli.

Poistamisen prosessi (*erasure*) tarkoittaa kielellisen todellisuuden ideologista yksinkertaistamista eli jonkin kielen tai kielimuodon unohtamista, kieltämistä ja ohittamista tai sen eristämistä jonkin pienen ryhmän erikoisuudeksi (Irvine & Gal 2000, Mäntynen ym. 2012). Aineistossani tämä prosessi oli näkyvä siten, että kouluyhteisön monikielisyys joko sivuutettiin opetussuunnitelmateksteissä täysin tai se kuvattiin yksinkertaistaen vain esimerkiksi koulun opetuskielen variaationa tai ”vieraiden kielten” oppimisena.

Kertautumisen prosessi (*fractal recursivity*) tulee Mäntynen ym. (2012) mukaan lähellä analogian käsitettä, tosin siinä analogia on osittaista. Kertautuvuus on prosessi, jossa jokin asioiden välinen suhde siirretään analogian tavoin kuvaamaan toista suhdetta (Irvine & Gal 2000, Mäntynen ym. 2012). Tässä osatutkimuksessa analyysini keskittyi kuitenkin vain prosesseista kahteen, ikonisaatioon ja poistamiseen, sillä erityisesti ne olivat näkyvässä aineistostani rakentamissani diskursseissa. Ikonisaatio ja poistaminen ovatkin lähes aina toisiaan seuraavia ja toisiinsa kietoutuvia prosesseja (Mäntynen ym. 2012).

---

<sup>5</sup> Termien käännökset lähteestä Mäntynen, Halonen, Pietikäinen & Solin 2012

Tässä osatutkimuksessa olen purkanut kriittisen diskurssitutkimuksen ja semioottisten prosessien analyysin avulla kieli-ideologioiden diskursiivista rakentamista koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä. Tutkimuksessani olen omalla tekstitulkinallani tuonut esiin tietoa siitä, millaista kielitietoisuus-diskursia koulujen omat opetussuunnitelmatekstit rakentavat ja miten sekä millaisia kieli-ideologioita nuo diskurssit tukevat ja tuottavat. Osatutkimuksen keskeiset tulokset on kuvattu luvussa 6.1.

### 5.2.2 Tilastolliset menetelmät

Toisen osatutkimukseni aineiston analyysissa pääpaino oli tilastollisten menetelmien hyödyntämisessä. Tilastollisen tarkastelun kohteena oli opettajien ( $n = 2864$ ) vastaukset sähköiseen kyselylomakkeeseen (ks. luku 5.1.2). Analysoimme Maria Ahlholmin ja Visajaani Salosen kanssa sitä, millaisiin opettajaprofiileihin vastaajat jakautuivat ja miten opetuskonteksti eli opettajan työtehtävä, koulun opetuskieli ja koulun kielellinen moninaisuus olivat yhteydessä opettajan kieliorientaatioihin eli käsityksiin ja näkemyksiin koulun monikielisydestä ja eri kielten käytöstä koulutilassa. Tilastollisten menetelmien hyödyntämiseen sain tukea Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen työntekijöiltä, ja erityisesti Visajaani Salonen auttoi minua löytämään aineistollemme parhaiten sopivat menetelmät ja tulkitsemaan niiden avulla saatuja tuloksia.

Toisen osatutkimuksen tilastollisesti analysoitu osuus koostui taustakysymyksistä, semanttisesta differentiaalista (arvot 0–100) sekä seitsemänportaisista Likert-asteikkoisista väittämistä. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin IBM:n SPSS-ohjelman versiolla 25. Analyyseissa huomioitiin, että aineisto ei ole normaalisti jakautunut, ja sovellettiin tarvittaessa ei-parametrisia menetelmiä.

Opettajien tuntemuksia ja kokemuksia koulujen kielellisestä moninaisuudesta tutkittiin semanttisen differentiaalilin avulla. Semanttinen differentiaali (Osgood 1952) on menetelmä, jonka avulla on mahdollista tarkastella ilmiöihin liittyviä eksplisiittisiä ja implisiittisiä merkityksiä. Osgoodin (mt.) alkuperäisen menetelmän mukaan tutkimusta varten luodaan vastakkaiset adjektiiviparit (esim. positiivinen-negatiivinen), joiden väliltä vastaaja valitsee, millaisena ilmiö hänelle näytätty (esim. kuinka positiivisena tai negatiivisena).

Tässä osatutkimuksessa käytetyt adjektiiviparit muodostettiin osittain Osgoodin (1952) alkuperäisistä pareista, joita käytettiin ankkuroimaan käytetty menetelmä alkuperäiseen teoriaan (ks. Rosenberg & Navarro 2018). Kyselylomakkeen laadinnan tueksi toteutettiin myös syksyllä 2019 opettaja- ja rehtorihaastattelut ( $n = 12$ ), joista kerättiin haastateltavien käyttämiä kouluyhteisön moninaisuutta kuvaavia laatusanoja. Kaiken kaikkiaan adjektiivipareja saatiin muodostettua lähes sata, joista poimittiin 12 Osgoodin (1952) alkuperäisen mallin mukaisesti.

Adjektiiviparien valinta tehtiin yhdessä hankkeen monitieteisen tutkijayhteisön kanssa. Adjektiiviparit olivat samat kyselyn eri osioissa, joissa opettajat arvioivat kielellisen moninaisuuden lisäksi kouluuyhteisön kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta. Tästä syystä kaikki adjektiivit eivät parhaalla mahdollisella tavalla palvelleet juuri kouluuyhteisön monikielisyteen liitettyjen merkitysten tutkimusta. Analyysivaiheessa huomasimmekin, että monitulkintaisiksi koetut määreet olivat niitä, jotka myös vähiten selittivät tuloksia.

Opettajien vastauksia semanttiseen differentiaaliin tarkasteltiin ryhmittelyanalyysin keinoin. Ryhmittelyanalyysi on persoonakeskeinen menetelmä, jonka avulla pyritään tunnistamaan aineistosta ryhmiä, joiden jäsenet muistuttavat tiettyjen ominaisuuksien suhteen toisiaan ja samalla eroavat muiden ryhmien jäsenistä (ks. Metsämuuronen 2016, 875–876; Xu & Wunsch 2009). Ryhmittelyanalyysi on menetelmänä eksploratiivinen eli aineistoa tutkiva, sillä muodostettavat ryhmät eivät ole etukäteen tiedossa, vaan menetelmän avulla etsitään tulkinnallisesti mielekkäitä muuttujajoukkoja. Ryhmittelyanalyysi ei siten kerro, onko jokin tietty ryhmittely ”oikeampi” kuin toinen, ja muistuttaa tässä mielessä esimerkiksi laadullista sisällönanalyysia. On tutkijan tehtävä antaa valituille ryhmittelyille järkevä sisällöllinen tulkinta. Ryhmittelyanalyysina tässä tutkimuksessa käytettiin Two-Step-klusterianalyysia, joka on hierarkkisen ja K-keskiarvon ryhmittelyanalyysin yhdistelmä. Ryhmittelyanalyysilla löydettiin kolme toisistaan poikkeavaa vastaajaryhmää, *myönteiset*, *pohtivat* ja *varaukselliset*, jotka muodostivat myös tulkinnallisesti mielekkään tuloksen.

Semanttisen differentiaalini lisäksi tutkimuksessa käytettiin Likert-asteikollisia, seitsemänportaisia väitesarjoja, joiden ääripäät olivat täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä. Myös väitesarjat muodostettiin semanttisen differentiaalini tavoin yhteistyönä hankkeen tutkijajoukon kanssa ja opettajien kieliasenteita ja -käsitteitä koskevaan aiempaan tutkimukseen pohjautuen. Väitteet muotoiltiin tutkimusryhmän kanssa keskustellen, ja niiden toimivuutta testattiin käyttämällä niitä opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksissa keskustelun pohjana. Väitesarjojen kautta tarkasteltiin opettajien suhtautumista eri kielten käyttöön koulutilassa. Väitesarjat käsittelivät opettajan kielen valintaa ja käyttöä (6 väitettä), oppilaan kielen valintaa ja käyttöä (6 väitettä) sekä koulun kieliasenteita (6 väitettä). Tuloksia analysoitaessa väitesarjojen kautta saavutettu tieto tuki aineistosta tehtävää kokonaistulkintaa, vaikka väitesarjoissa huomattiin myös puutteita (ks. luku 6.2.).

Likert-asteikollisten väittämäsarjojen pohjalta suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi (maximum likelihood estimator, suurimman uskottavuuden estimaattori). Rotaatiomenetelmänä käytettiin vinokulmaista rotaatiota (oblimin). Tulosten perusteella analyysista poistettiin ne muuttujat, joiden tulkinta ei ollut sisällöllisesti mielekäästä, jotka latautuivat useampaan faktoriin tai joiden lataus oli

alle 0,3. Lopullisessa faktorianalyysissä oli mukana 11 muuttujaa. Näistä muodostunut kolmen faktorin vinorotaatoratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeimmäksi, ja faktoreita edustamaan laskettiin summamuuttujat.

Ryhmittelyanalyysissä muodostuneita ryhmiä sekä Likert-asteikollisten muuttujien faktoroinnin pohjalta laskettuja summamuuttujia tarkasteltiin suhteessa opettajan työtehtävää, ikää, ja oman koulun muunkielisten oppilaiden määrää koskeviin taustamuuttujiin ristiintaulukointien ja keskiarvojen vertailun avulla. Osa-tutkimuksen tilastollista analyysia ja tulosten tulkintaa rikastettiin myös laadullisella analyysillä, jonka tulokset on raportoitu tilastollisten tulosten lisäksi tiivistetyksi luvussa 6.2.

### 5.2.3 Kielimaiseman tutkimuksen menetelmät

Kielimaiseman tutkimus tarkastelee kielten näkyvyyttä valitussa ympäristössä. Shohamyn ja Gorterin (2009, 2) mukaan kielimaisema käsitteenä mainittiin ensi kertaa Landryn ja Bourhisin (1997) tutkimuksessa, jossa he osoittivat julkisissa tiloissa näkyvien kielten implikoivan laajempia vallitsevia kieliasenteita ja eri kielten asemaa. Kielimaisematutkimuksen päähuomio onkin keskittynyt kielten näkymiseen julkisissa kaupunkiympäristöissä kuten katujen, ostoskeskusten ja koulujen kylteissä ja mainoksissa. Kielimaiseman tarkastelun kautta on tehty huomioita vallitsevista kieli-ideologioista ja kielten välisistä valtasuhteista (Shohamy 2006, Shohamy & Gorter 2009). Kielimaiseman tutkimus on kiinnostunut siitä, miten kielet materialisoituvat paikallisesti ja miten tuo mikrotaso on yhteydessä yhteiskunnan makrotason kulttuuriin, poliittisiin ja ideologisiin päämääriin (Dufva & Pietikäinen 2009). Kielimaisema voi paitsi heijastaa vallitsevia rakenteita myös kumota ja pyrkiä muuttamaan niitä, ja kielimaiseman tietoisella muokkaustyöllä voidaan esimerkiksi koulujen kielimaisemaan nostaa näkyväksi koulussa puhuttuja vähemmistökieliä (mm. Kalliokoski ym. 2020).

Kielimaisematutkimuksen metodina on tyypillisesti kielten esiintymien laskeminen ja tulkitseminen kontekstissaan. Kielten esiintymiä on tarkasteltu pysyvimmistä kohteista, kuten tienviitoista tai kylteistä (esim. Dufva & Pietikäinen 2009), mutta kiinnostus on kohdistunut myös satunnaisempiin kielimaisemiin, joissa on huomioitu esimerkiksi katukuvassa näkyvät ihmisten mukanaan kantamat esineet tai julkisiin ympäristöihin liimatut tarrat (esim. Henricson 2020). Lisäksi internet ja sen virtuaaliset foorumit tarjoavat loputtomasti tiloja, joissa tarkastella kielimaisemia (esim. Ivković & Lotherington 2009). Niinpä kielimaiseman laajentunut määritelmä pitää sisällään hyvin erilaisia tekstityyppejä ja -muotoja, jopa puhuttua kieltä (Shohamy & Waksman 2009). Globalisaatio ja yhteiskuntien monikielistyminen on kasvattanut kielimaiseman tutkimuksen suosiota, ja sitä voi pitää elinvoimaisena tutkimusalueena (Shohamy & Gorter 2009, Gorter & Cenoz 2017). Kielimaisematutkimus ei kuitenkaan ole tarkasti määritelty metodi, vaan sitä on

sovellettu erilaisten tutkimustavoitteiden kautta erilaisiin konteksteihin (ks. Gorter 2018).

Kolmannessa osatutkimuksessa sovelsimme Henri Satokankaan kanssa kielimaiseman tutkimusmetodeita oppikirjojen analysointiin. Tarkastelumme kohteena oli se, miten eri kielet oppikirjoissa näkyvät ja miten erityisesti monikielisyyttä kuvattiin. Olimme kiinnostuneita siitä, miltä oppikirjojen kielimaisema näyttää suhteessa suomalaisten koulujen muuttuvaan kielimaisemaan ja monikielistymiseen.

Koulumaailman kontekstissa kielimaisemia on tutkittu tarkastelemalla eri kielten näkymistä kouluympäristössä (mm. Brown 2005, 2012; Dressler 2015, Linkola 2014, Laihonon & Tódor 2017), ja kielimaiseman metodia on hyödynnetty myös pedagogisesti osallistamalla oppilaita koulun kielimaiseman tutkimiseen (Dagenais ym. 2009). Kielimaiseman tarkastelu voikin olla hyvä keino kehittää oppilaiden kriittistä monikielitietoisuutta. Oppikirjojen tutkimukseen kielimaiseman käsitettä on toistaiseksi sovellettu vähän, vaikka oppikirjoja voi pitää yhtenä koulumaailman tärkeimmistä ”tekstimaisemista”. Kuten julkisissa tiloissa näkyvät kielet, voi oppikirjojenkin kielimaisema heijastaa tai kyseenalaistaa laajemmin yhteiskunnassa eri kieliin kohdistuvia arvostuksia ja asenteita.

Oppikirjojen kielimaiseman tutkimuksen toteutimme hyödyntäen sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tarkastelua, kuten kielimaiseman tutkimuksessa on perinteisesti ollut tapana (ks. Gorter & Cenoz 2017). Oppikirja-aineisto (ks. luku 5.1.3) muutettiin sähköiseen muotoon, ja analyysin apuna käytettiin ATLAS.ti-ohjelmaa. Aineistosta koodattiin ja laskettiin kaikki kielten esiintymät, sekä nimeytyt kielet (kuten *viro*, *somali*) että kieliaines (kuten *ema*, *hooyo*). Kaikki tekstiaines koodattiin: otsikot, leipätekstit, taulukot, kuvat ja kuvissa esiintyvä teksti. Kaikki kielet lukuun ottamatta suomea, jolla oppikirjat oli kirjoitettu, olivat mukana tarkastelussa. Koodaus tehtiin manuaalisesti, mutta kvantitatiivisen analyysin luotettavuutta tarkasteltiin lopuksi myös automaattisen koodauksen avulla.

Kvantitatiivisen analyysin lisäksi tarkasteltiin monikielisyttä havainnollistavia tai määritteleviä tekstikohtia tai kuvia kontekstissaan. Molemmat tutkimusta toteuttaneet tutkijat havainnoivat aineistosta erityisesti sellaisia kohtia, joissa käsiteltiin suomalaista monikielisyttä. Teimme havainnot ensin itsenäisesti, ja sitten yhdessä keskustellen valitsimme suomalaista kielimaisemaa käsittelevät ja aineistoa edustavat kohdat lähempään tarkasteluun. Valittujen avainkohtien avulla tarkasteluun nousi kvantitatiivisten tulosten antaman yleiskuvan rinnalle syventäviä näkökulmia siihen, miten monikielisyttä oppikirjoissa kuvataan. Koko osatutkimuksen ydintulokset on esitetty luvussa 6.3.

Oppikirjatutkimuksen traditiossa oppikirjojen sisällön kriittisellä analyysillä on ollut vahva asema (Karvonen ym. 2017). Kielimaiseman tarkastelu sekä monikielisyys ja eri kielille rakennetut kategoriat eivät kuitenkaan aikaisemmin ole tietämykseni mukaan olleet oppikirjatutkimusten fokuksessa. Oppikirjat rakentavat

käsityksiä kielistä ja monikielisyudesta nimeämällä, kuvailemalla ja määrittelemällä tiettyjä kieliä ja kieltenpuhujia, tai jättämällä ne huomiotta ja mainitsematta. Oppikirjat myös ohjaavat oppilaita tarkastelemaan kieliä tietyllä tavoin ja valituista näkökulmista tehtäviensä avulla. Oppikirjoilla on siis merkittävä rooli määritelmien ja puhetaiposten, ja niiden kautta myös ideologioiden, välittämisessä.

Karvonen ym. (2017) jakavat oppikirjatutkimukset oppimateriaalia ideologisina tai pedagogisina artefakteina tarkasteleviin tutkimuksiin. Tämä tutkimus kallistuu jaottelussa kohti oppikirjojen ideologista tarkastelutapaa, kuten useat viimeaikaiset tutkimukset, joissa on analysoitu oppikirjojen rakentamaa maailmankuvaa tai esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden ja eri etnisten ryhmien representaatioita (mm. Hahl ym. 2015, Mills & Mustapha 2015, Mikander 2014). Toisaalta tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös oppikirjojen tarjoamaa pedagogista potentiaalia tukea monikielisen oppijan identiteettiä ja kielellisten resurssien täysipainoista hyödyntämistä osana oppimista.

### 5.3 Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkijapositio

Tutkimustyössäni on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK 2013). Yleisten tutkimuseettisten toimintakoodien soveltamisen lisäksi olen tutkimukseni eri vaiheissa pohtinut omaan tutkimukseeni kohdistuvia erityisiä huolenaiheita ja moraalisia kysymyksiä.

Väitöstutkimukseni ensimmäisen osatutkimuksen aineistona käytetyt helsinkiläisten koulujen omat opetussuunnitelmatekstit olivat avoimesti luettavissa verkossa, joten niiden kokoamiseen tutkimusaineistoksi ei tarvittu erityistä lupaa. Tekstit löytyivät sivustolta koulujen nimellä, mutta tutkimukseni raportoinnissa päättiin poistaa koulujen nimet ja käyttää niiden sijaan numerokoodeja. Tein tämän valinnan, sillä en halunnut tutkimuksessani nostaa esiin tiettyjä kouluja, vaan tarkastella kielitietoisuus-diskursseja yleisesti ja kiinnittää huomiota toistuviin puhetaipoihin.

Väitöstutkimukseni kolmannen osatutkimuksen aineistona hyödynnetyt oppikirjat ovat opetussuunnitelmien tavoin julkisia ja julkaistuja dokumentteja. Jotta saimme aineiston muodostettua, pyysimme oppikirjakustantamoista kopioita haluamistamme oppikirjoista. Oppikirja-aineisto koottiin osana laajempaa Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -hanketta Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa (ks. Tamm ym. 2021). Aineistoa kootessamme lähestyimme kaikkia Suomen merkittävimpiä oppikirjakustantamoja (Edita, Eduskustannus, Otava, Opetushallitus, SanomaPro) ja pyrimme näin saamaan aineistoomme kattavan kokoelman eniten käytössä olevia oppikirjoja eri oppiaineista.

Väitöstutkimukseni toisen osatutkimuksen aineiston eli opettajilta kerätyn kyselyaineiston kohdalla jouduin kahta edellä mainittua aineistoa huolellisemmin pohtimaan aineiston keräämiseen, säilyttämiseen ja käsittelyyn liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä. Tässä tukeuduin humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita ja ihmistieteiden eettistä ennakoarviointia koskevaan ohjeeseen (TENK 2009). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan erityisesti ihmistieteisiin luettavien tieteenalojen eettisiä periaatteita ovat 1) tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen sekä 3) yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtiminen (ks. myös Kuula 2011).

Itsemääräämisoikeus tarkoittaa sitä, että tutkittava osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti ja saa siitä riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta päätös perustuu tietoiseen suostumukseen (Kuula 2011, Ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen). Tämän osatutkimuksen kohdalla kyselytutkimuksen taustasta ja käyttötarkoituksesta tiedotettiin saatekirjeessä kyselyn yhteydessä, ja kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselypyyntö tosin välitettiin vastaajille esihenkilön eli rehtorin toimesta, ja tämä on voinut vaikuttaa vastaajan kokemukseen vapaaehtoisuudesta.

Vahingon välttäminen tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistumisesta ei saa aiheutua vastaajalle vahinkoa esimerkiksi siten, että arkaluonteinen tieto päätyy väärin käsiin tai tutkimusta varten saatua tietoa käsitellään epäkunnioittavasti (Kuula 2011, Henkisen ja fyysisen vahingon välttäminen). Henkisen vahingon välttämiseen kytkeytyy erottamattomasti yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtiminen. Vastaukset tulee raportoida siten, että yksittäiset tutkittavat eivät ole niistä tunnistettavissa (Kuula 2011, Ihmisen yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen).

Toisessa osatutkimuksessani hyödynnettyyn kyselyaineistoon ei sisällynyt suoria tunnisteita eli esimerkiksi nimi- tai henkilötietoja, lukuun ottamatta niitä opettajia, jotka olivat jättäneet koko nimensä paljastavan sähköpostiosoitteen mahdollista yhteydenottoa ja haastattelua varten. Sen sijaan aineisto sisälsi niin sanottuja epäsuoria tunnisteita kuten sukupuoli, ikä, työpaikka ja ammattinimike, jotka toisiinsa yhdistettynä saattavat mahdollistaa henkilön tunnistamisen. Tästä syystä aineiston säilyttämisessä ja käsittelyssä noudatettiin erityistä huolellisuutta. Aineistoa on säilytetty ja käsitelty vain Helsingin yliopiston suojaetuilla asemilla ja tietokoneilla. Aineiston arkistoinnista ja jatkotutkimuslupien myöntämisestä vastaa Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

Kyselyaineiston sisällön julkaisemisessa olen huolehtinut siitä, että yksityishenkilöä ei aineistolainauksen perusteella voi tunnistaa. Yksittäisen vastaajaan tunnistaminen pienestä koulusta esimerkiksi työtehtävän ja iän perusteella on mahdollista, ja tästä syystä avoimien vastausten analyysissä vastaajista kerrottiin vain työtehtävä, jonka perusteella vastaajaa ei voida henkilöidä.

Kyselytutkimuksen keinoin on mahdollista tavoittaa laaja vastaajajoukko, mutta se myös menetelmänä voi herättää vastaajissa voimakkaitakin tunteita, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi.

Mietinpähän vaan, että mihin kaikkeen täytyy tässä aikaansa haaskata, kun näitä kyselyjä pukkaa... (LO, 2839)

Kukaan ei jaksakaan normin arkityönsä ohella vastata keskittyneesti tällaisiin maailmoja syleileviin kysymyksiin (AO, 1339)

Kuitenkin myös toisenlaisia terveisiä tutkijoille välittyi kyselylomakkeen kautta, ja suuresta vastaajamäärästä voisi päätellä, että koko laajan kyselyn teemat koettiin tärkeiksi.

Hyvältä ja tarpeelliselta vaikuttava tutkimus. Aitoa tasa-arvoa kouluihin tarvitaan. (AO, 26)

Mielenkiintoinen ja tärkeä aihe! (EO, 588)

Opettajakyselyyn vastanneiden opettajien määrää voikin pitää suurena, ja laaja tutkimusaineisto tuo vastuuta myös hyödyntää aineistoa kattavasti. Koko kyselyn tuloksista onkin julkaistu laaja hankeraportti (Tamm ym. 2021). Lisäksi aineistoa on hyödynnetty täydennyskoulutuksen suunnittelun pohjana, ja hankkeen tiimoilta on järjestetty sekä tutkijoille että laajemmalle yleisölle avoimia seminaareja. Paitsi oman tutkimukseni myös laajemman KUPERA-tutkimushankkeen antaman toivon siis palautuvan niille, jotka ovat antaneet kyselylle aikaansa, eli opettajille.

Kaikkia kolmea osatutkimuksen aineistoa analysoidessani olen ollut tietoinen siitä, että tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde on aina luonteeltaan konstruktionistinen. En vain analysoi vaan myös itse kuvaan ja luon todellisuutta tulkinnoillani, ja siksi minun on suhtauduttava tekemiini päätelmiin ja vahvistamiini puhetapoihin alati kriittisesti ja reflektiivisesti. Lisäksi olen ollut tietoinen siitä, että aineistoistani rakentamani tulokset ovat tulkintani tulosta, eikä aineistoista ”nouse” mitään ilman osallisuuttani tutkijana. Edellä kuvatuista syistä en siis tutkijana ole tavoitellut aineistojeni ainoaa oikeaa tulkintaa, vaan hyväksyn tutkimukseni rajoitteet. Päätelmäni olen kuitenkin rakentanut validoitujen analyysityökalujen ja menetelmien avulla ja perustelen ne vuoropuhelussa aineistoni kanssa.

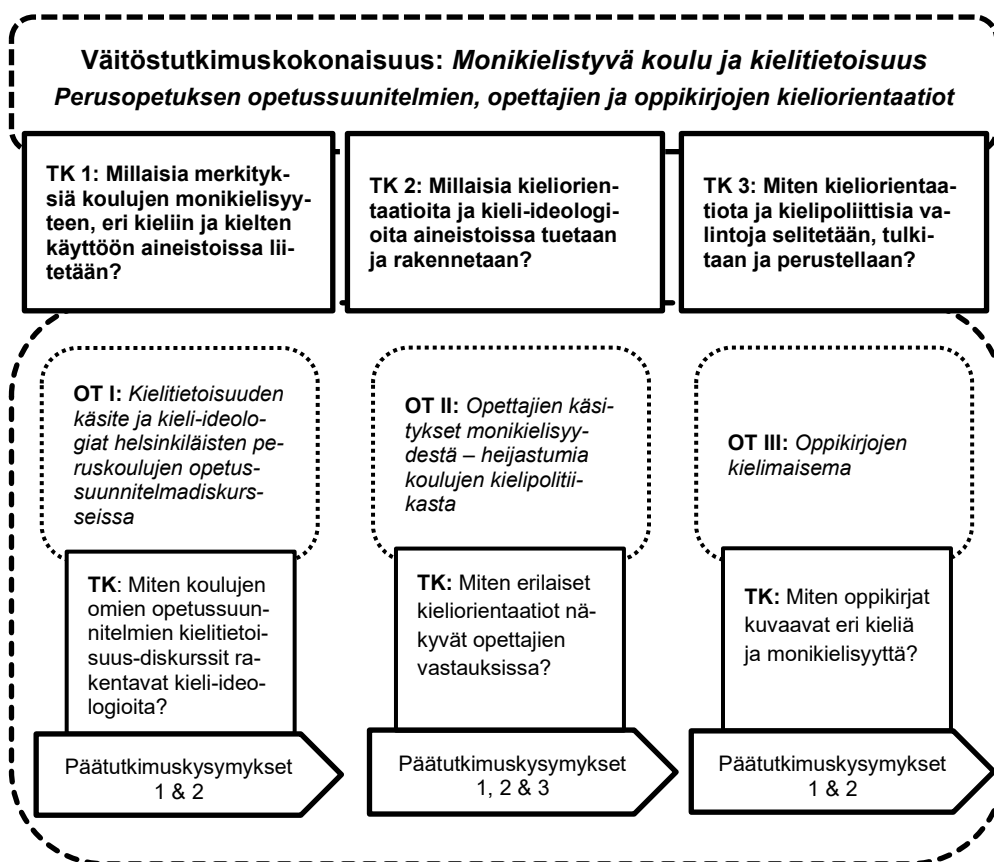
Väitöstutkimukseni aihe kohdistuu monin tavoin opettajan työhön. Koko tutkimusmatkani eri vaiheissa minulle on ollut erityisen tärkeää käsitellä aihetta opettajia kunnioittaen ja arvostaen – ei alaviistoon katsoen. Tutkimuksestani seuraavat johtopäätelmät ja kriittisetkin huomiot olen pyrkinyt esittämään analyytii-

sesti perustellen. Tutkimukseni tuottaa tietoa, jonka toivon auttavan opettajia heidän toiminnassaan ja muuttavan koulujen toimintakulttuuria. Tiedostan kuitenkin itse, sekä opettajana että tutkijana, että opettajan työtä kuormittavat kohtuuttomakin eri suuntiin repivät vaatimukset. Laadukkaan opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen sekä ajantasaisten oppimateriaalien lisäksi tarvitaan resursseja, jotta opettajan läsnä oleva ja reflektiivinen työkuultuuri kouluissa on mahdollista.

## 6 Tulokset

Väitöstutkimukseni päätehtävänä on tarkastella, millaisia eri kieliin ja monikielisyteen liittyviä kieliorientaatioita ja -ideologioita monikielistyvässä suomalaisessa perusopetuksessa tuotetaan ja tuetaan. Analysoin kolmen erilaisen tekstiaineiston avulla sitä, millaisia merkityksiä koulujen monikielisyys saa ja miten eri kielten arvo ja merkitys tunnistetaan. Tässä luvussa käyn läpi osatutkimusteni keskeiset tulokset ja tarkastelen tuloksia suhteessa koko väitöstyöni tutkimuskysymyksiin. Kuvioon 1 olen koonnut koko väitöstutkimuskokonaisuuteni päätutkimuskysymykset (TK1, TK2 ja TK3) sekä osatutkimusten nimet ja niiden päätutkimuskysymykset. Jokainen osatutkimuksistani vastaa osaltaan kaikkiin väitöstutkimukseni päätutkimuskysymyksiin, mutta osatutkimus I vastaa erityisesti päätutkimuskysymyksiin 1 ja 2; osatutkimus II vastaa päätutkimuskysymyksiin 1, 2 ja 3; ja osatutkimus III vastaa päätutkimuskysymyksiin 1 ja 2.

Kuvio 1. Väitöstutkimuskokonaisuus



Ensimmäinen osatutkimus (OT I) *Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa* luo pohjan koko väitöstutkimukseni päätöskäsitteille tarkastelemalla kielitietoisuuden määrittelyjä helsinkiläisten peruskoulujen koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä (n = 92). Kielitietoisuus on yksi koulujen muuttuvan kielipolitiikan avainkäsitteitä (ks. luku 2.4), ja siksi siihen liittyvien merkitysten jäsentely on lähtökohta koko väitöstutkimukselleni. Ensimmäisen osatutkimuksen tuloksiksi nousevat, kieli-ideologioita rakentavat diskurssit ohjaavat väitöstutkimustani tarkastelemaan koulujen monikielistymisen ilmiötä ja niihin kytkeytyviä kielikäsitteitä ja -orientaatioita. Osatutkimuksen tuloksissa kiinnostavaksi nousee erityisesti se, miten kielitietoisuus-diskursseissa rakennetaan yksikielisyyden ideologiaa.

Toinen osatutkimus (OT II) *Opettajien käsitykset monikielisyydestä – heijastumia koulujen kielipolitiikasta* laajentaa ensimmäisessä osatutkimuksessa muodostettua näkemystä siitä, millaiset kieliorientaatiot ohjaavat suomalaisten opettajien näkemyksiä koulujen monikielisyydestä. Aineistona on 2 864 opettajan kyselylomakevastaukset. Osatutkimuksessa analysoidaan opettaja-aineiston vastauksia tilastollisesti sekä suhteessa Ruizin (1984) kieliorientaatioita koskevaan teoriaan, jonka soveltamisessa nojaututaan erityisesti Hultin ja Hornbergerin (2016) esittämiin tulkintoihin kyseessä olevasta teoriasta (ks. luku 4.2). Keskeisimmäksi havainnoksi nousee se, että opettajien orientaatiot ovat tilanteisia ja vaihtelevia. Kun tarkastellaan asennoitumista koulujen kielelliseen moninaisuuteen, opettajajoukosta löytyy toisistaan poikkeavia ryhmiä; käytännön arjesta puhuttaessa ryhmien näkemykset kuitenkin lähentyvät toisiaan.

Kolmas osatutkimus (OT III) *Oppikirjojen kielimaisema* tarkastelee 34:ää perusopetuksen oppikirjaa. Osatutkimus tuo väitöstutkimukseen uuden näkökulman tarkastelemalla sitä, miten eri kieliä ja monikielisyyttä kuvataan kouluinstituution keskeisessä tekstimateriaalissa, oppikirjoissa. Osatutkimuksessa tarkastellaan oppikirjojen kielimaisemaa, ja analyysin kohteena on se, miten eri kieliä ja monikielisyyttä aineistossa kuvataan. Tutkimuksen keskeisin havainto on, että eri kielille rakennetut kategoriat ja marginalisoitu monikielisyyys vahvistavat käsitystä, jossa toiset kielet ovat toisia arvokkaampia ja monikielisyyden on pääosin ”muualle” sijoitettu ilmiö. Yksikielisyyden vinouma (ks. luku 3.1) elää oppikirjoissa vahvana, ja kirjojen oletetut lukijat ovat lähes poikkeuksetta yksikielisiä suomen puhujia.

Osatutkimusten tulosten yhteenvetona voidaan todeta, että aineistoissani heijastuvat vain osin näkemykset, joiden mukaan monikielisyyden ja eri kielet ovat oppijalle ja koko kouluyhteisölle kielellinen resurssi ja oppimisen pääomaa. Sen sijaan korostuvat ongelmakeskeiset ja yksikielisyyden ensisijaisuutta korostavat näkemykset, joiden mukaan monikielisyyden näyttäytyminen haittana tai uhkana oppimiselle sekä osallisuudelle. Keskeiseksi nousee vain koulun opetuskielen tai tiettyjen vieraiden kielten hallinta. Lisäksi aineistoissa näkyy oletus yksikielisistä koulu-yhteisöistä, ja tämä jättää yhteisön monikielisyyden näkymättömäksi.

Aineistoissani rakennetaan sekä yksikielisyys- että monikielisyys-ideologioihin palautuvia diskursseja, ja aineistoissa näkyvät erilaiset kieliorientaatiot. Kuitenkin aineistoissa korostuvat yksikieliset näkökulmat, joissa oppilaiden monikielisyys näyttäytyy marginaalisena ja yksikielisyys oletettuna normina. Yksikielisiä kielipoliittisia valintoja selitetään koulun opetuskielen taidon ensisijaisuudella ja eri kielten käytön rajoittamista perustellaan opettajan kontrollin merkityksen sekä turvallisuuden ja osallisuuden kautta. Kieliorientaatioiden ja kielipoliittisia valintoja koskevien tulkintojen taustalla vaikuttavat yksikielisyys-ideologiaan nojautuvat ja ongelmalähtöiset kieliorientaatiot, jotka mahdollistavat kielelliseen moninaisuuteen liittyvää väheksymistä ja syrjintää sekä vahvistavat kielihierarkioita.

## **6.1 Osatutkimus I: Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa**

Väitöskirjani ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoin helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmatekstejä, joita on aineistossani 92 kappaletta. Kiinnostukseni kohdistuu opetussuunnitelmatekstien osaan, jossa määritellään kielitietoisuutta koko koulun toimintakulttuurin tasolla. Analyysini keskiöön nousee kielitietoisuuden määrittelyyn kietoutuvat kieli-ideologiat, joita opetussuunnitelmateksteissä rakennetaan. Tutkimukseni tavoitteena on analysoida, millaisia kielitietoisuus-diskursseja opetussuunnitelmatekstit tuottavat ja miten. Tutkimukseni osallistuu kielitietoisuuden käsitteen ympärillä käytävään keskusteluun ja tuo siihen uusia kriittisiä tulokulmia analysoimalla käsitteen merkityksiä koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä.

Analyysini kohteena on opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuus-diskurssi. Huomioni kohdistuu erityisesti siihen, miten tekstien kielitietoisuus-diskurssissa rakennetaan yksikielisyys- ja monikielisyys-ideologioita. Tutkimusmetodinä on kriittinen diskurssintutkimus, tarkemmin kieli-ideologioiden diskursiivisen rakentumisen analyysi, jossa tukeudun Judith T. Irvinen ja Susan Galin (2000) määrittelemiin semioottisiin prosesseihin *ikonisaatioon* ja *poistamiseen*. Kuten Irvinen ja Galin (mt.), myös omakin kiinnostukseni kohdistuu ideologioiden rakentumisen prosesseihin ja niiden seurauksiin. Kriittinen diskurssintutkimus on aina kielen ideologisen luonteen tarkastelua mutta ei välttämättä kieli-ideologioiden tutkimusta. Tässä tutkimuksessani kuitenkin mukana ovat molemmat näkökulmat, kun tarkastelen kieli-ideologioiden rakentumista kielidiskursseissa.

Tutkimukseni osoittaa, että koulujen opetussuunnitelmateksteissä rakennetaan sekä yksikielisyys- että monikielisyys-ideologioihin palautuvia diskursseja: toisaalta oppilaiden monikielisyys esitetään ongelmana ja yksikielisyys vallitse-

vana normina; toisaalta monikielisyys esitetään kouluyhteisön rikkautena ja oppimisen resurssina. Analyysissäni rakennan opetussuunnitelmateksteistä kaksi kieli-ideologioita rakentavaa diskurssia, jotka olen nimennyt termein *tuen ja puutteen diskurssi* ja *resurssin ja rikkauden diskurssi*. Tuen ja puutteen diskurssia rakentavat tekstikatkelmat, joissa oppilaiden monikielisyttä tarkastellaan yksikielisen normin tai ideaalin näkökulmasta ja kielitietoisien toimintatapojen määrittelyssä korostuvat tuen tarpeet. Resurssin ja rikkauden diskurssia taas rakentavat katkelmat, joissa monikielisyys sanoitetaan näkyväksi osaksi koulua ja sen rooli oppimisessa kuvataan positiivisena.

Analyysini paljastaa, että vaikka tutkimusaineistosta on löydettävissä viitteitä sekä yksikielisyuden että monikielisyuden ideologioita tukevista diskursseista, koulujen opetussuunnitelmateksteissä kielitietoisuus-diskurssia hallitsee yksikielisyuden ideologia. Tutkimukseni osoittaa, että teksteissä toimii ikonisaation prosessi, joka näyttäytyy teksteissä tuen ja puutteen diskurssina. Tässä diskurssissa oppilaat, joiden äidinkieli ei ole koulun opetuskieli, nähdään kielitaidoltaan heikkona ja puutteellisena ryhmänä. Opetussuunnitelmateksteissä kuvataan heihin kohdistettavia tukitoimia koulun eri tasoilla, kuten tarjoamalla erityismateriaaleja ja poikkeuksellisia opetusjärjestelyjä.

Kielitaitoa tarkastellaan tuen ja puutteen diskurssissa vain suomen tai ruotsin kielen taidon näkökulmasta ja huomiotta jää oppilaan muu kielitaito ja aiempi kielitaitoa. Monikieliset oppilaat kuvataan ikään kuin ”kielitaidottomina”, ja näin kielipoliittisia näkemyksiä ja orientaatioita voidaan perustella korostamalla vain koulun opetuskielen hallintaa ja merkitystä oppimiselle ja osallisuudelle. Kielellisen tuen tarve on toki monen monikielisen oppijan kohdalla tärkeä näkökulma, jota ei tule sivuuttaa. Kuitenkin koulujen toimintakulttuurissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaisia normeja ja kieli-ideologioita kouluissa tuotetut diskurssit ja niissä kuvatut toimintatavat rakentavat. Erityisen ongelmallista on tutkimissani opetussuunnitelmateksteissä usein tehty rinnastus kehittyvän kielitaidon ja kielellisen erityisvaikeuden välille. Tämä rinnastus osoittaa, että kouluista puuttuu edelleen perustietoa toisen kielen oppimisen periaatteista. Tähän viittaa myös edellä kuvattu, kapea näkemys kielitaidosta.

Ikonisaation prosessin lisäksi tutkimissani opetussuunnitelmateksteissä toimii myös yksikielisyuden ideologiaa rakentava poistamisen prosessi. Tämä näyttäytyy aineistossani yksinkertaisesti siten, että kielitietoisuuden määritelmässä monikielisyuden näkökulma puuttuu kokonaan ja kouluyhteisö esitetään yksikielisenä. Kouluyhteisön monikielisyysnäkökulmasta nähdään näissä teksteissä vain esimerkiksi niin sanottujen vieraiden kielten formaali opiskelu.

Tutkimusaineistossani on kuitenkin myös tekstejä, jotka tukevat monikielisyuden ideologiaa resurssin ja rikkauden diskurssin avulla. Näissä katkelmissa monikielisyys kuvataan kouluyhteisöä rikastavana, positiivisena ilmiönä. Osassa teksteistä monet kielet mainitaan myös oppimisen resurssina, joita hyödynnetään ja jotka tukevat kaikkea oppimista oppitunneilla. Kohosteista on kuitenkin ennen

kaikkea se, että toisin kuin tuen ja puutteen diskurssissa, tässä diskurssissa oppilaiden monikielisyys esitetään mahdollisuutena, ei uhkana tai puutteena.

Resurssin ja rikkauden diskurssissa eivät samalla tavoin kuin tuen ja puutteen diskurssissa toimi Irvinen ja Galin (2000) semioottiset prosessit, vaikka joitakin ikonisoivia piirteitä on havaittavissa. Näitä ovat esimerkiksi monikielisten oppilaiden eksotisointi kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden mannekiineiksi tai monikielisyys nostaminen yksittäisten teemapäivien aiheeksi – ei kouluarjessa näkyväksi tai oppimista tukevaksi asiaksi.

Aineistossa on myös tekstikatkelmia, joissa limittyvät sekä tuen ja puutteen että resurssin ja rikkauden diskurssit ja teksti asettuu tukemaan erilaisia kieli-ideoologioita. Tämä on luonnollista tilanteessa, jossa kielitietoisuus-diskurssi on vasta vakiintumassa ja läsnä on erilaisia näkökulmia. Kouluarjen tilanteet ovat moninaisia ja koulun henkilökunnan tavoitteena on edesauttaa jokaisen oppijan oppimista. Kielitietoinen toimintakulttuuri on monessa koulussa vasta muovautumassa, ja tämä on ensimmäinen kerta, kun kielitietoisuuden periaatteet ovat keskeisessä roolissa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit tarjoavatkin tekstilajina kiinnostavan ikkunan siihen, miten valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet kohtaavat koulun arkisen toimintakulttuurin ja opettajien käsitykset sen toteuttamisesta.

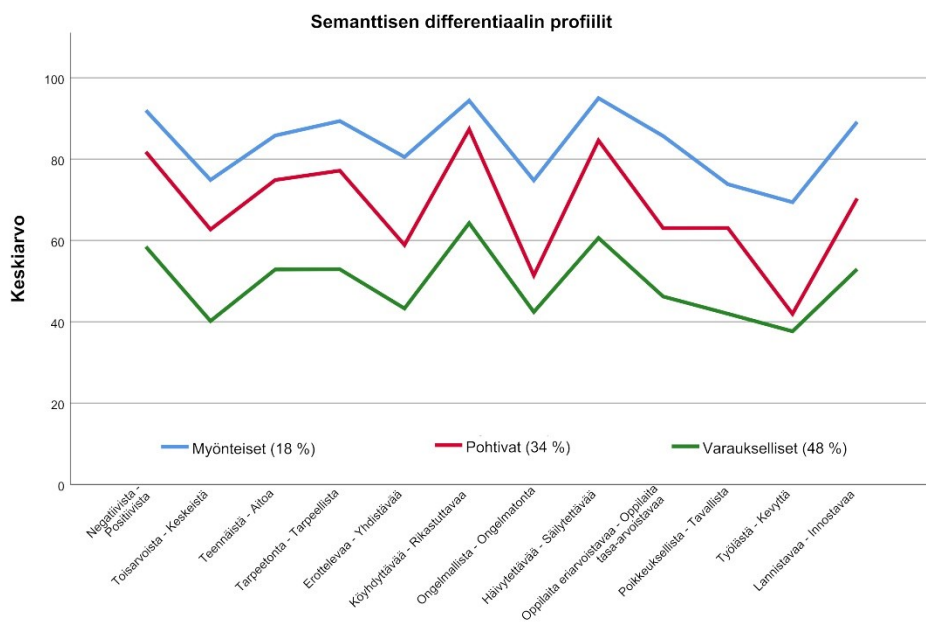
Tämän osatutkimukseni aineisto osoittaa, että koulukohtaisten opetussuunnitelmatekstien kielitietoisuus-diskurssi ei täysin kohtaa kansallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) annettuja määritelmiä kielitietoisuudelle. Kansallisessa opetussuunnitelmassa on vahvasti mukana myös monikielisuuden näkökulma; sen sijaan tutkimani koulukohtaiset opetussuunnitelmatekstit rakentavat pääosin yksikielisuuden diskurssia, jossa monikielisyys nähdään ongelmana tai sivuutetaan täysin. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan tarkoituksena on tuoda kansallinen opetussuunnitelma käytäntöön; kuitenkin kielitietoisuuden osalta Helsingin peruskouluissa tämä ei näytä täysin toteutuvan.

Koulukohtaisissa opetussuunnitelmateksteissä rakentuvien kieli-ideologioiden tarkastelu kytkeytyy myös jo aiemmin esiteltyyn erotteluun täydentävästä ja vähentävästä monikielisyudesta (Cenoz 2013, ks luku 3.2.2). Yksikielisuuden ideologialle perustuvat koulujen käytänteet voivat heikentää oppilaan mahdollisuuksia täydentävään monikielisyys- ja ruokkia vähentävään monikielisyys, jossa oppilas kadottaa aiemman kielitaitonsa. Näin on erityisesti vaarassa käydä tilanteissa, joissa oppilaan aiemmin osaamien kielen status yhteiskunnassa on matala ja oppilaalla ei ole mahdollisuuksia ylläpitää kielitaitoaan. On siis tiedostuttava yhä paremmin niistä ideologioista, joille koulukulttuuri rakentuu. Kyseenalaistamattomat käytänteet voivat olla kaventamassa monikielisten oppilaiden kielellisen kasvun mahdollisuuksia.

## 6.2 Osatutkimus II: Opettajien käsitykset monikielisyydestä – heijastumia koulujen kielipolitiikasta

Väitöskirjani toisessa osatutkimuksessa tarkastelemme yhdessä Maria Ahlholmin ja Visajaani Salosen kanssa opettajien näkemyksiä kouluyhteisön monikielisyydestä sekä eri kielten käytöstä koulutilassa. Analyysissa sovelletaan Ruizin (1984) esittelemiä kieliorientaatioita (ks. luku 3.2) sekä peilataan opettajien vastauksia yksikielisen ja monikielisen koulun ideaaleihin. Tutkimuksessa hyödynnetään sekä tilastollisia että laadullisia menetelmiä.

Tilastollisia menetelmiä hyödyntävän analyysin avulla aineistosta muodostui kolme erilaista opettajaprofiilia, jotka nimesimme *myönteisiksi* (18 %), *pohtiviksi* (34 %) ja *varauksellisiksi* (48 %). Vastajat jakautuivat profiileihin sen mukaan, millaisia merkityksiä he olivat antaneet koulujen monikielisyydelle. Menetelmänä käytettiin ryhmittelyanalyysia (ks. luku 5.2.2), jonka tulokset on esitetty kuviossa 2. Arvioinnin kohteena oli 12 erilaista adjektiiviparia, jotka ovat näkyvissä kuvion 2 alareunassa. Kuviossa viivat edustavat analyysissä muodostuneita ryhmiä ja taitekohdat ryhmien keskiarvoja kyseisissä sanapareissa. Korkeampi arvo asteikolla merkitsee positiivisempaa suhtautumista.



**Kuvio 2.** Ryhmittelyanalyysin tulokset (Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021)

Ryhmään *myönteiset* sijoittuivat vastaajat, jotka antoivat monikielisyydelle kauttaaltaan koko vastaajajoukkoa positiivisempia arvoja. Ryhmään *varaukselliset* taas sijoittuvat vastaajat, jotka antoivat monikielisyydelle selkeästi keskiarvoa negatiivisempia merkityksiä. Ryhmä *pohtivat* sijoittui näiden kahden ryhmään väliin

nähdessä monikielisuuden myönteisten tavoin pääosin positiivisena ilmiönä mutta lähestyessä osin myös *varauksellisten* ryhmän vastauksia.

Ryhmittelyanalyysissä muodostuneita opettajaryhmiä tarkasteltiin myös suhteessa Likert-asteikollisista väitesarjoista eksploratiivisen faktorianalyysin avulla muodostettuihin summamuuttujiin, jotka on esitetty taulukossa 5 luotettavuusluvun alfakertoimien kanssa (ks. Chronbach 1951). Kolmen faktorin vinorotaatiotratkaisu osoittautui tulkinnallisesti selkeimmäksi ja selitti 49,3 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Bartletin dimensioisuustestin khin arvo oli 7224,665 ja p oli pienempi kuin 0,001 sekä Kaiser-Meyer Olkinin näytteen riittävyystestin arvo oli 0,832. Molemmat arvot täyttävät tarvittavat tilastolliset tunnusrajat: Bartletin testin p-arvo on alle 0,05 ja KMO-testin arvo ylittää 0,60 (Metsämuuronen 2011). Tässä ratkaisussa oli mukana kolme–viisi väittämää kustakin osakokonaisuudesta eli yhteensä 11 väittämää.

**Taulukko 5.** Summamuuttujat ja alfakertoimet

Summamuuttuja	Väittämien määrä	Alfakertoimen
Opettajien monien kielten käyttö (S1)	3	0,869
Oppilaan monien kielten käyttö (S2)	5	0,674
Koulun kieliasenteet (S3)	3	0,741

Summamuuttujien avulla tarkasteltiin ryhmittelyanalyysissä löydettyjen opettajaryhmien suhtautumista opettajan monien kielten käyttöön (S1), oppilaiden monien kielten käyttöön (S2) ja laajempiin koulua ja opetusta koskeviin kielikäytänteisiin ja -asenteisiin (S3), ja ryhmien väliltä löydettiin tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja ( $p < 0,001$ ). Odotetusti myös tässä tarkastelussa *myönteiset* olivat valmiimpia hyväksymään sekä opettajien että oppilaiden monien kielten käyttöä. *Varaukselliset* taas suhtautuivat monien kielten käyttöön sekä opettajien, oppilaiden että koulun kieliasenteiden näkökulmasta selvästi epäilevämmiin. *Pohtivien* suhtautuminen oli vaihtelevaa, mutta koulun kieliasenteiden tasolla he olivat jopa valmiimpia kuin myönteiset tukemaan monikielisiä oppijoita, pohtimaan omia kieliasenteitaan sekä tarkastelemaan opetustaan uudelleen monikielistyvän koulun näkökulmasta.

Osatutkimuksen tulosten mukaan myös opetuskontekstilla on vaikutusta opettajien koulujen kielelliseen moninaisuuteen liittyviin asenteisiin. Profiileihin jakautumisessa oli selkeät, tilastollisesti erittäin merkitsevät erot jakaumissa muunkielisten oppilaiden osuuden ( $\chi^2(8, N = 2493) = 37.89, p < .001$ ), työtehtävän ( $\chi^2(6, N = 2537) = 30.86, p < .001$ ) sekä opetuskielen ( $\chi^2(2, N = 2485) = 23.28, p < .001$ ) mukaan tarkasteltuna.

Kiinnostavaa on erityisesti se, että *pohtivia* opettajia löytyi eniten niistä kouluista, joissa kielellinen moninaisuus oli suurempaa (yli 5 % oppilaista muunkielisiä). *Varauksellisia* opettajia taas oli suhteellisesti eniten niissä kouluissa, joissa kielellinen moninaisuus oli vähäisempää (alle 5 % oppilaista muunkielisiä). *Myönteisiä* opettajia löytyi tasaisesti erilaisista kouluista riippumatta muunkielisten oppilaiden määrästä. Sen sijaan sekä *myönteisiä* että *pohtivia* opettajia löytyi enemmän luokanopettajien kuin aineenopettajien ryhmästä; lisäksi ruotsinkielisissä kouluissa opettavat suhtautuivat monikielisyyteen myönteisemmin kuin suomenkielisissä kouluissa opettavat.

Osatutkimuksen laadullisesta aineistosta tehdyt havainnot osoittavat, että vaikka tilastollisten menetelmien avulla löydetyt vastaajaprofiilit näyttäytyvät erilaisina, avoimissa vastauksissaan eri profiilien vastaajat pohtivat samankaltaisia asioita monien kielten käyttöön liittyen. Kuitenkin *varauksellisten* ryhmää yhdistävänä piirteenä voi laadullisessakin aineistossa nähdä sen, että tämä ryhmä korosti vastauksissaan suomen kielen oppimisen tärkeyttä eikä nähnyt esimerkiksi muiden kielten mahdollista positiivista vaikutusta myös koulukielen oppimiseen. Myös *myönteisten* ryhmän vastauksissa korostui koulun opetuskielen oppimisen tärkeys, mutta samalla korostettiin oppilaan kielellisiä oikeuksia ja koulun vastuuta positiivisten kieliasteiden välittäjänä. *Pohtivat* taas korostivat opettajan kontrollin merkitystä, ja monien kielten käyttö nähtiin sallittuna erityisesti ohjatuissa oppimistilanteissa. Kuitenkin ryhmä nosti esiin vahvasti myös huolinäkökulmaa, joka liittyi asiattomaan kielenkäyttöön.

Yhteenvetona tämän osatutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että *myönteisten* opettajien suhtautumisessa näkyy selviä piirteitä monikielisiä käytänteitä tavoittelevasta ja resurssiorientaatiota heijastavasta asenteesta. *Varauksellisten* opettajien vastauksissa sen sijaan voi nähdä kiinnittymistä yksikielisiin käytänteisiin ja ongelmaorientaatioon. Näiden ryhmien väliin jää *pohtivien* ryhmä, joka kuitenkin asettuu lähemmäs myönteisesti kuin varauksellisesti suhtautuvia. Kuitenkin eri profiileihin sijoittuvien opettajien vastauksissa limittyivät myös erilaiset kieliorientaatiot (ks. Ruíz 1984, Iversen 2019).

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa voidaan kaiken kaikkiaan nähdä vielä paljon yksikielisiin toimintatapoihin kiinnittymistä, vaikka liikahduksia kohti monikielistä koulua kurottelevia käytänteitäkin löytyikin. Vastauksia ei siten ole syytä tulkita staattisena totuutena opettajien monikielisyyskäsityksistä, vaan pikemminkin osana prosessia ja jatkuvaa keskustelua. Koulun ilmiöt eivät näyttäydy opettajille tämän osatutkimuksen aineistossa binaarisen mustavalkoisina, vaan monikielisyyteen liittyy useita, erilaisten tilanteiden mukanaan tuomia ulottuvuuksia. Monet opettajat näkevät koulujen monikielisyys sinänsä rikastuttavana asiana, mutta se luo myös uusia kysymyksiä ratkaistaviksi.

### 6.3 Osatutkimus III: Oppikirjojen kielimaisema

Väitöskirjani kolmannessa osatutkimuksessa tarkastelemme Henri Satokankaan kanssa oppikirjojen kielimaisemaa eli sitä, mitkä kielet oppikirjoissa näkyvät ja miten. Kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti siihen, miten Suomen vähemmistökielet näkyvät aineistossamme. Tutkimme lisäksi sitä, miten monikielisyttä oppikirjoissa kuvataan ja rakennetaan. Tutkimuksen tuloksia peilaamme voimassa olevan opetussuunnitelman painotuksiin ja pohdimme oppikirjoissa piirtyvän kielimaiseman merkitystä monikielistyvän koulun näkökulmasta. Oppikirjojen kielimaisema heijastaa osaltaan kouluissa ja laajemmin yhteiskunnassa vallitsevia kieli-ideologioita ja siten kielipoliittista ilmapiiriä. Tutkimuksen kohteena on 34 perusopetuksen oppikirjaa viidestä eri oppiaineesta, ja aineistoa analysoidaan sekä laadullisesti että määrällisesti (ks. luku 5.2.3). Vaikka oppikirjoja on tutkittu paljon, kielten näkyminen ja monikielisyys ei ole aiemmin ollut analyysin keskiössä.

Aineiston analyysi aloitettiin koodaamalla oppikirja-aineistosta kaikki maininnat nimetyistä kielistä (kuten *ruotsi*, *somali*). Lisäksi koodattiin kaikki kieliaineksen esiintymät (kuten *mamma*, *hooyo*). Yhteensä koodeja aineistoon tuli 1 247, joista 853 oli kielen nimiä ja 394 kieliaineesta. Määrällisen analyysin tulokset on esitetty taulukossa 6. Taulukossa ovat mukana kaikki ne kielet, joiden yhteen lasketut maininnat (kielenaines ja nimetty kieli) olivat enemmän kuin kymmenen. Kielistä kaikki muut paitsi luonnollisen suomi, jolla kaikki oppikirjat oli kirjoitettu, koodattiin aineistoon.

Kuten taulukosta 6 voi havaita, kaikkien muiden kielten paitsi englannin ja arabian kohdalla nimetyin kielen mainintoja oli enemmän kuin kielenainesta. Eri kielet näkyivät aineiston oppikirjoista selvästi eniten 9. vuosiluokalle suunnatuissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa (528 mainintaa) sekä samalla vuosiluokalle suunnatuissa maantiedon kirjoissa (84 mainintaa). Analyysin kannalta keskeisimmiksi nousivatkin juuri äidinkielen ja kirjallisuuden, maantiedon sekä yhteiskuntaopin oppikirjat. Tällä vuosiluokalla molemmissa oppiaineissa oli tarkasteltavana maailman kielet ja Suomen monikielisyys.

Taulukko 6. Kielen nimi, nimetty kielen maininnat ja kieleanines oppikirjoissa

Kieli	Nimetty kieli	Kielenaines	Yhteensä
<i>englanti</i>	114	128	242
<i>arabia</i>	73	113	186
<i>ruotsi</i>	119	37	156
<i>saamet</i>	51	13	64
<i>viro</i>	37	26	63
<i>kiina(t)</i>	30	10	40
<i>venäjä</i>	29	6	35
<i>espanja</i>	23	10	33
<i>heprea</i>	17	6	23
<i>latina</i>	14	9	23
<i>unkari</i>	19	3	22
<i>ranska</i>	16	5	21
<i>karjala</i>	16	4	20
<i>japani</i>	12	5	17
<i>saksa</i>	10	5	15
<i>hindi</i>	13	1	14
<i>kreikka</i>	10	3	13
<i>somali</i>	12	1	13
<i>viittomakieli</i>	12	0	12
<i>romanikieli</i>	10	1	11
<b>Yhteensä</b>	<b>637</b>	<b>386</b>	<b>1023</b>

Määrällisen tarkastelun jälkeen analyysia jatkettiin tutkimalla tarkemmin konteksteja, joissa eri kielet tulivat mainituiksi. Arabian kielen vahva näkyvyys aineistossa selittyi islamin kirjojen kielimaiseman kautta, sillä niissä arabiankielistä kieliaineista oli näkyvissä paljon muun muassa lainauksina Koraanista ja arabiankielisinä fraaseina oppikirjan hahmojen keskusteluissa. Arabian kieli kytkeytyi aineistossa siten usein islamin uskoon ja oli näkyvä vain islamin oppikirjoja käyttäville oppilaille, ei oppilaille yleisesti. Sen sijaan vahva näkyvyys oli englannilla ja ruotsilla. Ruotsi tuli mainituksi erityisesti kansalliskielenä, ja sen asema oppikirjojen kielimaisemassa heijasti ruotsin melko turvattua kielipoliittista statusta Suomessa (ks. luku 2). Englannin kielen vahva läsnäolo oppikirjojen kielimaisemassa heijasti niin ikään englannin prestiisiä asemaa yhteiskunnassa. Oppikirjat heijastivat englannin valta-asemaa kritiikittömästi, vaikka samaan aikaan Suomessa on käyty keskustelua juuri englannin dominoivasta asemasta esimerkiksi vieraiden kielten opiskelussa (ks. luku 2.3). Englanti näkyi aineistossa monin eri tavoin, ja se oli niin elokuvien kuin tiedonhaun ”luonnollinen” kieli, jota kaikkien

oppilaiden oletettiin osaavan. Englanti, samoin kuin muut perinteiset vieraina kielinä opiskeltavat kielet espanja, saksa ja ranska, kuvattiin oppikirjoissa kielinä, joita oppilaat itse opiskelevat ja joilla on merkitystä myös esimerkiksi ulkomaanmatkoilla tai työhaussa. Englantia ohjattiin myös käyttämään apukielenä tiedonhaussa.

Englannin, arabian ja ruotsin rinnalla muiden Suomen vähemmistökielten näkyminen oppikirjoissa oli selvästi vähäisempää. Perinteisistä vähemmistökielistä saamen kielet näkyivät aineiston kokonaiskuvassa melko hyvin; sen sijaan romanikieli ei juuri lainkaan. Tämän aineiston valossa voisikin todeta, että saamen kielet näyttävät saavuttaneen aseman ”Suomen edustavana vähemmistökielenä” (vrt. luku 2.2). Kuitenkin saamen kieletkin näkyivät oppikirjoissa pääosin vain suhteessa saamelaiseen kulttuuriin, eivät kielinä itsessään, ja tulivat käsitellyiksi lähinnä tietyissä ”vähemmistöluvuissa”. Saamen kieliiin verrattuna romanikielen heikompi asema ja alhainen status (ks. luku 2.2) vahvistuivat myös tässä aineistossa. Suomen uudempien vähemmistökielten näkökulmasta tulokset osoittavat, että näiden kielten globaali status kuvataan paikallista statusta merkityksellisempänä. Niinpä arabian rinnalla kiina ja venäjä saivat isoina maailman kielinä paljon mainintoja; sen sijaan somali, kurdi, albania ja persia näkyivät oppikirjoissa selvästi vähemmän. Näitä kieliä ei myöskään oppikirjoissa yleisesti esitetty kielinä, joita oppilaat voisivat osata tai joilla olisi arvoa tai merkitystä oppilaille koulussa tai koulun ulkopuolella. Oppikirjat päättyvät näin toisintamaan kielihierarkiaa, jossa erityisesti englantia on arvostettu ja vahvasti näkyvä vieras kieli, kun taas Suomen useat vähemmistökielet sivuutetaan yksittäisillä maininnoilla. Asetelma on osa kielikoulutuspolitiikassa laajemminkin näkyvää eriarvoistavaa puhetapaa, jossa keskustelu monikielisydestä ja monipuolisesta kieltenopiskelusta tarkoittaa useimmiten vain vieraina kielinä opiskeltavien suurten eurooppalaisten kielten osaamista ja katveeseen jäävät monet vähemmistökielet (ks. Ennsér-Kananen ym. tulossa).

Oppikirja-analyysimme paljastaa myös, että monikielisyys ilmiönä näyttäytyi erityisesti suomalaisessa kontekstissa pääosin marginaalisena ilmiönä; yksikielisyys sen sijaan oli luonnollistettu normi. Oppikirjoissa vaikuttaa monin paikoin vahva *yksikielisuuden vinouma* (ks. luku 3.1), jossa yksikielisyys esitetään monikielisyyttä luonnollisempänä tilana ja sekä yksilöt että valtiot kuvataan lähtökohteisesti yksikielisinä (ks. myös Satokangas ym. tulossa). Näin myös oppikirjojen oletetuksi lukijaksi rakentui yksikielinen, äidinkieleltään suomenkielinen puhuja, vaikka joitakin poikkeuksia tästä oletuksesta aineistossa olikin. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä maantiedon oppikirjojen yksittäisissä tehtävissä esimerkiksi oppijaa ohjattiin analysoimaan omaa (monikielistä) kieli-identiteettiään sekä tutkimaan omaa luokkaansa monikielisuuden näkökulmasta. Kuitenkin kieli-identiteetin tarkasteluakin leimasi tehtävistössä usein yksikielisuuden oletus, ja monikielisyttä tarkasteltiin joko yhden kielen sisäisenä variaationa (kuten mur-

teina ja tyyli- sekä tilannekohtaisina valintoina) tai vieraiden kielten opiskelun näkökulmasta (ks. myös Satokangas & Suuriniemi 2020). Myöskään sellaisia tehtävätyyppejä, joissa oppilasta olisi systemaattisesti ohjattu käyttämään osaamiaan eri kieliä oppimisen hyväksi tai tuettu luokan monikielistä työskentelyä, ei oppikirjoista löytynyt. Oppikirjat eivät siten nykyisellään vaikuta tarjoavan opettajalle työkaluja soveltaa limittäiskieleilyn pedagogiikkaa, jossa oppilaiden monikielisyys valjastetaan oppimisen käyttöön (ks. luku 3.2.2).

Oppikirjat näyttävät vahvistavan kuvaa ”elitistisestä monikielisydestä” (ks. Ortega 2019, Pitkänen-Huhta 2021, luku 2.3), jota myös yleinen keskustelu Suomen kielivarannosta usein heijastaa: keskustelu kiinnittyy suurten eurooppalaisten kielten osaamiseen, ja toivottavana monikielisyysnäyttäytyy nimenomaan näiden kielten osaaminen. Suomen vähemmistökielinen oppikirjojen kielimaisemassa esillä ovat lähinnä virallinen kansalliskieli ruotsi sekä ”edustava vähemmistökieli” saame. Laajempaa Suomen monikielistä kielimaisemaa käsitellään oppikirjoissa yksittäisten kappaleiden, kuvien tai tilastojen kautta. Näissäkin kohdissa monia Suomen vähemmistökieliä lähestytään kuitenkin usein ikään kuin vieraina kielinä, ja näin lukijaposition sulkee ulkopuolelleen ne oppilaat, joiden äidinkieliä kyseiset kielet ovat. Monikielisyttä, kuten muutakin moninaisuutta, tarkastellaankin oppikirjoissa usein ulkopuolelta, ja se sijoitetaan ilmiöksi, jota kohdataan jossain ”muualla”, ei omassa luokassa tai kouluyhteisössä (ks. myös Satokangas ym. tulossa).

Osatutkimuksen tulosten yhteenvedon voidaan todeta, että oppikirjojen kielimaisema rakentaa kielten hierarkiaa ja vahvistaa yhteiskunnassa laajemminkin näkyviä kieli-ideologioita. Siinä missä englannin näkyvyys oppikirjoissa on suuri ja sen asemaa tiedon kielenä tuetaan kriittittävästi, monet muut Suomen vähemmistökielistä sivuutetaan yksittäisillä maininnoilla, ja niiden osaaminen näyttää vähemmän arvokkaana. Oppikirjojen kielimaisemassa paljastuvat kielipoliittiset valinnat toisintavat siten yhteiskunnassa laajemmin näkyviä kieli-ideologioita. Suomalaisen yhteiskunnan ja kouluyhteisöjen todellinen monikielisyys näyttää marginaalisena suhteessa formaaliin vieraiden kielten hallintaan ja kielten globaaliin statukseen. Kaiken kaikkiaan oppikirjojen kielimaisema on osin ristiriidassa suomalaisten luokkahuoneiden kielimaiseman sekä opetus suunnitelmassa asetettujen monikielisten päämäärien kanssa. Myöskään oppikirjojen tehtävätyypit eivät näytä tukevan monikielisuuden esiin tuomista tai arvostamista koulussa.

## 6.4 Tutkimuksen rajoitteet

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella suomalaisten koulujen monikielistymiseen ja kielitietoisuuteen liittyviä kieliorientaatioita ja -ideologioita eri näkökulmista ja erilaisten aineistojen kautta. Vaikka tutkimukseni on tuottanut tavoittelemaani tietoa, näen siinä myös monia rajoittavia tekijöitä, joista olen kuitenkin pyrkinyt tutkimusta tehdessäni olemaan tietoinen. Väistämättä on myös niin, että

väitöstutkimusvuosien aikana oma tietämys karttuu, ja jotkut tutkimuksen varrella tehdyt valinnat vaikuttavat matkan aikana kertyneen tiedon varassa ja taaksepäin katsottuna epätydyttäviltä.

Tässä yhteenvedossa olen nostanut tutkimukseni teoreettiseksi tausta-ajatuksiksi opettajan kielipoliittisen toimijuuden, sillä näen sen aineistojani, ja siten koko tutkimusasetelmaani, yhdistävänä tekijänä, vaikkakin, kuten olen luvun 5 alussa kuvannut, opettajan toimijuus suhteessa eri osatutkimusteni aineistoihin on ollut vaihteleva. Tässä tutkimuksessa näenkin opettajan toimijuuden, en ainoastaan aineistoissani suoraan läsnä olevana asiana, vaan ennen kaikkea tutkimustulosteni pohjalta tehtyjä päätelmiä yhdistävänä näkökulmana. Oppijan ja kouluyhteisön kannalta ei ole ensisijaista se, mitä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on kirjattu, mitä oppikirjat esittävät tai mitä opettajat *kertovat* tekevänsä. Sen sijaan keskeistä on se, mitä luokkahuoneissa ja kouluissa todella tehdään – millaista on opettajan kielipoliittinen toimijuus ja siitä seuraava *toiminta*. Niinpä opettajan kielipoliittisen toimijuuden tarkastelun näkökulmasta tämän tutkimuksen rajoitus on se, että tutkimukseen ei sisälly suoraa opettajan toiminnan havainnointia. Toisaalta etnografinen asetelma olisi mahdollistanut vain yksittäisten opettajien tai koulujen tutkimisen. Sen sijaan tässä tutkimuksessa on saatu kuuluviin monien opettajien ja monien koulujen näkökulmia ja näkemyksiä. Aiemman tutkimustiedon varassa voidaan lisäksi todeta, että vaikka aineistojeni kautta en voi väittää mitään varmaa opettajan toiminnasta luokassa, voin esittää, että koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa reflektoitu koulun oma toimintakulttuuri, oppikirjojen tarjoamat sisällöt ja pedagogiset mahdollisuudet sekä opettajien omat näkemykset ohjaavat merkittävästi tuota toimintaa. Kuten olen luvussa 4 kuvannut, opettajan kielipoliittiseen toimijuuteen ja siitä seuraavaan toimintaan nimenomaan vaikuttavat kielipolitiikan eri tasojen ilmiöt, kuten lait ja opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, kouluyhteisössä sovitut yhteiset säännöt ja käytänteet sekä opettajan omat, tietoiset tai tiedostamattomat, käsitykset ja uskomukset.

Toinen selkeä rajoite liittyy aineistojen kokoamiseen ja valintaan. Tein väitöstutkimustani osana hanketyötä, ja niinpä tutkimushankkeiden laajemmat tavoitteet kiistatta vaikuttivat myös omaan tutkimustyöhöni ja sen aineistoihin erityisesti osatutkimusten II ja III kohdalla. Kuten olen luvussa 5 kuvannut, näissä osatutkimuksissa hyödynnetyt aineistot keräsimme osana laajempaa Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -hanketta, ja siten sekä kyselylomakkeen laadintaa että oppikirja-aineiston kokoamista ohjasivat paitsi omat tutkimusintressini myös laajemman tutkimushankkeen tarkoitukset. Vaikka hieman erilaiset valinnat olisivat voineet olla oman tutkimukseni kannalta kenties parempia, palvelivat näinkin saavutetut tulokset tutkimukseni päämäärää. Lisäksi osana isompaa hanketta saimme kerättyä laajemman ja kattavamman aineiston, kuin mihin olisin itse pystynyt, ja laaja-alaisen tutkimusryhmän asiantuntemus tuki omaa työtäni.

Soveltamiini tutkimusmenetelmiin liittyvät rajoitukset olen tuonut esiin jo luvussa 5, mutta yhteenvetona haluan vielä korostaa rooliani aineistojen tulkitsijana.

Aineistoista rakennetut tulkinnat heijastavat aina tutkijasubjektin näkemyksiä ja kokemuksia. Kuten jo luvussa 5 totesin, on omakin tutkijanääneni ja tutkimustekstini osa sitä kielenkäyttöä, jota tutkin, enkä siten itsekään ole vapaa ”diskursioiden vallasta”. Niinpä en väitäkään tavoittaneeni aineistojeni ainoaa tai oikeaa tulkintaa, vaan hyväksyn mahdollisuuden merkitysten tulkinnan moninaisuuteen. Yhteenvetoni viimeisessä luvussa, luvussa 7, kokoan vielä yhteen tutkimukseeni liittyviä keskeisiä päätelmiä sekä pohdin myös kriittisesti tutkimuksessa esittämiäni kannanottoja.

## 7 Päätelmät

Väitöstutkimukseni päätavoite on ollut tarkastella ja analysoida sitä, millaiset kieliorientaatiot ja -ideologiat näkyvät suomalaisten peruskoulujen kielipolitiikassa ja miten ne rakentuvat tutkimusaineistoissani: koulujen omista opetussuunnitelmissa, opettajien kyselylomakevastauksissa ja oppikirjoissa. Keskiöön ovat tutkimuksessani nousseet opettajien kielipoliittiset näkemykset ja käsitykset, sillä opettajien ääni ja toimijuus yhdistävät eri osatutkimusteni aineistoja. Tutkimuksen teoreettiseksi tausta-ajatukseksi on siten muotoutunut opettajien kielipoliittinen toimijuus, joka rakentuu osana laajempaa (kieli)koulutuspoliittista kenttää ja suhteessa siellä esiintyviin kieliorientaatioihin ja -ideologioihin. Opettajan kielipoliittista toimijuutta säätelevät lukuisat reunaehdot, joita asettavat paitsi työn laakisääteiset velvoitteet myös käytännölliset resurssit ja esimerkiksi koulujen saama rahoitus. Opetussuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden lisäksi opettajan työtä määrittelevät konkreettiset kouluarjen mahdollisuudet ja rajoitteet, joihin vaikuttavat esimerkiksi koulun henkilöstön määrä, tilaratkaisut ja materiaalihankinnat. Myös se, onko omalla paikkakunnalla tarjolla täydennyskoulutusta, vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin hankkia uusia tietoja ja päivittää taitojaan. Resursseista ja reunaehdoista huolimatta viime kädessä opettajien omiin näkemyksiin perustuvat pedagogiset ratkaisut ja arjen toimintatavat määrittelevät sen, millaista kielipolitiikkaa luokkahuoneissa sovelletaan. Suomalaisilla opettajilla on edelleen melko suuri vapaus toimia ja toteuttaa opetustaan sekä määritellä laajemmin koulun toimintakulttuurin käytänteitä omien näkemystensä mukaan. Tämä näkyy muun muassa opettajien osallistumisena opetussuunnitelmatyöhön ja vapautena valita omat oppimateriaalinsa.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu suomalaisessa yhteiskunnassa ja kouluissa tapahtunutta monikielistymisen muutosta, joka jatkuu ja saa tulevaisuudessa edelleen uusia ilmentymiä. Voimassa olevat opetussuunnitelmaperusteet ja niissä esitetyt näkemykset kielitietoisuudesta ja monikielisyydestä ovat saaneet innostuneen vastaanoton ainakin kielikasvatuksen eri foorumeilla, ja niiden on toivottu näkyvän myös koulujen arjen kielipolitiikassa. Kouluinstituutiossa tapahtuvat muutokset ovat kuitenkin hitaita ja vaativat aikaa. Kuten tämän tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, opettajien antamissa kyselylomakevastauksissa ja oppikirjoissa kansallisen opetussuunnitelman uudet monikielisyyšnäkemykset eivät vielä monilta osin näy – eikä tämä sinänsä ole yllättävää. Kouluinstituution hierarkiassa matka opetussuunnitelmaretoriikan tasolta luokkahuoneisiin on pitkä (Piippo ym. 2021; Labaree 2010). Haukäs (2016) hyödyntää Neunerin (2009) ajatuksia ja esittää, että muutokset kouluissa onnistuvat vain, jos kolme seuraavaa ehtoa täyttyvät: 1) opettajat vakuuttuvat, että

muutokset johtavat parempaan oppimiseen, 2) opettajat saavat riittävästi koulutusta muutoksen edistämiseksi työssään ja 3) opettajilla on käytössään oppimateriaalia, joka tukee ja helpottaa heidän työtään tässä muutoksessa. Nähdäkseni näitä kolmea näkökulmaa voi pitää keskeisinä myös, kun tavoitellaan monikielitetoisempaa koulua. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että suomalaiset opettajat tarvitsevat lisää tietoa ja koulutusta sen näkemyksen vahvistamiseksi, joka monikielisyyden tutkimuksen kentällä tällä hetkellä vallitsee ja jota myös kansalliset opetussuunnitelmat osin myötäilevät. Saavutettavan ja motivoivan koulutuksen lisäksi muutoksen on tavoitettava myös oppimateriaaleja tuottavat tahot, sillä oppimateriaalien vaikutus opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja luokahuonetoimintaan on ilmeinen (ks. luku 4.5).

Tässä luvussa tarkastelen koko väitöstutkimukseni antia esittämällä sekä aiempien tutkimusten että omien tutkimustulosteni pohjalta kokoavia havaintoja, jotka näen keskeisinä matkalla kohti tulevaisuuden toimivaa monikielistä koulua. Luvun lopussa pohdin seuraavia tutkimusnäkökulmia.

## 7.1 Muuttuva opettajuus monikielistyvässä koulussa

Yhteiskunnan muuttuessa myös koulu ja opettajuus muuttuvat, ja niille asetetaan uusia vaatimuksia ja tavoitteita. Koulu on kenties toisinaan liiankin helppo asettaa kohteeksi, kun toivotaan yhteiskunnallista muutosta. Koulussa opettajat ovat keskeisiä toimijoita, joten muutospaineet kohdistuvat useimmiten juuri tähän ammattiryhmään, ja muutosta tavoittelevat toimenpiteet vaikuttavat eritoten heidän työhönsä. Kuitenkaan koulutusta koskevat nopeat käänteet tai muutokset harvoin ovat realistisia tai edes toivottavia tavoitteita. Tämän tutkimuksen keskiössä olevia koulun kielipolitiikkaan ja opetuskieleen liittyviä kysymyksiä voi pitää koulunpitoon liittyvinä perustavanlaatuisina kysymyksinä (ks. Piippo ym. 2021). Niinpä ei voida olettaa, että muutokset kielikäytänteissä ja -asenteissa tapahtuisivat hetkessä. Koululla on pitkä historia paikkana, jossa on vahvistettu yksikielisyiden ideologiaa, ja myös kielipedagogiset näkemykset ovat perustuneet ajatukselle yksikielisyiden ensisijaisuudesta ja kielten pitämisestä erillään. Siten ajatus siitä, että eri kielten limittäinen käyttö koulun opetuskielen tai oppitunnin kohdekielen kanssa tukee oppimista ja osallisuutta, on kiistatta uutta orientoitumista vaativa näkemys.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, opettajien kyselylomakevastauksissa ja oppikirjoissa ilmi tulevat näkemykset monikielisyydestä ja eri kielistä. Eri osatutkimuksia yhdistäviä tekijöitä ovat opettajien kieliorientaatiot ja kielipoliittinen toimijuus, joka syntyy suhteessa kielipolitiikan eri tasojen ilmiöihin (ks. luku 4). Toimijuus edellyttää vahvaa opettajan au-

tonomiaa, jota on Suomessa pidetty suurena, vaikkakin puhetavoissa on nähtävissä myös muutosta (ks. Erss 2017). Kielipoliittisina toimijoina opettajat luovat, tulkitsevat ja soveltavat kielipoliittikkaa omassa kontekstissaan ja omien käsitystensä pohjalta (Johnson & Johnson 2015). Heillä on valtaa vastustaa ja uudistaa koulun kielipoliittista toimintaa, ja siten kielipoliitiikan tekeminen ja sen toteuttaminen kulkevat käsi kädessä (ks. Menken & García 2010). Opettajat hoitavat työtään erilaisten vaatimusten ristipaineessa ja sovittavat vaateita omiin näkemyksiinsä ja uskomuksiinsa. Kuten tämän tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, opettajien tulkinnat kielipoliitikasta ovat vaihtelevia ja jopa ristiriitaisia. Tämä näkyy erityisesti tilanteissa, joissa toimintatavat ovat muutoksessa ja opettajat tasapainoilevat erilaisten näkemysten välillä (ks. myös Jaspers 2018a).

Opettajatutkimukset osoittavat, että muutos kohti monikielisiä ja kielitietoisia käytänteitä on aluillaan. Monet suomalaiset opettajat suhtautuvat kielelliseen moninaisuuteen positiivisesti ja ymmärtävät oman äidinkielen merkityksen oppilaalle, vaikka empivätkin monikielisen pedagogiikan käyttöä ja tuottavat siten myös rajoittavaa ja ongelmakeskeistä puhetta (ks. luku 4.4). Voisi siis tulkita, että monet suomalaiset opettajat ovat valmiita pohtimaan monikielisen koulun mahdollisuuksia, mutta tarvitsevat tähän tuekseen sekä oppimateriaalien tarjoamia käytännön pedagogisia keinoja että koko koulun toimintakulttuurin tasolla tehtyjä ja yhdessä keskusteluja kielipoliittisia päätöksiä. Kuten tämän väitöstutkimuksen ensimmäinen osatutkimus osoittaa, voimassa olevien opetussuunnitelmaperusteiden näkemykset kielitietoisuudesta ja monikielisydestä eivät toteudu koulujen omissa opetussuunnitelmateksteissä, jotka ovat yksi keskeinen paikka sanoittaa koulujen omaa toimintakulttuuria.

Mainittuihin tutkimustuloksiin sekä edellä esitettyihin Neunerin (2009) koulun muutosta koskeviin ehtoihin viitaten on selvää, että tarvitaan lisää kielitietoista opettajuutta tukevaa tietoa osaksi kaikkea opettajankoulutusta sekä täydennyskoulutusta (ks. myös Repo 2023). Tutkimusten mukaan koulutuksen tarpeessa ovat erityisesti muita kuin kieliaineita opettavat aineenopettajat (Alisaari & Heikkola 2020b, myös OT II). Kielitietoisten ja monikielisten näkökulmien integroiminen yhä vahvemmin osaksi eri oppiaineiden didaktiikkaa ja opetusharjoittelua näyttäisi olevan hedelmällinen ja motivoiva tapa opettajaopiskelijoille omaksua uusia näkökulmia kielenoppimiseen ja kielitaitoon (ks. Aalto 2013). Tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, että monikielisyteen liittyviä kysymyksiä käsitellään opettajankoulutuksessa pääasiassa suomen kieleen ja kirjallisuuteen liittyvillä kursseilla, jolloin keskiössä on suomi toisena kielenä -opetus (Szabó ym. 2021). Näin ilman monikieliseen ja kielitietoiseen pedagogiikkaan valmentavaa opetusta uhkaa jäädä suuri joukko opettajaopiskelijoita, vaikka kielitietoisuuden tulisi läpäistä eri oppiaineiden opetusta.

Monikielitietoisuus kouluissa kasvaa myös todennäköisesti sitä mukaa, kun kouluissa työskentelee tulevaisuudessa yhä enemmän opettajia, jotka itse ovat monikielisiä ja joilla on erilaisia kielellisiä taustoja. Tätä vahvistamaan myös

opettajankoulutuksessa on suuntauduttava tarkastelemaan kielellistä tai kulttuurista moninaisuutta sisältä päin (ks. Hummelstedt 2022). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajankoulutuksessa moninaisuutta tulee käsitellä ilmiönä, joka koskee myös itse opettajia, ei ilmiönä, jota kohdataan ”jossain muualla” (Hummelstedt ym. 2021).

Opettajien toiminnan ja pedagogisten ratkaisujen rinnalla kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden huomioimiseen liittyvät kysymykset ovat kouluissa paljolti myös johtamiskysymyksiä, ja tässä rehtoreiden ammattitaito on keskeistä (ks. Kuukka ym. 2015). Niinpä opettajien lisäksi myös suomalaisten rehtorien tulisi tulla tietoisemmiksi kulttuurisen moninaisuuden eri osa-alueista ja niiden merkityksestä koulun arjessa ja kouluuyhteisön johtamisessa (Jantunen, Lipiäinen ym. 2021, Jantunen ym. 2022). Koulutusta tulisi siten kohdentaa opettajien lisäksi myös erityisesti koulun johdolle.

Useiden opettajatutkimusten loppupäätelmissä, kuten tässäkin tutkimuksessa, esitetään näkemyksiä siitä, miten opettajia tulisi kouluttaa ja miten heidän uskomuksiinsa ja tietämystään pitäisi muokata ”parempaan” suuntaan (ks. myös Jaspers 2018a). Kuitenkin samaan aikaan kun on ehdottoman perusteltua vaatia koululta ja opettajilta kielellistä moninaisuutta arvostavaa asennoitumista ja monikielisyttä tukevaa toimintakulttuuria, on varottava tutkimuksellista yksisilmäisyyttä. Kuten Jaspers (2018b) esittää, erityisesti *translanguaging*-käsitettä hyödyntävän tutkimuksen piirissä opettajien kyvyttömyys vastata limittäiskieleilyn eetokseen on usein nähty haluttomuutena tai tietoisuuden puutteena, ja samalla on luotu kuvaa yhdestä, ideaalista tavasta opettaa ja olla opettaja. Tällaiset määritelmät voivat kuitenkin uhata opettajan autonomiaa ja kaventaa kuvaa siitä, kuka voi opettaa ja olla hyvä opettaja. Samoin on vaarallista, jos tieteellinen toiminta ylipäätään kaventuu vain hanke- ja projektipohjaiseksi reagoinniksi yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin muutoksiin (Salminen & Säntti 2017). Samoin kuin tieteellisen tutkimuksen ensisijainen tehtävä ei ole arvioida opetussuunnitelman perusteiden toteutumista ja toimeenpanoa (Piippo ym. 2021), ei myöskään opettajankoulutuksen tule olla suoraviivaista reagointia opetussuunnitelman muutoksiin (Hakala ym. 2017).

Suomalaiset opettajat näyttävät pohtivan erityisesti monikielisen pedagogiikan todellista antia oppimiselle sekä kouluun sosiaalistumiselle (ks. luku 4.4). Siten kielipedagogisen tutkimuksen ja opettajien koulutuksen on tarjottava opettajille vahvaa tutkimusnäyttöä ja tietoa siitä, miten monikielisyttä tulisi hyödyntää, jotta se tukee oppimista ja turvaa oppilaan koulupolkua myös tulevaisuudessa. Kuitenkaan muutokset opettajankoulutuksessa ja kouluissa eivät voi olla ristiriidassa sen kanssa, miten muu yhteiskunta toimii. Tästä syystä myös laajemmin yhteiskunnassa ja sen eri instituutioissa tulisi pohtia sitä, mitä monikielistyminen merkitsee ja miten siihen tulisi reagoida. Jos yhteiskunta muuten toimii yksikielisten käytänteiden mukaan ja esimerkiksi oppilaita arvioidaan koulussa ja jatko-opintoihin pyrittäessä vain yhden kielen tai tiettyjen kielten taidon näkökulmasta,

on opettajien vaikeaa perustellusti suunnata resursseja monikielisten käytänteiden luomiseen ja monikielisten resurssien ylläpitämiseen monilla eri kielillä.

## 7.2 Monikielisen pedagogiikan mahdollisuudet

Yksikielisyyden ideologiaan ja yksikieliseen normiin nojautuen myös suomalainen koulu rakennettiin ensisijaisesti yksikieliseksi instituutioksi ja palvelemaan yksikielisen kansan tarpeita (Piippo ym. 2021, ks. myös luku 3.1). Ankarastakin sulauttamispolitiikasta on kuitenkin tultu pitkä matka sekä perinteisen että uudemman monikielisyyden ja vähemmistökielten aseman tunnustamiseen (ks. luku 2). Muun muassa saamen kielten opetuksen aseman parantaminen ja oman äidinkielen opetuksen tarjoaminen täydentävänä osana perusopetusta voidaan nähdä tekoina tunnistaa oppilaiden monikielisyys ja oikeus omaan kieleen. Kansallista kielivariantoa ja monikielisyyttä vahvistamaan on syntynyt myös erilaisia kielirikasteisia tai kielipainotteisia opetusmalleja, jotka kuitenkin rakentuvat useimpien ajatukselle kahdesta kielestä ja niiden erillisestä tukemisesta. Lisäksi kielipainotteisissa luokissa kielellinen asymmetria on tyypillisesti melko vähäistä: opettajat hallitsevat oppimisen kohteena olevat kielet, ja myös oppilaiden kielitaustat ovat melko samankaltaisia (mm. Kaunisto 2021). Sama asetelma on opetuksen lähtökohta myös vieraiden kielten opettamisen perinteessä.

Sen sijaan uusimman monikielisen pedagogiikan kysymykset liittyvät konteksteihin, joissa oppilaiden kielelliset taustat ovat hyvin moninaisia ja joissa opettajat eivät hallitse kaikkia oppimistilanteessa läsnä olevia kieliä. Tämä kielellinen moninaisuus ja kielellisten resurssien epätasainen jakautuminen on luonnollinen syy siihen, miksi yksikielisen opetuksen on nähty pitkään olevan ainoa mahdollisuus tilanteissa, joissa oppilaat puhuvat lukuisia eri ensikieliä (ks. Cummins 2021a, 19). Kuitenkin nykyisten näkemysten mukaan jopa hyvin monikielissä luokahuoneissa opettajat voivat hyödyntää oppilaiden monikielisyyttä ja valjastaa sen oppimisen käyttöön. Näin yhä useammat oppilaat voivat saavuttaa monikielisyyden tuomia hyötyjä (Cummins 2021a, 19). Monikielisyys voi näyttäytyä oppimista parantavana lisäarvona vain, jos sen merkitys tunnustetaan koulussa ja sitä tuetaan (Ahlholm ym. 2022). Siten monikielistä pedagogiikkaa ei tulisi nähdä marginaalisena ilmiönä, vaan yhtenä keskeisimmistä (kieli)pedagogisista toimintatavoista, joka tukee paitsi oppilaiden oppimista ja osallisuutta myös kansallisen kielivaranon monipuolisuutta ja yhteiskunnan kielirikkkautta.

Kysymykset monikielisen pedagogiikan mahdollisuuksista kiinnittyvät väitöstudiumukseni keskeisiin kysymyksiin koulussa vallitsevista kieli-ideologioista ja kieliorientaatioista: miten monikielisyteen ja eri kieliin koulussa suhtaudutaan? Jos koulun toimintakulttuuria leimaa ongelmakeskeinen asennoituminen kielelli-

seen moninaisuuteen, eivätkä vähemmistökielet myöskään oppitunneilla tai oppikirjoissa tule tuetuiksi tai näy oppimisen kannalta merkityksellisessä valossa, ovat lähtökohdat monikieliselle pedagogiikalle heikot. Monikielisyys ja monikielinen pedagogiikka voivat sen sijaan kukoistaa kouluyhteisöissä ja opetustilanteissa, joissa oppilaiden erilaiset kielelliset resurssit tulevat nähdyiksi voimavarana; oppilaat tuntevat olevansa kouluissa kokonaisia kielellisiä toimijoita ja heillä on mahdollisuus kiinnittyä oppimiseen eri kielten kautta.

Monikielisissä luokkahuoneissa oppilaslähtöinen ja oppilaan aiempaa tietoa ja taustaa hyödyntävä oppiminen tarkoittaa väistämättä myös monikielisten resurssien aktivoimista (ks. Cummins 2021a, 115). Oppilas ei voi jättää osaa kieli-identiteetistään ja kielitaidostaan luokan ulkopuolelle. Monikieliselle oppilaalle monikielisyys on ainoa tapa olla ja oppia, sillä monikielisen oppijan ajattelu on koko ajan kieltenvälisiä (mm. Ahlholm 2020, Cummins 2021a, García & Li Wei 2014). Opettaja voi ottaa tämän tiedon huomioon ja hyödyntää sitä oppimisen ja osallistumisen hyväksi. Tukemalla kaikkien kielellisten resurssien aktivoimista opettaja voi auttaa oppijaa kehittämään syvällistä käsitteellistä ymmärrystä ja kognitiivista kielitaitoa, joka on riippumaton kielestä (ks. Cummins 2021a, 27–34). Omaa äidinkieltä tukevat työtavat siten aktivoivat oppijan aiempaa tietämystä ja kielitaitoa, ja ne tukevat myös koulun opetuskielen oppimista ja lisäävät kielitietoisuutta muun muassa kielten välisistä suhteista ja eroista (Cummins 2021a, 104). Tämän tiedon varassa on selvää, että yksikielisyyden vaatiminen ja maksimaalinen koulun opetuskielille altistaminen ei ole paras tapa opettaa monikielisiä oppilaita (ks. myös Agirdag & Vanlaar 2018).

Jaspers (2018b) varoittaa osuvasti, että monikielisen pedagogiikan vaikutukset eivät välttämättä kuitenkaan ole odotusten mukaisia tai suoraviivaisia. Monikielisiä luokkahuonekäytänteitä analysoivista tutkimuksista on vaikea tehdä selkeitä johtopäätöksiä monikielisen pedagogiikan vaikutuksista etenkin oppimistuloksiin, sillä tutkimuskontekstit ovat hyvin erilaisia ja sovellettavat pedagogiset mallit sekä oppilaiden kielelliset repertuaarit poikkeavat toisistaan (ks. Jaspers 2018b, Sierens & Van Avermaet 2013, myös Baker & Wright 2017, 263–270). On vahvasti todistettu, että monikieliset työskentelytavat voivat kehittää kielitietoisuutta muun muassa luomalla myönteistä ilmapiiriä eri kieliä ja monikielisyttä kohtaan sekä lisätä oppilaiden hyvinvointia ja vahvistaa positiivista kieli-identiteettiä (tulosten yhteenveto ks. Cummins 2021a, myös Li Wei 2014, Lehtonen 2021). Kuitenkin eri kieliä korostavat työtavat voivat myös epäonnistua pyrkimyksessään positiivisesti voimaannuttaa vähemmistökielten puhujia, jos niiden kautta tarpeettomasti nostetaan yksittäisiä oppilaita ”kielimannekiineiksi” tai korostetaan oppilaiden välisiä eroja (Charalambous ym. 2016, Lehtonen 2022, Lehtonen & Møller 2022). Multikulturalistinen, essentialistinen ja eroja korostava näkemys kielistä ja kulttuureista voi paljastua myös erilaisissa koulun ”monikulttuurisuustapahtumissa”, joissa tehdään oletuksia oppilaan äidinkielestä tai kulttuurisesta identifioutumisesta esimerkiksi oppilaan ulkonäön tai vanhempien taustan perusteella.

Pelkästään luokan kielikäytänteitä muuttamalla ei myöskään ratkaista koulutuksen epätasa-arvoon liittyviä kysymyksiä. Siihen tarvittaisiin laajempien yhteiskunnan valta-asetelmien tarkastelua ja purkamista.

Suomessa monikielistyvä koulu on osa yhteiskuntaa, jonka toiminta perustuu pääosin yksikielisiin instituutioihin, vaikka maassa onkin kaksi kansalliskieltä. Myöskään koulun sisällä institutionaaliset rakenteet, jotka määrittelevät esimerkiksi oppiainejaottelua ja kielitaidon arviointia, eivät varsinaisesti tue monikielisiä käytänteitä (Piippo ym. 2021). Lisäksi kouluinstituution keskeinen tiedonlähde ja työväline, oppikirja, ei sekään nykyisellään juurikaan tarjoa malleja monikieliseen pedagogiikkaan (Satokangas, Suuriniemi ym. 2021, OT II). Ei siten ole ihme, että monikielisen pedagogiikan hyödyt ja mahdollisuudet näyttävät opettajille vielä osin kyseenalaisina (ks. luku 4.4). Tästä syystä kouluissa esimerkiksi edelleen rajoitetaan oppilaan oman kielen käyttöä (OT II, Alisaari, Heikkola ym. 2019; myös Agirdag 2010, Cummins 2021a, 113). Lisäksi opettajien vastauksissa korostuu, että koulun opetuskieli on ainoa reitti tietoon, ja ajatus siitä, että muiden kielten käyttö tukisi myös oppimista, on melko vieras (OT II, Alisaari, Heikkola ym. 2019; myös Young 2014; ks. luku 4.4).

Opettajan kieliorientaatioilla on merkitystä, sillä yksikielisyyttä korostavat opettajat näyttävät myös uskovan vähemmän vähemmistökieliä puhuvien oppilaiden kykyihin (Pulinx ym. 2017). On selvää, että jos oppilaan aiempaa tietämystä ja kielitaitoa ei tunnisteta, opettajat päätyvät helposti aliarvioimaan monikielisten oppilaiden potentiaalin. Opettajan asenteet välittyvät myös oppilaille, ja Revon (2022) mukaan erityisesti vastasaapuneet monikieliset oppilaat näyttävät kokevan oman äidinkielenensä vähemmän arvostettuna koulussa kuin suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat. Pahimmassa tapauksessa tästä seuraa, että monikielisyys alkaa näyttäytyä oppilaalle haittana, joka vain hidastaa oppimista ja vaikeuttaa koulun kuulumista (Hélot & Ó Laoire 2011, xii). Tämän rinnalla Cumminsin (2021a, 91) havainnot ja pohdinnat PISA-tutkimusten tuloksista ovat kiinnostavia: niissä maissa, joissa ilmapiiri maahanmuuttoa kohtaan oli negatiivinen, maahanmuuttoaustaiset oppilaat myös menestyivät heikommin. Kysymykset yhteiskunnan ja sen koulujen asenneilmapiiristä, yksilöiden mahdollisuudet osallisuuteen ja oppiminen kietoutuvat siten toisiinsa moninaisin tavoin, eikä oppimistuloksiin liittyviä eroja tulisi tyypistä vain kielikysymyksiksi tai sysätä vain vähemmistökieliä puhuvien yksilöiden tai ryhmien vastuulle.

Vaikka PISA-tutkimusten tulokset osoittavat, että monissa maissa maahanmuuttotaustaiset ja vähemmistökieliä puhuvat oppilaat näyttävät saavuttavan valtaväestöä heikompia oppimistuloksia, tulokset eivät ole suoraan selitettävissä kielen valinnalla tai koulun opetuskielen käytön määrällä oppilaan arjessa (tulosten yhteenveto ks. Cummins 2021a, 88–96). Suomessa maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden välisiä osaamiseroja selittävät tekijät, jotka eivät liity vain kielitaitoon, vaan risteävät muiden taustatekijöiden, kuten sosio-ekonomisen aseman ja sukupuolen kanssa (Bernelius & Huilla 2021, 69). Lisäksi,

kuten edellä todettiin, oman äidinkielen käyttöön ja tukemiseen liittyvät seikat kytkeytyvät myös oppilaan kulttuurista identiteettiä vahvistaviin kysymyksiin, ja tällaista vaikuttavuutta on hankala mitata lyhyellä aikavälillä tai oppimistulosten kautta (ks. myös Ahlholm ym. 2022).

Edellä esitettyyn Neunerin (2009) jaotteluun peilaten voi todeta, että suomalaiset opettajat eivät ole vielä vakuuttuneita monikielisen opetuksen positiivisista vaikutuksista oppimiseen, eikä tarjolla oleva oppimateriaali tue heitä tässä näkemysmuutoksessa. Monikielisyttä hyödyntävä ja tukeva pedagoginen ajattelu on siis vasta muotoutumassa, ja tulevaisuudessa voimme nähdä, miten se vakiintuu osaksi suomalaisten koulujen opetusta. Seuraavat opetussuunnitelmat tulevat näyttämään myös sen, miten kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevat ajatukset kehittyvät ja vakiintuvat kielipolitiikan retorisella tasolla. Monikielisyden juurruttaminen eri oppiaineiden kuvauksiin ja osaamistavoitteisiin voisi vahvistaa opetussuunnitelman perusteiden luomaa pohjaa monikielisille työskentelyta-voille. Sitä kautta monikieliset käytänteet siirtyisivät todennäköisesti myös oppimateriaaleihin ja luokkahuoneisiin. Lisäksi monikielistä pedagogista osaamista tulisi vahvistaa osana opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta. Monikielinen pedagogiikka voi tukea opettajaa tekemään paitsi pedagogisesti myös sosiaalisesti kestäviä ratkaisuja luokkassaan, sillä sen lähtökohta ovat tiedostavat ja osallistavat pedagogiset käytänteet, jotka purkavat kielten välisiä hierarkioita ja kielellisiä asymmetrioita. Opettajan vahvan toimijuuden ja kriittistä monikielitetietoista pedagogiikkaa harjoittavan lähestymistavan kautta kouluun voi syntyä vielä marginaalisilta vaikuttavilta tiloista ja tilanteista, joissa kuitenkin näkyy tulevaisuuden valtavirtaistunut monikieleily.

### 7.3 Monikielisiä liikahduksia koulutilassa

Olen tässä väitöstutkimuksessa tarkastellut suomalaisessa perusopetuksessa vaikuttavia kieli-ideologioita ja kieliorientaatioita kolmen eri aineiston näkökulmasta. Keskiöön ovat tutkimuksessani nousseet opettajien käsitykset ja orientaatiot, sillä opettajan kielipoliittinen toimijuus on aineistojani yhdistävä näkökulma. Aineistojen analyysin kautta olen eri osatutkimusten johtopäätöksenä päätenyt toteamaan, että koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, opettajien näkemyksissä ja oppikirjoissa vaikuttavat eriävät ja vastakkaisiltakin näyttävät ideologiat ja orientaatiot. Vaikka monikielisyden tutkimuksen kentällä on vahvasti hyväksytty näkemys, jonka mukaan eri kielten hyödyntäminen oppimisessa palvelee monin tavoin oppilaan kognitiivista ja akateemista kasvua sekä vahvistaa kouluun kuulumisen tunnetta, ja vaikka nämä näkemykset on osin huomioitu myös perusopetuksen opetussuunnitelma- ja perusteissa (Opetushallitus 2014), opettajien käsityksissä

näky edelleen yksikielisiin orientaatioihin kiinnittyminen. Tätä voi kuitenkin pitää luonnollisena, sillä koulun kielikäytänteisiin liittyvä yksikielisyyden perinne on ollut vahva. Muutospaine koskettaa lähes jokaista opettajaa, ja sitä voi pitää jopa opetuksen perustaa mullistavana asiana. Monikielinen pedagogiikka muun muassa horjuttaa näkemystä siitä, että yksikieliset käytänteet johtavat parhaimpiin oppimistuloksiin. Tämä vaatii opettajalta erilaisen roolin ottamista suhteessa kielen käytön kontrollointiin. Lisäksi on myös tunnistettava, että erilaiset kieli-ideologiset näkökulmat ja kieliorientaatiot voivat olla läsnä samanaikaisesti, eikä tavoitteena siten tulisi olla suoraviivainen yhden ideologian tai orientaation korvaaminen toisella vaan erilaisten näkökulmien limittäisyys ja tarkastelu. Kontekstista ja tilanteesta riippuen erilaiset näkökulmat ovat tarpeen, ja monikielisyyskin näyttäytyy eri kouluissa erilaisena.

Yksikielisyyden normin ja ensisijaisuuden rinnalle suomalaiseseen perusopetukseen onkin muodostumassa myös tiloja ja tilanteita, joissa näkyä liikahdella kohti monikielistä normia: eri kielet tunnistetaan koulussa ja niitä tuetaan instituution rakenteissa muun muassa oman äidinkielen opetuksen ja suunnitelmallisen monikielisen pedagogiikan keinoin. Vaikka muutos näyttääkin tutkimusten valossa hitaalta, sitä ovat edistämässä muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden (Opetushallitus 2014) kielitietoisuusnäkemykset sekä aktiivinen koulujen monikielisyyttä edistämään pyrkivä hanke- ja tutkimustyö. Monikielisyyteen sisältyy kuitenkin aina myös erilaisten kieliorientaatioiden ja -käytänteiden välisiä jännitteitä. Esimerkiksi lukujärjestyksessä kielet ovat edelleen erillään toisistaan omina oppiaineinaan, vaikka samaan aikaan luokkatilassa voidaan luoda limittäisiä eri kielten käytön tapoja. Lisäksi monikielisyyttä arvostavan ja tukevan opettajan on puhuttava oppilaan vahvan oman äidinkielen puolesta, vaikka todellisuudessa oppilaalla voi olla monta äidinkieltä tai äidinkieli voi olla funktionaaliselta käyttöalaltaan rajallinen perintökieli. (Lehtonen ym. tulossa.) Tulevaisuudessa tullaan kohtaamaan myös yhä hybridimpää monikielisyyttä, joka asettuu vastakohtaksi perinteisille näkemyksille monikulttuurisuudesta ja essentialistiselle käsitykselle kielen ja kulttuurin yhteenkietoutuneisuudesta. Hybridinen monikielisyys tunnistaa yksilöiden kielellisten resurssien monilähtöisyyden, joka ei välttämättä palaudu tiettyyn kieleen tai kielen standardimuotoon, vaan muodostaa niin sanottuja uusia etnisyyksiä, joissa näkyä esimerkiksi kuuluminen globaaleihin virtauksiin, diasporaan tai vanhempien kotimaahan ja uuden kotimaan valtakulttuuriin (Lehtonen ym. tulossa; Harris 2006). Sen pohdinta, mitä tämä tarkoittaa tulevaisuuden koulussa, vaatii kenties jälleen uudelleen orientoitumista ja koulujen monikielisyyden näkemistä uudesta näkökulmasta.

Tämä tutkimus on omalta osaltaan lisännyt tietoa siitä, millaiset kieliorientaatiot vaikuttavat suomalaisessa perusopetuksessa 2020-luvun alussa. Tutkimuksen keskiössä ovat olleet opettajien näkemykset, mutta niitä on lähestytty erilaisten aineistojen kautta. Tutkimuskentällä opettajat ovatkin kouluinstituution tutkituim-

pia ryhmiä, vaikka koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat myös muut koulun aikuiset sekä tietysti oppilaat itse. Niinpä jatkossa olisikin tärkeää tarkastella myös muita, vähemmälle huomiolle jääneitä koulun toimijoita, kuten koulunkäynninohjaajia, huoltajia ja koulun johtoa. Lisäksi erityisesti monikielisten oppilaiden omaa ääntä tulisi tutkimuksessa edelleen vahvistaa (ks. Lehtonen 2021, Repo 2022).

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu opettajien näkemyksiä eri puolilta Suomea; kuitenkin koulukohtaisten opetussuunnitelmien osalta paneuduttiin vain helsinkiläisten koulujen opetussuunnitelmiin. Monikielisyyden kysymykset näyttäytyvät eri puolilla Suomea osin erilaisilta, ja tästä syystä muun muassa etnografian keinoin tulisi tutkia vielä kattavammin erilaisia kouluja ja alueita. Kieli- ja koulutuspoliittisesti merkityksellisiä aiheita ovat myös kieliorientaatioita, osallisuutta ja oppimista ristivalottaen tarkastelevat kysymykset.

Monikielisyyys ja sen merkitykset yhteiskunnassa ja kouluissa muuttuvat. Voidaan kuitenkin ajatella, että tulevaisuuden monikielisessä koulussa keskeisiä ilmiöitä ovat erilaisten monikielisten tilojen läsnäolo ja rinnakkaisuus, kieliorientaatioiden joustavuus sekä erilaisten kielihierarkioiden ja vastakkainasetteluiden purkaminen. Koulu, joka pyrkii normalisoimaan moninaisuutta ja kohtaamaan eri taustoista tulevia oppilaita tasavertaisesti, voi kukoistaa ja olla aidosti ”kaikkien koulu” (ks. Juva 2019, Huilla 2022). On edelleen etsittävä tapoja, joilla voidaan haastaa koulun yksikielistä perinnettä, ja tähän tarvitaan yhä syvempää ymmärrystä oppilaiden, ja koko kouluyhteisön, monikielisyydestä ja monikielisistä identiteeteistä. Lisäksi myös laajemmin yhteiskunnassa ja sen eri instituutioissa tulisi pohtia sitä, mitä monikielistyminen merkitsee ja miten siihen tulisi orientoitua.



## Lähteet

- Aalto, E. (2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Luettu 9.9.2022. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta>
- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. University of Jyväskylä. JYU Dissertations 158.
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. 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* (s. 72–90). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Aalto, E., Tarnanen, M., & Heikkinen, H. (2019). Constructing a pedagogical practice across disciplines in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 85, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.006>
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/01425691003700540>
- Agirdag, O. & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–37. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Ahlholm, M. (2019). 'Vastasaapunut' on tarpeellinen käsitetyökalu koulutus-suunnittelussa. Blogiteksti sivustolla M. Ahlholm & N. Lankinen (toim.) *Vastaantulo – Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 8.12.2022. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/2018/11/>
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 15–40). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 18.
- Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (2023). Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 9–34). Tampere: Vastapaino.

- Ahlholm, M., Slotte, A. & Wallinheimo, K. (2022). Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoululaisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society. AFinLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79* (s. 20–43). Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.  
<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114589>
- Aikio-Puoskari, U. (2001). *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa*. Juridica Lapponica 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. (2020). #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiitteja käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Luettu 12.1.2023. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetustwiitteja-kasiteviidakosta>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020a). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408.
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020b). How Finnish teachers understand multilingual learners' language learning. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.47862/apples.99138>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Heikkola L. M. & Harju-Autti, R. (2022). ”Tää pitäis piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille” – Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktiikka*, 6(1), 47–69.
- Alisaari, J., Hurme, T.-R., Heikkola, L. M., & Routarinne, S. (2021). Finnish teachers' beliefs about students' home language use. *Critical Multilingualism Studies*, 9(1), 46–76.
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. M. (2022a). The joys of teaching: Working with language learners in Finnish classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 566–579.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897877>
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. M. (2022b). Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit – Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434>

- Alisaari, J., Sissonen, S. & Heikkola L. M. (2021). Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>
- Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M.-L. (2019). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. Viesca & N. Commins (toim.), *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation, and practice* (s. 29–49). London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429459443>
- Apple, M. (1993). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Aronin, L. (2019). What is multilingualism? Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.), *Twelve lectures on multilingualism* (s. 3–34). Bristol: Multilingual Matters.
- Autio, T. (2017). Johdanto. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T., Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–58). Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017, toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2019, toim.). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, M. (2016). Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(1), 86–107. <https://doi.org/10.1075/jicb.4.1.04ber>
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Björklund, S. & Pakarinen, S. (tulossa). Ruotsi toisena kansalliskielenä kielellisesti muuttuvassa Suomessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus muuttuvassa ja moninaisessa maailmassa: yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2023*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.), *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (s. 57–89). Bristol: Multilingual Matters.
- Brown, K. (2005). Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education*, 37(3), 78–89. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
- Brown, K. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. Teoksessa D. Gorter, G. Hogan-Brun, H. Marten, & L. Van Mensel (toim.), *Minority languages in the Linguistic Landscape* (s. 281–298). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015, toim.). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System* 92, 1–7. doi:10.1016/j.system.2020.102269
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Charalambous, P., Charalambous, C. & Zembylas, M. (2016). Troubling translanguaging: Language ideologies, superdiversity and interethnic conflict. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 327–352. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0014>
- Chronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–453.  
<https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: a dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research* 9(13), 19–36.
- Cummins, J. (2021a). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021b). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. (s. 7–36). Bristol: Multilingual Matters.  
<https://doi.org/10.21832/9781788927383-004>
- Cunningham, C. (2019). 'The inappropriateness of language': Discourses of power and control over *languages beyond English* in primary schools. *Language and Education*, 33(4), 285–301.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1545787>
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. Teoksessa E. G. Shohamy. & D. Gorter (toim.), *Linguistic landscape. Expanding the scenery* (s. 253–269). New York: Routledge.
- Darling, D. (2022). *Un/seen languages in a multilingual university: A case for a plurilingual approach in Finnish higher education*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 145. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- Dejanova, T., Seppä, M., Arola, T., Pakkanen, R., Pesola, H. & Siirilä, J. (2020). Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Luettu 12.1.2023. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammattillisesakoulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia>
- Delavan, M., Valdez, V., & Freire, J. (2017). Language as whose resource? When global economics usurp the local equity potentials of dual language education. *International Multilingual Research Journal*, 11(2), 86–100.  
<https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1204890>
- Dervin, F., Hahl, K., Niemi, P-M., & Johnson Longfor, R. (2015). Introduction. Teoksessa K. Hahl, P-M. Niemi, R. Johnson Longfor, & F. Dervin (toim.), *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example* (s. 11-26). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- van Dijk, T. (2015). Critical discourse analysis. Teoksessa D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (toim.), *The handbook of discourse analysis* (s. 466–485). Toinen painos. Blackwell Handbooks in Linguistics. Malden: Blackwell.

- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Dressler, R. (2015). Signgeist: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128–145. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.912282>
- 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* (s. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Dufva, H. (2020). Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoaari ja sen multimodaalisuus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisänen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78* (s. 17–32). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, (29)1, 11–14.
- Ennsner-Kananen, J., Jäntti, S. & Leppänen, S. (2017). Does Finland need raciolinguistics? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 101–111.
- Ennsner-Kananen, J., Kilpeläinen, E. & Saarinen, T. (tulossa). Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset ja niiden heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus muuttuvassa ja moninaisessa maailmassa: yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2023*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 193–221). Tampere: Tampere University Press.
- Erss, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Fairclough, N. (1992). Introduction. Teoksessa N. Fairclough (toim.), *Critical language awareness* (s. 1–29). London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Harlow: Pearson education.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. 2. painos. Harlow: Longman.

- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory Into Practice*, 59(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 72–86
- From, T. (2020). *Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 94. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- From, T. & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 199–228). Tampere: Vastapaino.
- Fuchs, E. & Henne, K. (2018). History of textbook research. Teoksessa E. Fuchs & A. Bock (toim.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (s. 25–56). New York: Palgrave Macmillan.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. Or (toim.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (s. 263–280). Cham: Springer.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li Wei, Otheguy, R. & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. Kolmas, uudistettu painos. New York: Teachers College.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2017). Linguistic landscape and multilingualism. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. May (toim.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (s. 233–245). Springer: Cham.
- Gorter, D. (2018). Methods and techniques for linguistic landscape research: About destinations, core issues and technological innovations. Teoksessa M. Pütz & N. Mundt (toim.), *Expanding the linguistic landscape: multilingualism, language policy and the use of space as a semiotic resource* (s. 38–57). Bristol: Multilingual Matters.

- Granqvist, K. (2013). Romanilapset ja romanikieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(3). Luettu 8.9.2022. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2013/romanilapset-ja-romanikieli>
- Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (2015, toim.). *Diversities and interculturality in textbooks. Finland as an example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A.-L. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 161–190). Tampere: Tampere University Press.
- Halonen, M., Nikula, T., Saarinen, T. & Tarnanen, M. (2015). 'Listen, there'll be a pause after each question': A Swedish lesson as a nexus for multi-sited language education policies. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen ja T. Saarinen (toim.), *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (s. 220–244). Bristol: Multilingual Matters.
- Hansen, T. I. (2018). Textbook use. Teoksessa E. Fuchs & A. Bock (toim.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (s. 369–381). New York: Palgrave Macmillan.
- Harju-Autti, R. (2022) *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamisen tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttaja-taustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harris, R. (2006). *New ethnicities and language use*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedman, H. (2016). Suomen romanikielen asemaan ja säilymiseen vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa M. Huhtanen & M. Puukko (toim.), *Romanikielen asema, opetus ja osaaminen: Romanikielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015* (s. 21–38). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren H. & Commins, C. (2022). Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms, *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>

- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Helakorpi, J. (2020). *Innocence, privilege and responsibility. Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in three Nordic countries*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 83. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity*. New York: Continuum.
- Hélot, C., & Ó Laoire, M. (2011, toim.). *Language policy for the multilingual classroom. Pedagogy of the possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- Helsingin kaupunki (2019). Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035. Luettu 9.8.2022. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19\\_03\\_14\\_Tilastoja\\_3\\_Vuori.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf)
- Helsingin kaupunki (2021). Joka neljäs peruskouluikäinen on vieraskielinen. Luettu 9.8.2022. <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/opetusja-koulutus>
- Henricson, S. (2020). Aktivistinen kielimaisema: pilottitutkimus. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielitutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFinLAN vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78* (s. 95–114). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (2017). Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa*. (s. 7–16). Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018, toim.). *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 135. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hult, F. (2014). How does policy influence language education? Teoksessa R. Silver & S. Lwin (toim.), *Language in education: Social implications* (s. 159–175). London: Bloomsbury.
- Hult, F. & Hornberger, N. (2016). Revisiting orientations in language planning: problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review*, 33(3), 30–49.
- Hummelstedt, I. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the Other. A critical analysis of Finnish multicultural education*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia numero 138. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F., Zilliacus, H. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 108, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>.

- Huttu, H. (2016). Romanikielen oppimateriaalien ja opettajien koulutuksen tilanne ja kehittämistarpeet. Teoksessa M. Huhtanen & M. Puukko (toim.), *Romanikielen asema, opetus ja osaaminen: Romanikielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015* (s. 39–53). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hytten, K. (2014). Teaching as and for activism: Challenges and possibilities. *Philosophy of Education 2014*, 385–394.
- Ihalainen, P., Nuolijärvi, P. & Saarinen, T. (2019). Kampppailua tilasta ja vallasta – kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 27–59). Tampere: Vastapaino.
- Ihalainen, P. & Saarinen, T. (2015). Constructing ‘language’ in language policy discourse: Finnish and Swedish legislative processes in the 2000s. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.), *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (s. 29–56). Bristol: Multilingual Matters.
- Iikkanen, P., Ennsner-Kananen, J., Intke-Hernandez, M. Riuttanen, S. (tulossa). Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus muuttuvassa ja moninaisessa maailmassa: yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2023*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Inha, K. & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77* (s. 77–100). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79340>
- Irvine, J. & S. Gal (2000). Language ideology and linguistic differentiation. Teoksessa P. Kroskrity (toim.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (s. 35–83). Santa Fe NM: School of American Research Press.
- Iversen, J. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers’ perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Ivković, D. & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in cyberspace. Conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17–36.
- Jantunen, A., Ahtiainen, R., Lahtero, T. J., & Kallioniemi, A. (2022). Finnish comprehensive school principals’ descriptions of diversity in their school

- communities. *International Journal of Leadership in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2117416>
- Jantunen, A., Lipiäinen, T., & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden pohdintoja moninaisuudesta ja sen osa-alueista perusopetuksessa. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 289–310). PS-kustannus.
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., Kavonius, M., Poulter, S. & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 19–31). Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA.
- Jaspers, J. (2018a). The deliberative teacher wavering between linguistic uniformity and diversity. Teoksessa J. Jaspers & L. M. Madsen (toim.), *Critical perspectives on linguistic fixity and fluidity: Languagised lives* (s. 217–240). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jaspers, J. (2018b). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10.  
<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
- Johnson, D. & Johnson, E. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language policy* 14(3), 221–243.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 58. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Juvonen, P. & Källkvist, M. (2021, toim.). *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kajander, K., Nyman T. & Toomar, J. (2019). Kielenopettajan monet roolit – kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielikoulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulintoja* (s. 149–174). Tampere: Vastapaino.
- Kalliokoski, J. (2009.) Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielissä maailmassa. *Virittäjä*, 113(3), 435–443.
- Kalliokoski, J., Lehtimaja, I., Nissilä, L. & Vaarala, H. (2021). Näkökulmia nuorten monikielisyyteen ja Suomen kielivarantoon. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4). Luettu 13.9.2022. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/nakokulmia-nuorten-monikielisyyteen-ja-suomen-kielivarantoon>

- Kalliokoski, J., Niemelä, H. & Rätty, R. (2020). Kohti monikielistä kouluarkea – miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien kouluksi – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020* (s. 207–226). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kansalliskielistrategia (2021). Valtioneuvoston julkaisuja 2021:87. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Karjalainen, A. (2012). *Liikkuva ja muuttuva suomi: diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikkansuomalaisten kielielämäkerroista*. Jyväskylä studies in humanities 186. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karlsson, F. (2017). *Suomen kielet 1917–2017*. Lingsoft Language Library -julkaisu 1/2017. Turku: Lingsoft.
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 64. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karvonen, U., Tainio L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11(4), 39–57.
- Kaunisto, M. (2021). Kohdekielisyyden normin oikeutus ja toteutus venäjänkielissä CLIL-alkuopetuksessa. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021, 13* (s. 91–112). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.100704>
- Keskitalo, P. (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Väitöskirja. Dieđut 1/2010. Kautokeino: Sámi allaskuvla.
- Kielilaki 423/2003. Luettu 8.8.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg, *Language and Education*, 32(5), 444–461, <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1487452>
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. Teoksessa Duranti, A. (toim.) *Companion to linguistic anthropology*, (s. 496–517). Malden, MA: Blackwell.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen, M. (2015). Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi* (s. 181–199). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Helsinki: Vastapaino. E-kirja.

- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. (2019). *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Labaree, D. F. (2010). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, R. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*, (s. 31–58). Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Laihiala-Kankainen, S. (2002). Venäjänkieliset Suomessa – piiloonjäänyt kulttuurivähemmistö. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (s. 131–168). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Laihonen, P. & Halonen, M. (2019). Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen ja T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 61–90). Tampere: Vastapaino.
- Laihonen, P. & Tódor, E. M. (2017). The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: Signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
- Landry, R. & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Latomaa, S. (2012). Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5), 525–534.
- Latomaa, S. (2014). Monikulttuurisesta ulkomaalaisoppilaasta monikieliseen oppilaaseen. *Kielikuvia* 1/2014, 42–26.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitelten. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, H. (2021). Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa M. Ahlholm I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021, 13* (s. 70–90). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinla/article/view/100292>

- Lehtonen, H. (2022). Kieli meissä, kieli välillämme. Kielen omistajuus monikielissä koululuokassa kehon ja tilan vuorovaikutuksena. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa* (s. 185–205). Vastapaino: Helsinki.
- Lehtonen, H., Ahlholm, M. Suuriniemi, S.-M., Tiermas, A. (tulossa). Monikielisen toimijuuden rakentuminen ja tukeminen koulun toimintayhteisössä. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus muuttuvassa ja moninaisessa maailmassa: yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2023*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Lehtonen, H. & Møller, J. (2022). “We just want the language tone”: when requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms. *International Journal of the Sociology of Language*, 275, 65–88. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0053>
- Lehtonen, H., & Saarinen, T. (2022). Kieli-ideologisia näkökulmia korkeakoulujen yksi-, kaksi- ja monikielisyyteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(5). Luettu 12.12.2022. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2022/kieli-ideologisia-nakokulmia-korkeakoulujen-yksi-kaksi-ja-monikielisyyteen/>
- Leung, C. (2012). English as an additional language: policy-rendered theory and classroom interaction. Teoksessa S. Gardner & M. Martin-Jones (toim.), *Multilingualism, discourse, and ethnography: Routledge critical studies in multilingualism* (s. 221–240). New York: Routledge.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Linja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75* (s. 11–29). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Lilja, N., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2019). Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 175–197). Tampere: Vastapaino.
- Linkola, I. (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografnen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Lipiäinen, T., Satokangas, H., Jantunen, A. & Kallioniemi, A. (2022). Understanding and implementing worldview dialogue in the Finnish basic education context: Teachers’ approaches. *Religion & Education*. <https://doi.org/10.1080/15507394.2022.2060691>
- Li, Wei (2014). Who’s teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. Teoksessa S. May (toim.), *The multilingual turn. Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education* (s. 167–190). New York: Routledge.

- Li, Wei (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(2), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Li, Wei (2022). Translanguaging as a political stance: implications for English language education. *ELT Journal*, 76(2), 172–182. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab083>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (s. 55–72). New York: Routledge.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Malik, K. (2016). *Monikulttuurisuus*. Tampere: Niin & näin.
- Martikainen, T. & Pöyhönen, S. (tulossa). Johdatus superdiversiteettiin. Teoksessa T. Martikainen & S. Pöyhönen (toim.), *Superdiversiteetti – monitieteisiä tulkintoja liikkuvasta ja muuttuvasta monimuotoisuudesta*.
- Mattila, P. (2015). Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6(6). Luettu 12.9.2022. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-ja-tassa-ajassa>
- May, S. (2014). Introducing the “multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.), *The multilingual turn: Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education* (s. 1–6). New York: Routledge.
- May, S. (2019). Negotiating the multilingual turn in SLA. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 122–129. <https://doi.org/10.1111/modl.12531>
- Menken, K. & García, O. (2010, toim.). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-kirja, 1.painos. Tutkijalaitos. International Methelp.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and Others in Finnish school textbooks*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 273. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mills, S., & Mustapha, A. (toim, 2015). *Gender representations in learning materials: International perspectives*. New York: Routledge.
- Moseley, C. (2010). *Atlas of the world's languages in danger*. 3. painos. Paris: Unesco.
- Mustonen, S. (2021). ‘I’ll always have black hair’: challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 159-168. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2000093>
- Mäntynen, A., Halonen, M., Pietikäinen, S. & Solin, A. (2012). Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä*, 116(3), 325–348.
- Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17.

- Nicholas, H. & Starks, D. (2014). *Language education and applied linguistics. Bridging the two fields*. London: Routledge.
- Olthuis, M.-L. (2003). Uhanalaisen kielen elvytys: esimerkkinä inarinsaame. *Vierittäjä*, 107(4), 568–579.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2020). Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Luettu 22.8.2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Saamen kielten ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Owl Group. Luettu 15.8.2022. <https://owalgroup.com/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytilan-arviointi/>
- OPS Helsinki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Helsingin kaupunki. Luettu 22.8.2018. <https://ops.edu.hel.fi/>
- OPS Helsinki/koulut. Helsingin kaupungin OPS. Helsinki: Helsingin kaupunki. Luettu 22.8.2018. <https://ops.edu.hel.fi/koulut/>
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. Teoksessa S. May (toim.), *The multilingual turn: Implications for research in SLA, TESOL and bilingual education* (s. 32–53). New York: Routledge.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Otto, M. (2018). Textbook authors, authorship, and author function. Teoksessa E. Fuchs & A. Bock (toim.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (s. 95–102). New York: Palgrave Macmillan.
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119.
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49, 197–237.
- Paavola, H. (2015). "Me" ja "muut" - monikulttuurisuus oppikirjoissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen, & A. Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 103–116). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A Needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>

- Paris, D. & Alim, H. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85–100.
- Pasanen, A. (2019). Becoming a new speaker of a Saami language through intensive adult education. Teoksessa A. Sherris & S. D. Penfield (toim.), *Rejecting the marginalized status of minority languages: Educational projects pushing back against language endangerment* (s. 49–69). Bristol: Multilingual Matters.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017, toim.). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Paulsrud, B., Zilliacus, H. & Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>.
- Pavlick, J. (2019). Reproducing patriotism: An exploration of ‘freedom’ in US history textbooks. *Discourse & Society*, 30(5), 482–502.
- Philips, L. & Jørgensen, M. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Phillipson, R., Rannut, M. & Skutnabb-Kangas, T. (1995). Introduction. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (toim.), *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination* (s. 1–22). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Picower, B. (2012). Teacher activism: Enacting a vision for social justice. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 561–574. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>
- Pietikäinen, S. (2012). Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä*, 116(3), 410–442.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piippo, I. (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021*, 13 (s. 21–43.) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>
- Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021*, 13 (s. 4–20). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.109285>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Pinar, W. (2012). *What is curriculum theory?* 2. painos. New York: Routledge.
- Pitkänen-Huhta, A. (2021). Multilingualism in language education: Examining the outcomes in the context of Finland. Teoksessa P. Juvonen & M.

- Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 226–245). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-014>
- Pulinx, R., Van Avermaet, P. & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Portaankorva-Koivisto, P. (2023a). Matematiikan monet kielet. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *Vastasaapuneet luokahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 207–231). Tampere: Vastapaino.
- Portaankorva-Koivisto, P. (2023b). Kielitietoista matematiikan opetusta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.), *luokahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun* (s. 311–326). Tampere: Vastapaino.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. OKM.
- Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Luku 6: Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.), *Kielitutkimuksen menetelmiä I–IV* (s. 374–411). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pöyhönen, S., Nuolijärvi, P., Saarinen, T. & Kangasvieri, T. (2019). Johdanto: Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 9–24). Tampere: Vastapaino.
- Pöyhönen, S. & Saarinen, T. (2015). Constructions of bilingualism in Finnish Government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 392–408.
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 55–62). Oppaat ja käsikirjat 2015: 15. Helsinki: Opetushallitus.
- Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics & Education*, 60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Repo, E. (2022). Towards language-aware pedagogy? Experiences of students in multilingual Finnish schools, *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2116985>
- Repo, E. (2023). *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Repo, E., Kivimäki, R., Kekki, N. & Alisaari, J. (2021). “We thought about it together and the solution came to our minds”: Linguaging linguistic problemsolving in multilingual Finnish classrooms. *International Review of*

- Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0179>
- Rinne, E. (2019). *(Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 100. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a racialinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Rosenberg, B. & Navarro, M. (2018). Semantic differential scaling. Teoksessa B. Frey (toim.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (s. 1504–1507). Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139>
- Routarinne, S. & Ahlholm, M. (2021). Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics*, 42(4), 765–790. doi:10.1093/applin/amaa048
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Ruíz, R. (2010). Reorienting language-as-resource. Teoksessa J. Petrovic (toim.), *International perspectives on bilingual education: policy, practice, and controversy* (s. 155–172). Charlotte, NC: Information Age.
- Saamen kielilaki 1086/2003. Luettu 8.8.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2003/en20031086.pdf>
- Salminen, J. & Sääntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s.111–136). Tampere: Tampere University Press,
- Satokangas, H. (2020). Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. Teoksessa K. Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* (s. 139–156). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Satokangas, H., Jantunen A. & Karasti, K. (2021). Kuka on oppikirjan lukija? Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERAtutkimus- ja arviointiraportti* (s. 111–76). Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA.
- Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M. (2020). Miten oppikirjat tukevat oppijan kielitietoista toimintaa? – Kielitietoisuus KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen oppikirja-aineistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/miten-oppikirjat-tukevat-oppijan-kielitietoista-toimintaa-kielitietoisuus-kuperan-arviointi-ja-tutkimushankkeen-oppikirja-aineistossa>

- Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M. (2022). Kuinka kirja katsoo käsitteitä? Kulttuurin, katsomuksen ja kielen käsitteiden hierarkiat ja diskurssit. Teoksessa P.Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. (s. 241–272). Vastapaino: Helsinki.
- Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M. & Jantunen, A. (tulossa). Moninaisuuden kuva perusopetuksen oppikirjoissa. Teoksessa T. Martikainen & S. Pöyhönen (toim.), *Superdiversiteetti – monitieteisiä tulkintoja liikkuvasta ja muuttuvasta monimuotoisuudesta*.
- Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M., Jantunen, A. & Karasti, K. (2021). Oppimateriaalien kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 33–76). Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA.
- Saukkonen, P. (2013). *Eri-laisuusien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saukkonen, P. (2016). Monta multikulturalismia. Jälkisanat teoksessa K. Malik (2016) *Monikulttuurisuus*. (s. 75–88). Tampere: Niin & näin.
- Saukkonen, P. (2019). Vieraskielinen väestö: kieliperusteisen tilastoinnin ongelmia ja ratkaisuvaihtoehtoja. *Kvartti - kaupunkitiedon verkkolehti*. Luettu 18.8.2022. <https://www.kvartti.fi/fi/blogit/vieraskielinen-vaestokieliperusteisen-tilastoinnin-ongelmia-ja-ratkaisuvaihtoehtoja>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Shohamy, E. & Gorter, D. (2009). Introduction. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter, D. (toim.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (s. 1–10). New York: Routledge.
- Shohamy, E. & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. Teoksessa E. Shohamy & D. Gorter, D. (toim.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (s. 313–331). New York: Routledge.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2013). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. Teoksessa D. Little, C. Leung, P. Van Avermaet (toim.), *Managing Diversity in Education. Languages, policies, pedagogies* (s. 204–222). Bristol: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Solin, A. (2012). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Vuutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 558–563). Helsinki: Gaudeamus.
- Souto, A.-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B., & Hult, F. (2008, toim.). *Handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell.
- Stenroos, M. & Helakorpi, J. (2021). The multiple stories in Finnish Roma schooling. Teoksessa M. M. Mendes, O. Magano & S. Toma (toim.), *Social and economic vulnerability of Roma people: Key factors for the success and continuity of schooling levels* (s. 9–116). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_7)
- Suni, M. & Latomaa, S. (2012). Dealing with increasing linguistic diversity in schools - the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (s. 67–95). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Luettu 8.8.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomen yk-liitto (2011). YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. [https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen\\_oikeudet\\_paino.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf)
- Svalberg, A. (2016). Language awareness research: Where we are now. *Language Awareness*, 25(1–2), 4–16. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>
- Szabó, T. P., Repo, E., Kekki, N., & Skinnari, K. (2021). Multilingualism in Finnish Teacher Education. Teoksessa M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, & T. Schroedler (toim.), *Preparing teachers to work with multilingual learners* (s. 58–81). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-006>
- Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim., 2013). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – Framtidens flerspråkiga Finland*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tamm, M., Jantunen, A. Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M. (toim., 2021). *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus HEA.
- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32(5), 428–443. [doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747](https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747)
- TENK (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- TENK (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

- Tieteen termipankki (2022). Nimitys: toimijuus. Luettu 22.11.2022. <https://tieteen termipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>
- Tilastokeskus (2019). Vieraskieliset oppilaat esi-, perus- ja lisäopetuksessa vuonna 2019. (Tutkimusta varten Tilastokeskuksesta ostettu tilasto)
- Tilastokeskus (2023a). Väestörakenne 2022. Luettu 5.6.2023. <https://stat.fi/tilasto/vaerak>
- Tilastokeskus (2023b). Vieraskielisten määrä kasvoi lähes 38 000 henkilöllä. Luettu 5.6.2023. <https://stat.fi/julkaisu/cl8lprraorrr2odut5aotywm5>
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana: Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1(2023). Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Vaarala, H., Riuttanen, S. Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Valtiosopimukset 23/1998. Asetus alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan voimaansaattamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980023>
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024–1054.
- Vigren H., Alisaari J., Heikkola L. M., Acquah E. & Commins N. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Viittomakielilaki 359/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2015/en20150359.pdf>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2022a). Oppilaat äidinkielen mukaan. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. Luettu 5.6.2023. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb)
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2022b). Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan. Luettu 5.6.2023. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6rakenne%20%C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb)
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2021/2022a). Perusopetus: ainevalinnat: äidinkieli ja kirjallisuus. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. Luettu 5.6.2023. <https://vipunen.fi/fi->

- fi/\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20aidinkieli%20ja%20kirjallisuus.xlsb
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2021/2022b). Perusopetuksen kielivalinnat. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. Luettu 5.6.2023. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20okielet.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20okielet.xlsb)
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 221–245). Tampere: Tampere University Press.
- Voipio-Huovinen, S. & Martin, M. (2012). Problematic plurilingualism – Teachers’ views. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality* (s. 96–118). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.), *Methods of critical discourse studies* (s. 1–22). Kolmas painos. Los Angeles: Sage.
- Woolard, K. & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>
- 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, 3–47.
- Xu, R., & Wunsch, D. (2016). *Clustering*. IEEE Press. <https://doi.org/10.1002/9780470382776>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2020). *Selvitys afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä*. Helsinki: Yhdenvertaisuusvaltuutettu.
- Yli-Jokipii, M., Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2022). Oman äidinkielen opettaja osana kouluyhteisöä. *Kasvatus*, 53(4), 350–363. <https://doi.org/10.33348/kvt.122511>
- Young, A. (2014). Unpacking teachers’ language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1–2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Zacheus, T. (2019). Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 137–169). Helsinki: Gaudeamus.
- Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231 - 248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>
- Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students’ cultural identities: curricular discourses in Finland and

Salla-Maaria Suuriniemi

Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2).

<https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>

Åkerlund, C., Marjanen J. & Peltola, E. (2022). *A-finska kunskapsutveckling från åk 6 till åk 9*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.