

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): From, Tuuli; Szabó, Tamás Péter; Laihonon, Petteri

Title: Kielimaisemat kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikouluissa

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

From, T., Szabó, T. P., & Laihonon, P. (2023). Kielimaisemat kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikouluissa. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 291-309). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126228>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 291–309.

Tuuli From

Helsingin yliopisto

Tamás Péter Szabó & Petteri Laihonon

Jyväskylän yliopisto

Kielimaisemat kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikouluissa

Nostot

- Kieliparikoulut ovat suomen- ja ruotsinkielisiä kouluja, jotka jakavat koulurakennuksen tai kampuksen.
- Kieliparikoulut ovat yleistyneet kaksikielisissä kunnissa, mutta niiden potentiaalia kielenoppimisympäristöinä on vasta alettu tunnistaa.
- Kielimaisemat kertovat kielenormeista, eli siitä mitkä kielet näkyvät ja kuuluvat tai minkä kielen puhujat ovat tekemisissä keskenään.
- Kieliparikouluissa tilojen ja kieliresurssien jako voi edistää kiel(t)en opiskelua ja monikielisyyden kehittämistä.



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

Abstract

This chapter examines the relationship between language ideologies, language education policies and linguistic landscapes in education. Our context is co-located Swedish- and Finnish-medium schools that share the school building but function as separate and administratively monolingual units. Basic education in Finland is organized separately for both national languages and the separation has been considered crucial to shelter Swedish as a *de facto* minority language. Therefore, co-located schools have raised some critical voices but more recently also increasing interest as multilingual learning environments. In this chapter, we examine co-located schools with a focus on linguistic landscapes and how they enable and constrain multilingual social practices and language learning. We conclude that even if co-located schools provide a linguistically diverse learning environment, the utilization of these linguistic resources for the purposes of language learning requires long-term planning.

Keywords: linguistic landscape, schoolscape, co-located schools, language policy

Asiasanat: kielimaisema, koulukielimaisema, kieliparikoulu, kielipolitiikka

1 Johdanto

Tässä katsausartikkelissa tarkastelemme yhteiskunnan kieli-ideologioiden ja kielikoulutuspolitiikan yhteyksiä koulujen kielimaisemiin. Kielimaisemilla tarkoitetaan kiel(t)en läsnäoloa oppimisympäristöissä (ks. Laihonen & Szabó 2023). Paikannamme tarkastelumme niin kutsuttuihin kieliparikouluihin (*samlokaliserade skolor, co-located schools*) eli koulurakennuksiin, joissa saman katon alla toimii sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. Vaikka kieliparikoulut toimivat samassa rakennuksessa tai jaetulla kampuksella, ne ovat silti hallinnollisesti erillisiä, yksikielisiä oppilaitoksia. Kieliparikoulut kiinnostavat meitä erityisesti monikielisinä oppimisympäristöinä ja kielimaisemina. Artikkelissa esittelemme kieliparikouluista viimeisen kymmenen vuoden aikana tehtyä tutkimusta kielimaisematutkimuksen teoreettisen linssin läpi.

Kielimaisemat muodostuvat niin kouluympäristön aistinvaraisista ulottuvuuksista (näkö-, kuulo-, haju-, tunto- ja makuaisti), kuin siitä miten tilat luovat edellytyksiä oppimiseen ja muuhun toimintaan. Kielimaisemia voidaan ajatella vastavuoroisina ja dynaamisina: ne ovat sekä kielipolitiikan kohteita että sen muokkaajia. Toisin sanoen koulutason kielipolitiikkaa (esim. mitä kieliä koulun seinillä esiintyy) koskevat päätökset muokkaavat kielenkäytön reunaehtoja koulujen arjessa, mutta myös muutokset koulujen kielimaisemissa voivat aiheuttaa tarpeen muokata makrotason virallista kielikoulutuspolitiikkaa (vrt. Brown 2012; Menken ym. 2018) eli kielten aseman ja kielinopetuksen muodollista säätelyä koulutuksen yhteiskunnallisella tasolla (Pöyhönen ym. 2019). Lisäksi kielimaisemiin sisältyy keskeisenä hallinnan ulottuvuus, eli niiden avulla voidaan tietoisesti tai tiedostamatta viestiä esimerkiksi kansallisessa kielipolitiikassa yksi- tai monikielisyydelle asetettuja päämääriä sekä ihanteellisia muotoja. Esimerkki tällaisesta kielipoliittisesta hallinnasta, joka muokkaa kouriintuntuvasti myös

koulujen arkisia kielimaisemia on Suomen kansalliskielten eriyttäminen rinnakkaisiin suomen- ja ruotsinkielisiin kouluihin.

Lähestymme kieliparikouluja, kielimaisemia ja kielenoppimista tilallisessa ja posthumanistisessa viitekehyksessä (ks. Pennycook 2018). Tämä merkitsee sitä, että olemme kiinnostuneita yhteiskunnan kieli-ideologioiden ja kielipolitiikan aistinvaraisista ja materiaalisista ilmenemistavoista koulutilassa. Posthumanistisen käsityksen mukaan kielten käyttö, oppiminen ja niihin liittyvät ymmärrykset eivät muotoudu yksinomaan inhimillisen toiminnan tuloksena, vaan myös materiaalsen ympäristön vaikutuksesta. Esimerkiksi jos oppimistila on muotoiltu keskustelupiiriksi, se aikaansaa odotuksen tasa-arvoisemmasta vuorovaikutustilanteesta kuin perinteinen frontaali luokkahuone (ks. Szabó & Troyer 2020). Tilallinen ja posthumanistinen näkökulma heijastuu myös tapaan hahmottaa kielen oppimista. Ymmärrämme kiel(t)en oppimisen kognitiivisena toimintana, joka ei tapahdu ainoastaan aivoissa vaan eri toimijoiden ja materiaalsien resurssien yhteistoiminnassa (Cowley & Vallée-Tourangeau 2013; Dufva ym. 2014). Tässä viitekehyksessä oppijat omaksuvat kielellisiä ja tilallisia resursseja vuorovaikutustilanteessa (esim. miten etäalustalla toimitaan eri tavalla kuin luokkahuoneessa), jolloin heidän toimijuutensa, eli kyky toimia ja vaikuttaa eri tilanteissa kasvaa. Osana oppimista he havaitsevat ja tietoisesti hyödyntävät ympäristön semioottisia resursseja, kuten ympäristössä ilmenevää kieltä (Szabó & Dufva 2021). Oppimisympäristössä esiintyvä kieli on usein multimodaalista, merkitykset välittyvät usein esimerkiksi tekstin ja kuvan yhdistelmänä:



KUVA 1. Monikielinen taulu kieliparikoulussa. © T. P. Szabó

Kuvan 1 taulu on lukiolaisten ryhmätyön tulos. Kyseisen kieliparikoulun opiskelijat osallistuivat ihmisoikeuksia käsittelevään projektiviikkoon. Sekä suomen- että ruotsinkielisen koulun opiskelijat tekivät julisteen aiheesta ”Mikä on mielestäsi tärkein ihmisoikeuksista?”. Opiskelijat kiinnostivat tarralappuihin kirjoitettuja ajatuksiaan taululle. Kummankin koulun opiskelijat työstivät omaa tauluaan, mutta ylittivät tilallisia kielirajoja ja käyttivät kieliresurssejaan monipuolisesti. Vaikka valtaosa kuvan 1. ruotsinkielisellä otsikolla varustetun taulun tarralapuista on ruotsinkielisiä, niiden joukosta löytyy suomen- ja englanninkielisiä sekä kaksikielisiä lappuja (esim. *freedom of speech, rätt till utbildning*). Toisen taulun otsikko on suomenkielinen, mutta yli puolet sen tarralapuista kirjoitettiin ruotsiksi tai englanniksi (esim. *rätten till demokrati, equal sex marriage & adoption*). Kielimaisemaa tarkastelemalla avautuu näkökulmia esimerkiksi siihen, miten kieli ymmärretään, mitkä kielet näkyvät ja kuuluvat koulutilassa tai minkä kielten puhujat ovat tekemisissä keskenään, sekä onko monikielisyys rinnakaista (kielet pidetään erillään) vai limittäistä (kielten rajat sumentuvat). Kielimaisemat kertovat aina myös yhteiskunnan kieli-ideologisista normeista ja valtasuhteista eli kielten asemasta yhteiskunnassa sekä kieleen liittyvistä arvostuksista (Shohamy 2019; ks. myös Honko ja Halonen tässä teemanumerossa). Kuvassa 1. ei esimerkiksi esiinny muita ”vieraita” kieliä kuin englanti.

Tässä artikkelissa kielimaisemien ja kieli-ideologioiden suhdetta tarkastellaan siis kieliparikoulujen kontekstissa. Kieliparikoulut ovat esimerkki kontekstista, jossa kielenoppimisen makro-, meso- ja mikrotasot kietoutuvat kiinnostavalla tavalla toisiinsa (ks. Douglas Fir Group 2016). Makrotason kielipolitiikan näkökulmasta kieliparikoulujen toimintaa ohjaa lainsäädäntö, jonka mukaan ruotsinkielinen koulutus on järjestettävä erillään suomenkielisestä (Perusopetuslaki 628/1998). Taustalla on ajatus perustuslaillisesta kansalliskielten tasa-arvosta ja kieli-ideologinen ymmärrys ruotsin kielen tarvitsemasta tuesta ja suojelusta etenkin vahvasti suomenkielisillä alueilla. Mesotasolla kieliparikouluissa on neuvoteltava kouluinstituutioon, kieleen ja kulttuuriin liittyvistä kysymyksistä: Mikä on jaettava ja mikä erillistä? Kenestä kouluyhteisö muodostuu? Makrotason reunaehtojen seurauksena kieliparikoulut ovat mesotasolla paikkoja, joissa kaksikielisyys ei ole välttämättä yksiselitteisesti tavoiteltavaa, vaan myös seikka, joka voidaan pyrkiä rajaamaan pois tai häivyttämään osasta koulun tiloja. Nämä reunaehdot määrittävät myös sitä, millainen kielenkäyttö on mikrotasolla eli koulun arjessa toivottavaa. Samanaikaisesti kieliparikouluissa tarjoutuu mahdollisuus kieliryhmien väliseen yhteistyöhön kielenopetuksen tai muun toiminnan parissa, josta koulut voivat neuvotella tahtonsa mukaan.

2 Kieliparikoulut Suomen koulutusjärjestelmässä

Kuten edellä on todettu, Suomessa perusopetus järjestetään lähtökohtaisesti erikseen suomen- ja ruotsinkielisille kieliryhmille ja koulut ovat hallinnollisesti yksikielisiä

(Perusopetuslaki, 628/1998). Toisen asteen koulutusta sama kieliryhmien erillään pitämisen vaatimus ei koske, mutta etenkin lukio-opetus järjestetään silti tyypillisesti omilla hallinnollisesti yksikielisisä oppilaitoksissaan. Suomen lainsäädäntö ei tunne hallinnollisesti kaksikielisiä kouluja tai sellaisia kouluja, joissa opetettaisiin sekä suomen- että ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaita (ks. esim. From & Sahlström 2019; From 2020; Kajander ym. 2015; Szabó ym. 2018.) Perusopetuslaki sallii kuitenkin sen, että hallinnollisesti yksikielisessä koulussa voi antaa opetusta samoille oppilaille sekä suomeksi että ruotsiksi. Näin tehdään esim. ruotsin kielen kielikylpyohjelmissä, jotka on sijoitettu hallinnollisesti suomenkielisiin kouluihin eli ne toimivat osana suomenkielistä perusopetusta (Pakarinen 2020). Kaksikielisisä kunnissa suomen- ja ruotsinkieliset koulut sijoitetaan kuitenkin yhä useammin saman katon alle. Tähän vaikuttavat niin taloudellinen tehostaminen kuin viimeaikaiset koulurakentamisen trendit, jotka suosivat suuria ja muunneltavia koulukeskuksia (Laihonon & Szabó 2023).

Perusteiden ollessa tyypillisesti taloudellisia tai tilapoliittisia, ei Suomen koulutusjärjestelmä tunnista kieliparikouluja omaksi koulutusmallikseen. Samasta syystä tiedossa ei myöskään ole kieliparikoulujen tarkkaa määrää Suomessa. Kieliparikouluja tutkivassa Språkmöten-hankkeessa (2011–2014) tilannetta kartoitettiin yhteydenotolla kaikkiin Suomen kaksikielisiin kuntiin, jonka perusteella suomen- ja ruotsinkielisten peruskoulujen tai lukiodien jakamien kampusten määräksi arvioitiin tuolloin noin kaksikymmentä. (Sahlström ym. 2013.) Sitten niiden määrä on kasvanut tasaisesti ja tällä hetkellä ainoastaan Uudenmaan alueella rakennetaan tai suunnitellaan Hufvudstadsbladet-lehden selvityksen mukaan viittä suurta kampusta kieliparikouluille (Johansson 2021). Kieliparikouluja löytyy tänä päivänä joka puolelta Suomen kaksikielistä rannikkoseutua: Pohjanmaalta, Uudeltamaalta ja Varsinais-Suomesta. Niiden joukossa on sekä pieniä kyläkouluja että satojen oppilaiden koulukeskuksia. Kieliparikoulut ovat sekä peruskouluja että lukioita. Tässä artikkelissa lähemmin esiteltävää empiiristä tutkimusta on tehty seitsemällä kieliparikoulukampuksella, jotka edustavat kaikkia edellä mainittuja muuttujia. Viimeaikaiset kehityskulut huomioiden on perusteltua arvella, että kieliparikouluista on syntymässä kaksikielisten kuntien oletusratkaisu, kun suomen- ja ruotsinkielisille kouluille suunnitellaan uusia tiloja. Kieliparikouluja tiedetään olevan myös muissa virallisesti kaksi- tai monikielisisä maissa mutta vaikuttaisi siltä, että kansainvälistä tutkimusta aiheesta ei ole juurikaan tehty.

Julkinen keskustelu kieliparikouluista on kietoutunut laajempaan keskusteluun kaksikielisyydestä suomen- ja ruotsinkielisessä koulutuksessa, jota on käyty vilkkaasti jo 2010-luvun alusta (ks. esim. Sundman, 2013; Tainio & Harju-Luukkainen, 2013; ks. myös Björklund ja Pakarinen tässä teemanumerossa). Kansalliskielten erillään pitämistä kyseenalaistavat mallit ja siten myös kieliparikoulut ovat julkisessa keskustelussa kohdanneet paljon vastustusta, sillä niiden on pelätty johtavan siihen, että ruotsinkielisissä kouluissa aletaan käyttää yhä enemmän suomen kieltä (From & Sahlström 2019; Hansell ym. 2016; Hansell & Pilke 2016). Ruotsinkielistä koulutusta koskevia keskusteluja on tyypillisesti ohjannut ymmärrys, jonka mukaan yksikielinen

kouluympäristö on edellytys sille, että ruotsin kieli voi säilyä elinvoimaisena etenkin vahvasti suomenkielisillä alueilla (ks. esim. Boyd & Palviainen 2015). Yksikielisellä kouluympäristöllä on tässä yhteydessä viitattu sekä hallinnollisesti että pedagogisesti yksikieliseen oppilaitokseen mutta myös koulutilaan, jossa ruotsin kieltä käytetään mahdollisimman johdonmukaisesti myös välitunneilla (ks. esim. From 2020). Pelkona on ollut, että kaksikieliset järjestelyt vaikeuttaisivat ruotsinkielisen koulun tehtävää ruotsin kielen ja suomenruotsalaisen kulttuurin sekä yhteisön vaalijana. Tässä valossa erityisen riskialttiina ehdotuksena on nähty sellaiset kaksikieliset koulut, joissa opetusta annettaisiin suomeksi ja ruotsiksi molempien kieliryhmien lapsille. (ks. esim. Boyd & Palviainen 2015; From & Sahlström 2019; From 2023.) Myös kieliparikouluihin on kohdistunut vähemmistönäkökulmasta paljon epäilyksiä ja niiden suunnittelua koskevissa keskusteluissa on pidetty tärkeänä, että ainakin osa koulujen tiloista pysyy erillisinä mahdollista ruotsinkielisille kouluille yksikielisen tilan rajaamisen koulupäivän aikana. Lisääntynyt keskustelu ja ymmärrys yhteiskunnan ja koulutuksen kielellisestä moninaisuudesta on kuitenkin johtanut siihen, että 2010-luvun loppua kohden myös kieliparikouluista alettiin keskustella aiempaa myönteisempään sävyyn. Tähän on vaikuttanut myös ruotsin kieleen kohdistuva kasvava kiinnostus suomenkielisten perheiden parissa. (From 2020.)

Tyypillisesti Suomen kansalliskielten erillään pitämiseen perustuvassa koulujärjestelmässä kielikylpyopetus on nähty tehokkaana keinona edistää toiminnallista kaksikielisyyttä (Bergroth 2015). Kielikylpy on opetusohjelma, jota tarjotaan joko suomen- tai ruotsinkielisessä koulussa. Opetusohjelma koostuu tarkoin säädetystä kansalliskielten osuudesta opetuksen kielenä (ks. OPH 2014: luku 10). Kielikylpyohjelmissa suomenkielisille opetetaan tietty määrä oppiaineista ruotsiksi ja ruotsinkielisille suomeksi. Opetuksen kielet tulee myös pitää erillään ja opettajalla on ”yksikielinen rooli kielikylpyryhmässä” (OPH 2014: 91). Kielikylpyohjelmien saavutukset kielienoppimisessa ovat kiistattomia ja ne esimerkiksi avaavat laajemmat mahdollisuudet jatko-opintoihin Suomessa ja muissa pohjoismaissa. Saavutettavuuden näkökulmasta kielikylpyopetus ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta. Ensinnäkin kielikylpyopetukseen liittyy sosiaalisen ja alueellisen eriarvoistumisen riski, sillä kielikylpyopetuksen oppilasvalintakriteerit vaihtelevat kunnittain ja kielikylpyopetusta on saatavilla lähinnä suurissa kaupungeissa (Sjöberg ym. 2018). Toiseksi tarjolla on lähes yksinomaan suomenkieliselle kieliryhmälle suunnattua ruotsin kielen kielikylpyä (Sjöberg ym. 2018), eikä järjestelmä siten tuo kieliryhmiä vuorovaikutukseen keskenään. Ratkaisuna tähän on esitetty kaksisuuntaista kielikylpyä, jossa sekä suomea että ruotsia käytettäisiin opetuskielenä ja molempien kieliryhmien oppilaat saisivat opetusta samoissa ryhmissä (Sundman 2013).

Kieliparikoulut sen sijaan ovat joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta yleisopetuksen kouluja, jotka eivät edellytä huoltajilta aktiivista kouluvalintaa ja tarjoavat samankaltaisen institutionaalisesti kaksikielisen ympäristön molemmille kieliryhmille. Pedagogisesti kieliparikoulut eivät pyri korvaamaan eivätkä voisikaan korvata kielikylpyopetusta mutta niiden tarjoamia mahdollisuuksia kielirajat ylittävälle yhteistyölle

yleisopetuksen piirissä voidaan pitää lupaavina (From 2020; Laihonon & Szabó 2023, Kajander ym. 2015). Toisaalta on syytä myös kiinnittää huomioita tutkimuksen esille nostamiin haasteisiin, joita kieliparikouluihin liittyy. On käynyt ilmi, että kieliparikouluissa esiintyy toisinaan myös ongelmia yhteisen toimintakulttuurin ja kielipolitiikan rakentamisessa (From 2020; Kajander ym. 2015; Pilke & Vik 2013). Usein henkilöstö yhdistää haasteet puutteellisiin resursseihin, sillä yhteisen arjen organisointi kahden oppilaitoksen välillä vaatii aikaa ja siten myös rahallisia resursseja. Nämä haasteet heijastuvat toisinaan erityisesti ”yksikielisten” opettajien peloissa liittyen kaksikieliseen työympäristöön (Laihonon & Szabó 2023), mutta myös oppilaiden kokemuksiin koulutilasta ja arjessa rakentuvista kielipoliittisista jännitteistä (From 2020; Kajander ym. 2015; Sahlström ym. 2013).

3 Koulukielimaisemien monimuotoisuus ja moniulotteisuus

Oppimisympäristöjen eli tilojen, rakennusten, materiaalien ja esineiden rajoittava tai tukeva merkitys koulu yhteisön jäsenten toiminnalle ja toimijuudelle sekä pedagogisille käytänteille ja oppimiselle on jo varsin laajasti tutkittu alue (esim. Taylor & Engass 2009; Chiles & Care 2015). Suomalaista koulurakentamista ohjaavassa kirjassaan Luminen ym. (2018) esimerkiksi painottavat avoimia tiloja oppimisympäristöinä, jotka muun muassa tukevat parhaiten opetussuunnitelman tavoitteita yhteisopettajuudesta. He myös kiinnittävät huomiota koulukalusteiden ja värien pedagogisiin merkityksiin sekä pehmeiden materiaalien tärkeyteen koulujen äänenvaimennuksessa (Luminen ym. 2018: 74). Aiemmassa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole käsitelty oppimisympäristöissä esiintyvien kiel(t)en merkitystä. Esimerkiksi suomalaista koulurakentamista ohjaavissa yksityiskohtaisissa dokumenteissa (ks. Konttinen 2020) ei anneta minkäänlaisia ohjeita siihen, miten oppimisympäristöt voisivat edistää monikielisyyttä tai kielten ja vuorovaikutustaitojen oppimista.

Kara D. Brown (2005, 2012) kehitti koulukielimaiseman (*schoolscape*) käsitteen kuvaamaan oppimisympäristöjen tutkimusta kiel(t)en materiaalisuuden näkökulmasta. Koulukielimaiseman käsite pohjautuu kielimaisematutkimukseen. Kielimaisematutkimus oli aluksi julkisessa tilassa esiintyvien tekstien tarkastelua, mutta on sittemmin laajentunut visuaaliseen semiotiikkaan eli kuvien ja symbolien tarkasteluun. Nykyään koulukielimaisematutkimus (ks. Szabó 2015; Laihonon & Szabó 2023) ulottuu myös kielikäytänteiden, visuaalisen semiotiikan ja kieli-ideologioiden ulkopuolelle tutkiessaan opetuskäytänteitä kehollisuuden ja tilan näkökulmasta.

Koulukielimaiseman käsite perustuu laajaan ja monipuoliseen ajatukseen kiel(t)en funktionaalisesta ja symbolisesta käytöstä, joka kattaa tekstin, kuvat, äänet, digitaalisen ja virtuaalisen kommunikaation, sekä tilalliset ja materiaaliset järjestelyt oppimisympäristössä. Viimeaikaiset muutokset kommunikaatiovälineissä ja -muodoissa

ovat muokanneet myös julkisten tilojen kielimaisemaa. Muun muassa hybridi- ja etäopetus on yleistynyt joka koulutusasteella ja virtuaaliympäristössä voidaan yhdistää monia merkityksellisiä tiloja, esim. kodit, muut koulut, kirjastot ja ulkoilualueet (kielenopetuksen virtuaaliympäristöistä ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Oppilaat voivat myös omia laitteitaan käyttäen kerätä aineistoa (esim. kuvia, videoita, äänitteitä) koulun ulkopuolisista tiloista, tuoda näitä materiaaleja luokkahuoneeseen ja näin yhdistää oppimisen eri tiloja ja vuorovaikutteisia konteksteja (Malinowski ym. 2020). Kieliekologisen (van Lier 2004) ja materialistisen (Pennycook 2018) näkökulman avulla voimme tutkia miten eri kielitaustaisten oppilaiden jakamissa tiloissa voidaan kehittää ja hyödyntää monikielisiä käytänteitä. Tämä tarkoittaa mm. eri tilojen, resurssien ja toimijoiden välistä joustavaa vuorovaikutusta, joka laajentaa oppimisen mahdollisuuksia. Monikielisten pedagogiikkojen kehittämiseksi tarvitsemme entistä enemmän oppimisympäristöjä, jotka sopivat monikielisille oppilaille (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Niiden kehittäminen ja suunnittelu on tärkeä osa soveltavaa kielitutkimusta sekä kielikasvatuksen ja kielenopetuksen tutkimusta (ks. esim. Kajander ym. 2015).

Koulukielimaisematutkimus on kiinnostunut muun muassa siitä, mitä ympäristö tarjoaa oppimiselle ja miten kuvien, multimodaalisten tekstien ja esineiden avulla voidaan tehostaa kielenoppimista ja kommunikaatiota. Tutkimusaiheet ovat monipuolistuneet (ks. Laihon & Szabó 2018) ja oppimisympäristöjen muutoksen tutkiminen on ollut suosituimpien aiheiden joukossa. Esimerkiksi Brown (2018) on tutkinut koulukielimaiseman muutoksia, jotka seurasivat Viron uuden kansallisen ja alueellisen kielikoulutuspolitiikan toimeenpanoa ja havainnut, että puolessatoista vuosikymmenessä (2001–2015) viron kielen näkyvyys oli kasvanut ja sen käyttö oli laajentunut peruskoulutuksesta esiopetukseen. Tutkituissa kouluissa vöroa ei voinut nähdä vuosituhannen alussa, mutta vuosina 2013–2015 koulukielimaisema yleensä esitti sen hyväksyttävänä ja arvokkaana kielenä, jonka käytön viron rinnalla koettiin tuovan koulutukselle lisäarvoa (emt.: 15–18). Menken ym. (2018) puolestaan raportoivat 23 New York Cityn koulun kielimaisemien uudelleensuunnitteluprojektista, joka johti uuteen monikieliseen kielipolitiikkaan ja -pedagogiikkaan. Projektiin osallistuneet New Yorkin koulut hankkivat esimerkiksi monikielisiä aineistoja kirjastoihinsa. Tällaiset hankinnat antavat oppijoille mahdollisuuden suorittaa vaativia lukutehtäviä omalla kielellään. Lisäksi koulukielimaiseman uudelleensuunnittelun aiheuttaman muutokset seurauksena jotkin koulut korvasivat aiemmat englanninkieliset ohjelmansa kaksikielisellä opetuksella (Menken ym. 2018: 112–121).

Pennycook (2018) korostaa kielimaisematutkimuksen laajentamista kaikkiin aisteihin, kuten hajuun tai kosketukseen ja makuun. Pennycookin (2018: 58) mukaan näköä ja kuuloa on pidetty ”korkeampina” aisteina verrattuna hajuun, kosketukseen ja makuaistiin, jotka on siten pitkään jätetty tutkimuksessa huomiotta (esim. Douglas Fir Group 2016: 27). Myös oppimisympäristöjen suunnittelussa keskeisestä äänimaise-

masta affordanssina eli oppimisen resurssina ei ole juuri tutkimusta, vaan esimerkiksi Suomessa koulusuunnittelun perusteissa mainitaan vain, että mahdollisimman paljon resursseja tulisi käyttää melun vaimentamiseen (Luminen ym. 2018: 76). Ei siis vielä tiedetä millä tavoin oppimisympäristön monikielisyys vaikuttaa kielten oppimiseen tai opettamiseen verrattuna yksikielisiin oppimisympäristöihin.

Scarvaglierin ym. (2013: 662) mukaan äänimaisemaa on tutkittu pääosin akustiikan näkökulmasta, jossa ihmisäänet on useimmiten nähty häiritsevänä meluna, jota tulisi hallita käyttämällä vaimentavia materiaaleja (esim. Mäkelä ym. 2018; Luminen ym. 2018). Kuitenkin Scarvaglieri ym. (2013: 644) korostavat, että juuri kielellinen toiminta tekee fyysisestä tilasta sosiaalisen tilan. Scarvaglierin ym. (2013) ja Pappenhagenin ym. (2016) urauurtavat tutkimukset ”suullisen kielen monimuotoisuudesta” Hampurin eri kaupunginosissa ovat ensimmäisiä tutkimuksia äänimaisemasta kielten näkökulmasta. Niissä havaittiin, että eri Hampurin alueilla on hyvin erilaisia äänimaisemia ja kielten funktiot (symbolinen, yhteisöllinen, yhdistävä jne.) voivat vaihdella alueiden yhteiskunnallis-taloudellisen aseman mukaan. Saksa dominoi lingua francan (saks. *Verkehrssprache*) funktiossa kaikilla alueilla. Oma käsityksemme koulukielimaisemasta kattaa äänimaiseman myös oppimisen resurssina, ei ainoastaan häiritseväksi (meluna).

Pennycook (2018) painottaa myös semioottisen sommittuman (engl. *assemblage*) ja tilallisten kielirepertuaarien merkitystä. Sommittuma käsittää kaikenlaisen samanlaisen toiminnan ja materiaalisen ympäristön sekä siihen osallistuvien kompetenssit ja (keholliset) toimijuudet eli mahdollisuuden osallistua toimintaan. Kuva 2 antaa esimerkin luokkahuoneesta semioottisena sommittumana.



KUVA 2. Luokkahuone semioottisena sommittumana. © P. Laihonen

Kuva 2 esittää luokkahuonetta Suomessa, jossa luokkahuoneen tekstit, erilaiset analogiset ja digitaaliset oppimateriaalit, oppimistilanteen tilallinen järjestäminen, oppilaan ja opettajan keholliset toimijuudet (esim. osoittaminen) ja kielitoiminnot (esim. kirjoittaminen), sekä oppilaiden ja opettajan tiedot ja taidot punoutuvat yhdeksi merkitykselliseksi kokonaisuudeksi eli sommittumaksi kuten torien tapauksessa kojut, äänet, tuokset, ihmiset ja tavarat yms. (ks. Pennycook 2018).

4 Kieliparikoulujen kielimaiset

Miltä kieliparikoulujen kielimaiset sitten näyttävät, kuulostavat ja tuntuvat? Vaikka johdonmukainen ja eteenpäin katsova kielipoliittinen ja kielididaktinen näkökulma vaikuttaisi vielä puuttuvan uusien kieliparikoulujen rakennussuunnitelmista (ks. From 2023), jaettujen koulurakennusten tilajärjestelyt noudattavat tyypillisesti samankaltaista peruskaavaa. Lähes poikkeuksetta koulurakennus fyysisenä tilana heijastelee lainsäädännössä määriteltyä kansalliskielten eriyttämisen vaatimusta: osa tiloista on yhteisiä mutta molemmille kouluille on määritelty rakennuksessa myös selkeät omat alueet. Joissain tapauksissa omat alueet ovat luokkahuoneita ja toisinaan muunlaisiin kokoontumisiin tarkoitettuja ”kotipesiä”. Kahden kielen rinnakkaista käyttöä ja toisaalta niiden eriyttämistä tukeva kielikoulutuspolitiikka siis materialisoituu kiinnostavalla tavalla suomen- ja ruotsinkielisten koulujen yhteisissä koulurakennuksissa. Melko tavanomainen on järjestely, jossa jaettuja tiloja ovat välituntihiha, ruokala, liikunta- tai juhlasali sekä erityistä välineistöä edellyttävät opetustilat, kuten taito- ja taideaineiden ja musiikin luokkahuoneet. Näiden jakaminen koulujen kesken on ymmärrettävää myös resurssien tehokkaan käytön näkökulmasta. Uudisrakennuksissa tilat muodostuvat toisinaan rakennuksen ytimessä olevasta ruokalasta tai monitoimitilasta, jonka ympärille koulujen omaan käyttöön osoitetut siivet tai muut tilat asettuvat. Kieliparikouluja koskevassa suunnittelupuheessa edellä mainitun kaltaisten tilojen esitetään usein myös tarjoavan luontevia mahdollisuuksia kielirajat ylittäviin kohtaamisiin koulupäivän aikana (From & Sahlström 2017; From 2023).

Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että samankaltaisten tilajärjestelyjen puitteissa voi esiintyä hyvinkin erilaisia kielellisiä toimintakulttuureja ja kielimaisia (Hansell ym. 2016; Helakorpi ym. 2013; From 2020). Samoissa fyysisissä tiloissa oleskeluun ohjaava arkkitehtuuri ja tilasuunnittelu eivät välttämättä johda siihen, että eri koulujen oppilaat loisivat kontakteja yli kielirajojen. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden keskuudessa saattaa esiintyä jopa sanoittamatonta ymmärrystä siitä, mitkä tilat kuuluvat kenellekin kouluyhteisössä (From & Sahlström 2017). Jaettu fyysinen tila ei siten yksiselitteisesti tarkoita yhteisen vuorovaikutustilan syntymistä, vaan myös vapaa-ajalta toisilleen tutut oppilaat saattavat koulussa oleskella vain omissa kieliryhmissään (ks. esim. From 2020). Tällöin erilaiset materiaaliset elementit koulurakennuksessa, kuten tiloja jäsentävät ovet tai käytävät (kuva 3) saattavat muodostua

myös symbolisiksi kielirajoiksi oppilaiden puheissa ja toiminnassa (From & Sahlström 2017). Toisaalta näitä rajoja saattaa syntyä myös sellaisilla välituntipihoilla, joissa itsestään selviä materiaalisia, kahden koulun oppilaat toisistaan erottavia rajoja ei ole. Koulujen fyysisiin tiloihin ja niissä liikkumiseen liittyvien käytäntöjen vaikutus kielimaisemien muotoutumiseen on siis moniulotteinen ja ne myös ohjaavat esimerkiksi kielivalintaan liittyviä normeja.



KUVA 3. Suomenkielisen koulun oppilaan ottama kuva käytävältä, joka symboloi hänelle rajaa suomen- ja ruotsinkielisen koulun välillä. © "Ella"

Gordon ym. (2000) ovat käyttäneet käsitettä 'aika-tila-polut' kuvaamaan oppilaiden mahdollisuutta liikkua koulun fyysisissä tiloissa ja niiden käyttämiseen liittyvien aikataulujen puitteissa. Koulun arki on tilallisesti ja ajallisesti säädeltyä ja tyypillisesti oppilailla on selkeä käsitys siitä, missä on oltava mihinkin aikaan. Aika-tila-polkujen käsite on osuva myös kieliparikoulujen kontekstissa, sillä ajallisella ulottuvuudella on suuri vaikutus siihen, millaisiksi jaettujen koulutilojen kielimaisemat muodostuvat. Keskeisiä eivät ole ainoastaan koulun fyysiset tilajärjestelyt tai arkkitehtuuri, vaan sekin, miten niiden käyttöä säädelään aikataulujen avulla. Kieliparikouluissa on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, kokoonnutaanko yhteiseen ruokailutilaan samanaikaisesti molempien koulujen oppilaiden kanssa tai ulkoillaanko yhteisellä välituntipihalla yhtä

aikaa vai koulujen omissa vuoroissa (ks. esim. Helakorpi ym. 2013). Tällaiset valinnat vaikuttavat kielen näkökulmasta erityisesti siihen, millaisille äänimaisemille oppilaat altistuvat koulupäivän aikana ja luonnollisesti myös siihen, ketä koulupäivän aikana on mahdollista kohdata. Kieliparikoulujen tilapolitiikkaa koskevissa keskusteluissa tuleekin kiinnostavalla tavalla näkyviin, miten kaksikielisyttä hallitaan yhtäältä siten, että koulujen välistä yhteistyötä pyritään edistämään ja toisaalta siten, että ruotsinkielistä tilaa pyritään rajaamaan ja suojelemaan. (From 2020; Kajander ym. 2015.)

Kieliparikoulujen toiminnan lainsäädännöllinen lähtökohta on, että koulut toimivat samassa rakennuksessa erillisinä oppilaitoksinaan, toteuttaen siten perusopetuslain vaatimusta siitä, että opetus on järjestettävä erikseen kummallekin kieliryhmälle. Myös lukio-opetuksessa oppilaitosten erillisuus on toiminnan lähtökohta, vaikka lukiolaki ei edellytäkään opetuksen järjestämistä erikseen molemmille kieliryhmille ja opiskelijoille on joissain kieliparilukioissa tarjolla myös kaksikielisiä kursseja. Vaikka perusopetuslaki ei tunnustakaan hallinnollisesti kaksikielisiä kouluja tai kouluja, joissa olisi sekä suomen- että ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaita, lainsäädännön puitteissa kieliparikouluilla on kuitenkin monia mahdollisuuksia rakentaa kielirajat ylittävää yhteistyötä (ks. Szabó ym. 2018). Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että arkisen tilan jakamisen ohella kieliparikouluissa järjestetään yhdessä etenkin formaalin luokahuoneopetuksen ulkopuolista toimintaa, kuten teemapäiviä tai lukuvuoden juhlapäiviä. Monissa kieliparikouluissa myös oppilaskunnan toimintaa järjestetään molempien koulujen kesken ja yhteisissä iltapäiväkerhoissa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaat toimivat yhdessä. (Ks. esim. Helakorpi ym. 2013; From 2020.) Koska kansalliskielten erillään pitämisen vaatimus ei koske toisen asteen koulutusta, on yhteisillä kampuksilla toimivilla suomen- ja ruotsinkielisillä lukioilla periaatteessa enemmän mahdollisuuksia kielirajat ylittävään opetukseen esimerkiksi yhteisen kurssitarjottimen muodossa (esim. tarjoamalla vieraiden kielten kursseja molemmille kieliryhmille; ks. Szabó ym. 2018). Mahdollisuutta onkin hyödynnetty esimerkiksi tandem-opetuksessa, jossa suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat työskentelevät yhdessä pakollisen kurssin valinnaisena suoritusapanana (ks. esim. Karjalainen & Pörn 2015).

Vaikka opetus järjestetään lähtökohtaisesti erikseen suomen- ja ruotsinkielisille oppilaille, on kieliparikoulujen käytävillä ja pihoilla siis mahdollista kuulla ja nähdä molempia kansalliskieliä – ja tietenkin oppilaiden muita kieliä. Myös kieliparikoulujen visuaaliset kielimaisemat heijastelevat tyypillisesti rinnakkaiskielisyttä, jossa samat sisällöt tai viestit välitetään molempien koulujen kielillä, kuten seuraavassa kuvassa (Laihonon & Szabó 2023).



KUVA 4. Kyltti kieliparikoulujen yhteiskäytössä olevassa tekstiilityön luokassa. © T. P. Szabó

Tutkimusten perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että kieliparikoulujen kielimaisemille tunnusomaista on joitain poikkeuksia lukuun ottamatta (ks. esim. Helakorpi ym. 2013) kielten säilyminen verrattain erillään. Tähän liittyy myös aiemmin mainittu sosiaalisten tilojen eriytyneisyys eli se, ettei kieliparikoulujen oppilaiden välille näytä kovin helposti syntyvän kontakteja yhteisissä tiloissa (From 2020; Hansell ym. 2016). Myös kielenkäyttöä kieliparikouluissa koskeneet tutkimukset ovat tähän mennessä todenneet, ettei järjestelyllä näytä olevan juurikaan vaikutusta oppilaiden kielenkäyttöön opetuksen ulkopuolella (Sahlström ym. 2013; Hansell ym. 2016). Kielirajat ylittävää opetusta kieliparilukiossa tarkastelleet tutkimukset ovat todenneet, että ”kaksikielisissä” oppilasryhmissä sen sijaan käytetään sekä suomea että ruotsia siten, että samassa keskustelussa käytetään rinnakkain molempia kieliä tai kieliä yhdistetään samassa puheenvuorossa. Lisäksi yhteisenä kielenä saatetaan käyttää englantia. (Hansell & Pilke 2016.) Toistaiseksi tutkimus vahvistaa näkemystä, jonka mukaan kaksikielisten käytäntöjen edistäminen kieliparikouluissa vaatii määrätietoista pedagogiikkaa, eivätkä toimivat kielikäytännöt rakennu pelkästään samoissa tiloissa oleskelemalla.

Tutkimusten mukaan koulujen henkilökunnan ja erityisesti rehtorien toiminnalla on suuri vaikutus siihen, millaisiksi koulujen yhteinen toimintakulttuuri ja sen myötä myös kielimaisemat muotoutuvat (Helakorpi ym. 2013; From 2020). Yhteisen toimintakulttuurin rakentumista näyttävät tukevan erityisesti yhteenmuuton suunnitteluun käytetty riittävä aika. Yhteisistä säännöistä sopimista pidetään tässä tärkeänä kulma-

kivenä. Henkilökunnan yhteistyötä kieliparikouluissa voidaan tukea myös koulun tilallisilla järjestelyillä, esim. rakentamalla henkilökunnan tilat lähelle toisiaan tai jopa yhteisiksi, mikä helpottaa tiedonkulkua ja yhteydenpitoa koulujen välillä. Toisaalta henkilökunnan tilojen erillisuus esitetään toisinaan elinehdoksi sellaisille ruotsinkielisille kouluille, jotka jakavat koulurakennuksen itseään suuremman suomenkielisen koulun kanssa (From 2020).

Myös henkilökunnan kielikäytänteet ja -ideologiat ovat keskeisiä, kun tarkastellaan kieliparikoulujen kielimaisemia. He voivat esimerkiksi nähdä opettajuuden yksikielisenä tai monikielisenä ammattina (Szabó ym. 2018; Laihonen & Szabó 2023). Oppilaat ja opiskelijat saattavat myös toivoa opettajien näyttävän kaksikielisyyden mallia kieliparikampuksilla (Kajander ym. 2015). Hansellin ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa erään jaetun lukiokampuksen opettajat kuitenkin raportoivat, ettei kieliparikoulussa työskentely ole vaikuttanut merkittävästi niihin kontakteihin, joita heillä on toiseen kotimaiseen kieleen tai sen puhujiin, oli kyse muista henkilökunnan jäsenistä tai opiskelijoista. Ruotsinkielisen koulun opettajat raportoivat enemmän kontakteja suomen kieleen kuin päinvastoin, mikä yleisesti ja tässäkin tapauksessa selittyy ruotsin kielen tosiasiallisella vähemmistöasemalla suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. myös Björklund ja Pakarinen tässä teemanumerossa) ja sillä, että jaetuilla kampuksilla ruotsinkieliset koulut ovat monesti suomenkielisiä pienempiä (Hansell ym. 2018). Kaksikielisten kielimaisemien näkökulmasta onkin kiinnostavaa, ettei kieliparikoulussa työskentely välttämättä muuta henkilökunnan kielellistä toimenkuvaa, vaan työtä on mahdollista jatkaa pitäytymällä koulun opetuskielessä. Saatetaan jopa ajatella, että opettajan tulee koulussa aina käyttää vain äidinkieltään (Laihonen & Szabó 2023). Tällainen kieli-ideologia ei ainakaan kannusta oppilaita käyttämään toista kansallista kieltä kouluympäristössä funktionaalisiin tarkoituksiin. Joissain yhteyksissä opettajat ovat jopa kertoneet yhteiselle kampukselle siirtyessään pelänneensä, että heitä vaadittaisiin työssään käyttämään toisen koulun kieltä ja he ovat siksi vastustaneet ajatusta kieliparikoulusta (ks. Laihonen & Szabó 2023).

Kieliparikoulujen tila- ja kielipolitiikkaa tarkastellessa on keskeistä myös pohtia, millaisia subjekteja ne tunnistavat ja mahdollistavat. Tällä tarkoitetaan sitä, millaisia rooleja oppilaiden ja henkilöstön on mahdollista ottaa kielen oppijoina tai opettajina ja miten näitä rooleja tunnistetaan ja arvostetaan. Tässä asetelmassa kielimaisemilla ja niiden heijastamilla kieli-ideologioilla ja kielinormeilla on merkittävä rooli. Mikäli kieliparikouluissa harjoitetaan tilapolitiikkaa, joissa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen tilat tai oppilaiden aika-tila-polut on selkeästi erotettu toisistaan, saattaa koulurakennuksen jakaminen jopa vahvistaa diskurssien kautta luotuja rajoja kielten puhujien välillä. Eräissä kieliparikouluja koskevissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että koulutilaa hallitseva kielten erottelu ohjaa oppilaita olettamaan, että suomenkielisen koulun oppilaat ovat yksikielisesti suomenkielisiä ja ruotsinkielisen ruotsinkielisiä (From 2020; From & Sahlström 2017). Tällöin esimerkiksi kaksikielisyyden tai oppilaiden muut

kotikieliet kuin suomi ja ruotsi nähdään poikkeuksina, mikä voi osaltaan vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin osallisuudesta kouluyhteisössä.

Etenkin ruotsinkielisissä kieliparikouluissa sekä oppilaat että henkilökunta neuvottelevat kouluarjessa yksi- ja kaksikielisyyden välillä, sillä toimintaa ohjaa ajatus koulusta ruotsinkielisenä tilana (From 2020). Oppilaat ovat kertoneet kokemuksista, joissa opettajat tai muut oppilaat ovat pyrkineet kitkemään suomen kielen käyttöä luokkahuoneessa tai jopa sen ulkopuolella. Vaikka kyse on ollut sinänsä hyväntahtoisesta ohjaamisesta ruotsin kielen käyttämiseen vahvasti suomenkielisessä ympäristössä, saattaa yksikieliseen ideologiaan nojaava kielipolitiikka olla huomattavan ristiriitainen kieliparikampuksen yleisen tai oppilaiden henkilökohtaisten kielimaisemien kanssa. Myös oppilailla on monenlaisia keinoja vastustaa kielenkäytön ohjailuun liittyviä pyrkimyksiä ja siten myös toimijuutta muokata koulun kielimaisemia. (From & Sahlström 2019.) Ruotsinkielisissä kieliparikouluissa henkilökunnan suhtautuminen kielten eriyttämiseen vaikuttaakin usein olevan tietynlaista tasapainottelua erilaisten kielipolitiikkojen välillä: yhtäältä ajatellaan, että kieliparikoulujen kielimaisema edellyttää entistä johdonmukaisempaa kielellistä eriyttämistä ruotsin kielen tukemiseksi ja toisaalta nähdään, että toimiminen samassa rakennuksessa edellyttää kielten eriyttämiseen nojaavien käytänteiden kyseenalaistamista ja uudelleen muotoilua (ks. From 2020).

Kuten alussa todettiin, voidaan kieliparikouluja pitää oivallisena esimerkkinä kielimaisemien vastavuoroisuudesta ja dynaamisuudesta. Kieliparikoulut voidaan nimittäin nähdä sekä kielikoulutuspolitiikan kohteina, joissa kansallisen politiikan reunaehdot määrittävät koulujen suunnittelua ja toimintaa että kielikoulutuspolitiikan tekijöinä, sillä kieliparikoulujen käytännöt muokkaavat jatkuvasti sitä, mitä kieli- ja koulutuspolitiikassa voidaan ajatella mahdollisena. Tutkimuksessa ja mediassa yleistyneet kuvaukset kieliparikoulujen arjesta ja onnistumisista normalisoivat ajatusta siitä, että suomea ja ruotsia voidaan käyttää rinnakkain ja lomittain samassa koulutilassa. Samalla ne hälventävät sitä uhkaa, jota kaksikielisyyden on perinteisesti ajateltu ruotsinkielisiin kouluihin kohdistavan, eli suomenkielisyyteen siirtymistä.

5 Lopuksi: kieliparikoulujen kielimaisemat peilaavat ideologista muutosta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet koulutilojen yhdistämisen myötä syntyneiden monikielisten kielimaisemien suhdetta suomalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan, joka perustuu lainsäädännöllisiltä lähtökohdiltaan hallinnollisesti yksikielisiin kouluihin. Etenkin 2010-luvulta alkaen kieliparikoulut ovat syntyneet taloudellisesta paineesta siirtyä suurempiin koulukeskuksiin, eivätkä kielipoliittiset tai kielipedagogiset näkökulmat ole ensisijaisesti ohjanneet niiden suunnittelua. Aluksi kieliparikouluja lähestyttiin paikallisina poikkeavuuksina ja etusijalle nousi usein huoli ruotsin kielen asemasta kaksikielisissä koulutiloissa. Tämä on ymmärrettävää, sillä kieliparikoulut haastoivat

sekä perustuslaillista käsitystä kansalliskielten erillisyydestä, että yleistä kielten erottamisen periaatetta koulutiloissa. Lisäksi huolta ovat vuosien saatossa aiheuttaneet ruotsinkielisen kouluverkon muutokset, sillä joissain tapauksissa kieliparikoulun perustaminen on tarkoittanut myös ruotsinkielisten kyläkoulujen lakkauttamista samalla alueella (Helakorpi ym. 2013).

Toistaiseksi kieliparikouluista tehty tutkimus on osoittanut, ettei järjestelyllä välttämättä ole juuri minkäänlaista vaikutusta instituutioiden, oppilaiden tai henkilökunnan kielikäytäntöihin, vaikka näiden koulujen kielimaiset ovatkin tavallista moninaisempia siitä näkökulmasta, että hallinnollisia kieliä on koulutilassa yhden sijaan kaksi. Tästä voidaan päätellä ensinnäkin, etteivät kieliparikoulut muodosta akuuttia uhkaa ruotsin kielelle ja toiseksi, etteivät kieliparikoulujen kielimaisemien resurssit realisoidu ilman suunnitelmallista työskentelyä, jota edellytetään rehtoreilta ja henkilöstöltä. Niissä kieliparikouluissa, joissa yhteiseen toimintakulttuuriin on panostettu, on paljon hyviä esimerkkejä toimivasta kielirajat ylittävästä yhteistyöstä (ks. esim. Edsevön malli; From & Szabó 2021).

Vaikka kieliparikouluja ja niiden tuomia uusia mahdollisuuksia kuten äänimaailman monikielistä tarjoumaa ei ole virallisissa ohjaavissa teksteissä tunnistettu (esim. OPH 2014), ollaan vaiheessa, jossa kieliparikoulut on tunnistettu julkisessa ja kielikasvatustieteellisessä keskustelussa omaksi järjestelykseen. Tämä on edellyttänyt ilmiön käsitteellistämistä ja perustutkimusta kieliparikouluihin liittyvistä diskursseista ja käytännöistä. Reilu vuosikymmen sitten keskustelu käynnistyi kieli-ideologisena, ja nyt nähtävissä on käänne, jonka myötä on alettu tunnistaa kieliparikoulujen tarjoamia pedagogisia ja sosiaalisia mahdollisuuksia ja toisaalta myös tunnustaa yhteisen toimintakulttuurin rakentamiseen vaadittavia resursseja. Kieli-ideologisella tasolla voidaan havaita, miten molempien kansalliskielten tuomista samaan koulutilaan pidetään nyt useimmiten hyväksyttävänä poliittisissa ja mediadiskursseissa, joissain konteksteissa jopa toivottavana. Kieliparikoulut tarjoavat jo nyt monikielisen oppimisympäristön yhä useammalle lapselle ja nuorelle, ja niissä on edelleen paljon käyttämätöntä potentiaalia toimivan ja funktionaalisen monikielisyyden edistämiseksi koulutuksessa.

Kirjallisuus

- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Boyd, S. & Å. Palviainen 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual matters, 57–89.
- Brown, K. D. 2005. Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. *European Education*, 37 (3), 78–89.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390s>
- Brown, K. D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in southeastern Estonia. Teoksessa Gorter, D., H. F. Marten, L. Van Mensel, L. (toim.) *Minority languages in the linguistic landscape*. New York: Palgrave Macmillan, 281–298. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Brown, K. D. 2018. Shifts and stability in schoolscapes: diachronic considerations of southeastern Estonian schools. *Linguistics and Education*, 44, 12–19.
- Chiles, P. & L. Care (toim.) 2015. *Building schools: key issues for contemporary design*. Birkhäuser.
- Cowley, S. J., & F. Vallée-Tourangeau (toim.) 2013. *Cognition beyond the body: Interactivity and human thinking*. Dordrecht: Springer.
- Douglas Fir Group 2016. A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*, Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31.
<https://journal.fi/afinla/article/view/46278>
- From, T. 2023. Rethinking Finland's official bilingualism in education. Teoksessa J. Kauko, M. Thrupp, S. Kosunen & P. Seppänen (toim.) *Finland's famous education system - unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 369–384.
 DOI: 10.1007/978-981-19-8241-5_23
- From, T. 2020. 'We are two languages here': the operation of language policies through spatial ideologies and practices in a co-located and a bilingual school. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 9 (6), 663–684.
 DOI: 10.1515/multi-2019-0008
- From, T. & F. Sahlström 2017. Shared places, separate spaces: constructing cultural spaces through two national languages in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 465–478. DOI: 10.1080/00313831.2016.1147074
- From, T. & F. Sahlström 2019. Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 199–230.
- From, T. & T. P. Szabó 2021. Laulaen yli kielimuurien: Arkea Edsevön kieliparikoulussa. *IKI-blogi*. Saatavilla: <https://kielikampus.jyu.fi/fi/blog/iki-blogi/arkisto/2021/laulaen-yli-kielimuurien-arkea-edsevon-kieliparikoulussa>
- Gordon, T., J. Holland & E. Lahelma 2000. *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hansell, K., M. Pörn & S. Heittola 2018. Lärarnas språkkontakter på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. Teoksessa Kääntä, L., M. Enell-Nilsson & N. Keng (toim.) *Työelämän viestintä*. VAKKI-symposium XXXVIII 8.–9.2.2018. VAKKI Publications 9. Vaasa, 11–22.

- Hansell, K., C. Engberg, M. Pörn & S. Heittola 2016. Språkkontakter under de tre första åren på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. Teoksessa Hirvonen, P., D. Rellstab & N. Siponkoski (toim.) *Teksti ja tekstuaalisuus*. VAKKI-symposiumi XXXVI. VAKKI Publications 7, 202–214. Vaasa: VAKKI.
- Hansell K. & N. Pilke 2016. Flerspråkigt samarbete över språkgränsen på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. *Svenskan i Finland*, 25–41.
- Helakorpi, J., I. Ahlbom, T. From, M. Pörn, F. Sahlström & A. Slotte-Lüttge 2013. *Erillään, kimpassa, kämppiksenä: rehtoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa. Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Saatavilla: https://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/files/2013/10/Erill%C3%A4%C3%A4n_S%C3%A4rbo-2013.pdf.
- Johansson, T. 2021. Starka trenden: Svenska skolor flyttar in på tvåspråkiga skolcampus. *Hufvudstadsbladet*. 27.9.2021.
- Kajander, K., R. Alanen, H. Dufva & E. Kotkavuori 2015. Kielimuureja vai yhteiseloa: odotuksia ja kokemuksia kahden kielen koulusta. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen, & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia*. AFinLA-e. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72. Suomen Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 142–158. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49395>
- Karjalainen, K. & M. Pörn 2015. Luokkatandem kielenopetuksen mallina. Mustaparta, A. (toim.). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus 2015. live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/luokkatandem-kielenopetuksen-mallina/#more-67
- Konttinen, J. 2020. Ei luokkia, ei seiiniä: koulut ovat nyt "avoimia oppimisympäristöjä". Kuka niin päätti ja miksi? *Helsingin Sanomat*. 27.1.2020. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000006383807.html>
- Laihonen, P., & T. P. Szabó 2023. Material change: the case of co-located schools. Teoksessa J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Springer, 93–110. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_6
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Luminen, H., M. Rimpelä & E. Tarvainen 2018. *CookBook 2.0 FI. Modernin oppimisympäristön opas*. Tampere: Finnish Education Group.
- Malinowski, D., H. H. Maxim & S. Dubreil (toim.) 2020. *Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space*. Cham, Sveitsi: Springer.
- Menken, K., V. Pérez Rosario, L. Alejandro & G. Valerio 2018. Increasing multilingualism in schoolscapes: new scenery and language education policies. *Linguistic Landscape*, 4 (2), 101–127. <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>
- Mäkelä, T., S. Helfenstein, M.-K. Lerkkanen & A.-M. Poikkeus 2018. Student participation in learning environment improvement: analysis of a co-design project in a Finnish upper secondary school. *Learning Environments Research*, 21, 19–41. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9242-0>
- OPH. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakarinen, S. 2020. Språkbudselevskap i Finland och på Irland. En studie om språkpolicy och två- och flerspråkighet i skollandskap och hos elever i tidigt fullständigt svenskt och iriskt språkbud. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8347-5>.

- Pappenhagen, R., C. Scarvaglieri & A. Redder 2016. Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and 'linguistic soundscaping'. Teoksessa R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (toim.) *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. Lontoo: Bloomsbury, 147–162.
- Pennycook, A. 2018. *Posthumanist applied linguistics*. New York: Routledge.
- Perusopetuslaki. 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pilke, N. & G.-V. Vik 2013. *Kaksi kieltä saman katon alla: kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen*. VAKKI Publications 2, 292–302. Vaasa. http://vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Pilke&Vik.pdf
- Pöyhönen, S., P. Nuolijärvi, T. Saarinen & T. Kangasvieri 2019. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Sahlström, F., T. From & A. Slotte-Lüttge 2013. Två skolor och två språk under samma tak. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä, 319–341.
- Scarvaglieri, C., A. Redder, R. Pappenhagen & B. Brehmer 2013. Capturing diversity: linguistic land- and soundscaping in urban areas. Teoksessa J. Duarte, and I. Gogolin (toim.) *Linguistic superdiversity in urban areas*. Amsterdam: Benjamins, 45–73.
- Shohamy, E. 2019. School principals as language policy makers. Teoksessa C. Thurlow (toim.) *The Business of words: wordsmiths, linguists, and other language workers*. Lontoo: Routledge. 193–204.
- Sjöberg, S., K. Mård-Miettinen, A. Peltoniemi & K. Skinnari 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sundman, M. 2013. *Tvåspråkiga skolor? – Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Magma-studie 4/2013. Helsinki: Tankesmedjan Magma.
- Szabó, T. P. 2015. The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 9 (1), 23–51. DOI: 10.17011/apples/2015090102
- Szabó, T. P. & H. Dufva 2021 University exchange students' practices of learning Finnish: a language ecological approach to affordances in linguistic landscapes. Teoksessa D. Malinowski, H. H. Maxim, & S. Dubreil (toim.) *Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space*. Cham, Sveitsi: Springer, 93–117. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_5
- Szabó, T. P. & R. A. Troyer 2020. Parents interpreting their children's schools: building an insider's perspective. Teoksessa D. Malinowski & S. Tufi (toim.) *Reterritorializing linguistic landscapes: questioning boundaries and opening spaces*. Bloomsbury Academic, 387–412.
- Szabó, T. P., K. Kajander, R. Alanen & P. Laihonon 2018. Zusammenarbeit über Sprachgrenzen hinweg: Sprachauffassungen von Lehrern in örtlich zusammengelegten Schulen mit Schwedisch und Finnisch als Unterrichtssprachen. *Der Deutschunterricht*, 4, 53–59.
- Tainio, L. & H. Harju-Luukkainen (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä.
- Taylor, A. & K. Engass 2009. *Linking architecture and education: sustainable design of learning environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.