

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

Author(s): Mustonen, Sanna; Kronholm, Sirkku; Suni, Minna

Title: Maahanmuuttotaustaisten kielennoppijoiden moninaiset kielet ja polut

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:

Mustonen, S., Kronholm, S., & Suni, M. (2023). Maahanmuuttotaustaisten kielennoppijoiden moninaiset kielet ja polut. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 80-103). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 80–103.

Sanna Mustonen, Sirkku Kronholm & Minna Suni

Jyväskylän yliopisto

Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut

Nostot

- Maahanmuuttotaustaisten, monikielisten oppijoiden osuus kasvaa kaikilla koulutusasteilla.
- On tärkeää tunnistaa erilaisten kieli- ja koulutustaustojen merkitys ja potentiaali kielenoppimisen kannalta.
- Monikielisyyden on tärkeä osa maahanmuuttotaustaisten henkilöiden arkea, vuorovaikutusta ja identiteettejä.
- Kielikoulutus ja kielitietoinen opetus edistävät tasa-arvoisia mahdollisuuksia rakentaa taitoja ja tulevaisuutta.



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

Abstract

While student diversity is increasing, it is crucial for teachers to be aware of how to recognize the importance and potential of the language background and existing skills that their students bring with them. This article presents some research findings and data excerpts on how these are reflected in the learners' opportunities for participation in interaction and various activities in learning communities. The theoretical framework consists of ecological and usage-based approaches that have served as a basis for pedagogies that center multilingual repertoires, language awareness and social interaction at the core of language learning. The perspective adopted in the article is primarily that of individual learners who are learning Finnish as their second language. Some future prospects in the field of language education are also discussed with regard to the increasing student diversity and the need for ensuring equitable language learning opportunities for all.

Keywords: multilingualism, language repertoire, Finnish as a second language

Asiasanat: monikielisyys, kielirepertoari, suomi toisena kielenä

1 Maahanmuuttotaustaiset oppijat – kielipedagogiikan lähtökohtia

Maahanmuuttotaustaiset kielenoppijat eivät muodosta yhtenäistä ryhmää: jokaisen tausta ja tilanne sekä kielenoppimisen mahdollisuudet ovat yksilöllisiä ja sellaisina ainutlaatuisia. Oppimisprosessien moninaisuuden vaikuttavat paitsi yksilöön ja tämän ominaisuuksiin ja valmiuksiin myös hänen ympäristöönsä liittyvät tekijät: Millaisen pääsyn ja osallisuuden oppija saa erilaisiin lähiyhteisöihin ja kielenkäyttötilanteisiin? Miten yhteiskunnalliset instituutiot, kuten koulutusjärjestelmä, tukevat osallisuutta? Vielä laajemmin ajateltuna merkitystä on myös sillä, millaiset ideologiat ja arvot lävis-tävät yhteiskunnalliset rakenteet ja koulutuksen käytänteet ja miten ne vaikuttavat yksilöiden välisiin kohtaamisiin.

Tässä artikkelissa keskitytään yksilötasoon mutta peilaten sitä suhteessa yhteisö-jen ja yhteiskunnan tasoihin (mikro-, meso- ja makrotasot, Douglas Fir Group 2016). Maahanmuuttotaustaisten lasten, nuorten ja aikuisten kielenoppimista tarkastellaan viimeaikaisen tutkimuksen valossa ensisijaisesti suomen kielen kannalta ja painottaen sekä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen että arjen vuorovaikutustilanteiden mer-kitystä. Oppijoiden monikielisyys sekä yksilölliset valmiudet ja tarpeet ovat kuitenkin yhtä lailla läsnä myös vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen sekä oman äidin-kielen opinnoissa, ja niiden tunnistamista ja kielitietoista otetta tarvitaan kaikessa pedagogisessa toiminnassa eri koulutusasteilla.

Sekä opettajien että tutkijoiden on usein käytännössä vaikea ratkaista, miten viitata ulkomailta Suomeen muuttaneisiin henkilöihin ja heidän lapsiinsa. Riittävän yleistä ja informatiivista sekä samalla sosiaalisesti hyväksyttävää ja käyttökelpoista tapaa ei ole helppo löytää, koska käsitteisiin liittyy tahtomattakin erilaisia mielikuvia tai painotuksia ja eri ihmiset myös tulkitsevat niitä eri tavoin. Tässä artikkelissa myötäillään Opetushallituksen viime aikoina vakiinnuttamaa tapaa käyttää käsitettä *maahanmuuttotaustainen* (ks. OPH 2022). Näin viitataan yksilöiden maahanmuuttotaustaan sen sijaan, että tukeuduttaisiin esimerkiksi maahanmuuttaja-kategorisointiin, jonka ei yleensä katsota kattavan Suomessa syntyneitä ja jonka voidaan kokea implikoivan muuttajuuden olevan ikään kuin pysyvä piirre. Maahanmuuttotaustaisuuteen viittaamalla huomiota ohjataan tietoisesti siihen, että maahan muuttamisessa on kyse yksilön elämänhistorialliseen taustaan kuuluvasta siirtymästä, joka ei kaikessa määrittele hänen nykyisyyttään eikä tulevaisuuttaan. Osalla näitä muuttokokemuksia on toki ollut useitakin.

Maahanmuuttotaustaisiin oppijoihin viitataan tässä artikkelissa myös monikielisinä henkilöinä sen korostamiseksi, että heillä on yleensä käytössään useampia kuin yksi kieli – ei esimerkiksi vain oma äidinkieltensä tai vain suomi (ks. esim. Suni & Latomaa 2012). Käsitteen valinta korostaa myös osaamista. On kuitenkin huomattava, että nykyisissä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmissa lähdetään siitä, että jokainen on itse asiassa monikielinen sekä äidinkieltensä eri rekistereiden hallinnan myötä että esimerkiksi koulussa opiskelemiensa kielten orastavankin osaamisen myötä (OPH 2014, 2019). Monikielisyys ei siis tarkoita välttämättä useiden kielten hallintaa erittäin korkealla taitotasolla (ks. myös Palviainen ym. tässä teemanumerossa).

Teoreettisesti artikkeli kiinnittyy erityisesti ekologisiiin ja käyttöpohjaisiin kielenoppimisen malleihin, jotka puolestaan ovat osaltaan pohjana sellaisille monikielisyttä korostaville pedagogisille suuntauksille, joissa oppijan aiemman kielirepertoarin, -taidon ja -tietoisuuden sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli oppimisessa nähdään keskeiseksi. Yksilöt käyttävät monikielisiä resurssiaan oppimisen vipuvoimana, vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä identiteetin kehittymisen tukena (Wei 2018). Artikkelin rakentuu seuraavasti: Ensin tarkastellaan maahanmuuttotaustaisten oppijoiden moninaisia taustoja ja kielellisiä resurssia, sitten kolmannessa luvussa kielenoppimisympäristöjen ja osallisuuden merkitystä oppimiselle. Neljännen luvun keskiössä on oppijan ja ympäristön vuorovaikutus ekologisessa ja käyttöpohjaisessa viitekehyksessä tarkastellen. Viidennessä luvussa kuvataan monikielistä käännettä kielipedagogiikassa. Lopuksi siirretään katse tulevaan ja pohditaan, millaisia muutoksia monikielistyvä koulu tarkoittaa kielipedagogiikan kannalta. Yksilöiden monikielisiä resurssia sekä oppimisen mahdollistavia vuorovaikutustilanteita havainnollistetaan eri luvuissa aineistoesimerkein, jotka on kerätty viimeaikaisissa maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen polkuihin, osallisuuteen ja monikielisyteen keskittyvissä tutkimushankkeissa ja käännetty tarvittaessa suomeksi. Hankkeet mainitaan kunkin aineistoesimerkin kohdalla.

2 Oppijoiden yksilöllisyys ja moninaisuus

Maahanmuuttotaustaisten, monikielisten henkilöiden oppimisprosesseja ja -kokemuksia voi opettajana pyrkiä hahmottamaan monin tavoin. On hyödyllistä keskustella näistä teemoista heidän kanssaan ja pyrkiä havainnoimaan kielen käyttöä ja oppimista niin eri tilanteissa kuin myös pitkäjänteisemmin. Alan tutkimuksiin perehtymällä voi puolestaan jäsentää kokonaiskuvaa siitä, millaiset eri tekijät vaikuttavat oppimisen polkuihin.

Yksilötasolla jo maahanmuuton taustat ovat moninaiset. Perhesuhteet ovat yleinen maahanmuuton peruste, ja moni asettuu Suomeen myös opintojen tai työmahdollisuuksien tuomana joko yksin tai perheineen. Erilaiset kriisit pakottavat väestöä liikkeelle kautta maailman, ja pakolaiset, turvapaikanhakijat ja tilapäistä suojelua tarvitsevat lähtevät moniin muihin nähden haastavammista lähtökohdista ottamaan haltuun uuden asuinympäristönsä kielellisiä käytänteitä, koska arjen perustarpeet on samalla saatava kuntoon ja arki rakennettua uudelleen ehkä aivan uudenaikaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuton taustalla olevat tekijät heijastuvat näin myös voimavaroihin opiskella ja mahdollisuuksiin luoda sosiaalisia verkostoja (Kaukko ym. 2022).

Tutkimukset osoittavat, että kielenoppimisen yksilöllisyyttä selittää merkittäväällä tavalla myös oppijan (maahanmuutto)ikä, sillä eri-ikäisillä on erilaiset valmiudet, strategiat ja herkkyys oppia kieliä (Abrahamsson & Hyltenstam 2008). Lisäksi kielenoppimisen polkuun sekä tarjolla olevaan tai tarvittavaan tukeen vaikuttaa yksilön koulutustausta. Koulua ei ehkä ole aiemmin käyty, koulupolku on voinut olla rikkonainen ja oppimisen taidotkin vaihtelevat (ks. Mustonen & Puranen 2021). Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa ei välttämättä ole ollut mahdollista saavuttaa, ja niin koulukulttuuri kuin erilaiset digitaaliset ja informaaliset oppimisympäristötkin voivat olla vieraita. Toisaalta monikieliset resurssit, aiempi koulunkäynti- ja muu opintohistoria, suuntautuminen kielten opiskeluun tai kyky ja tottumus oppia kieliä vuorovaikutuksessa voivat olla hyvin vahvoja.

Kaikenikäisten maahan muuttaneiden kielitaustat vaihtelevat niin ikään huomattavasti, ja kielitausta vaikuttaa uusien kielten oppimisen lähtökohtiin ja kulkuun (ks. Kaivapalu 2005). Oppijoiden aiemmin kerryttämällä kielellisillä resursseilla on vaikutusta uusien kielten oppimiseen. Niiden lingvistinen etäisyys opittaviin kieliin nähden on yksi oppimisen kulkuun vaikuttava tekijä. On esimerkiksi olennaisesti sujuvampaa lähteä ottamaan suomea haltuun viron (Kaivapalu 2005; Ahola 2020) kuin vietnamin (Sun 2008) pohjalta, ja koulun vieraiden kielten opiskelussa oma äidinkieli voi tarjota lingvistisesti paljon läheisemmän ja mielekkäämmän verrokin eri ilmiöiden tarkasteluun kuin suomi (ks. Honko & Mustonen 2018). Lingvistisen etäisyyden tai läheisyyden lisäksi oppimiseen vaikuttaa kulttuurinen etäisyys: ymmärtämistä tukee esimerkiksi se, jos vuorovaikutustilanteiden jäsentyminen on tuttua tai käsittejärjestelmässä ja merkityksissä on ennakoitavuutta (Mustonen 2015; Mustonen & Honko 2018). Opetuksessa on kuitenkin tärkeä muistaa, että piiloagendana ei ole sulauttaa tulijoita suomalaiseen tai länsimaalaiseen elämäntapaan ja vuorovaikutustapoihin

vaan integroitumisen tulisi olla monensuuntaista (ks. Klarenbeek 2019; Milani ym. 2021). Myös vastaanottava yhteisö – opettaja mukaan lukien – on oppijan roolissa yhteiskunnan monikielistyessä, joten kyse on kaikkien osapuolten kieli- ja kulttuuri-tietoisuuden vahvistamisesta.

Eri yksilöillä on erilaiset kielelliset repertoaarit eli erilainen valikoima kieliä ja kielimuotoja, joita he voivat käyttää resursseina ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kun koko väestön kielelliset repertoaarit ikään kuin lasketaan yhteen, kyseessä on yhteiskunnan koko kielivaranto (Pyykkö 2017). Suomessa puhutaan paljon kielivarannon kapenemisesta, jolla viitataan eurooppalaisten valtakielten opiskelun vähenemiseen ja niiden hallinnan heikkenemiseen. Maahanmuutto on kuitenkin samaan aikaan vahvistanut Suomen kielivarantoa todella merkittävästi (Latomaa 2012, ks. myös Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa).

Kielikoulutuksen tehtävä on paitsi monipuolistaa kunkin yksilön kielitaitoa ja koko väestön kielivarantoa myös varmistaa maahanmuuton kartuttaman kielivarannon ylläpito. Tätä ylläpitoa edistää koulumaailmassa osaltaan oman äidinkielen opetus, joka on perusopetusta täydentävää opetusta, jota eri kunnissa tosin tarjotaan vaihtelevasti (ks. Kyckling ym. 2019; OPH 2014, 2019; Venäläinen ym. 2022; myös Palviainen ym. ja Ennser-Kananen ym. tässä teemanumerossa). Sen saatavuus ja nivoutuminen muuhun pedagogiseen toimintaan on tärkeää varmistaa (Straszer & Wedin 2020). Samalla sekä toisen kotimaisen että vieraiden kielten opetuksessa on tunnistettava se, ettei pedagogisia ratkaisuja ja opetusmateriaaleja voi enää rakentaa sen oletuksen varaan, että kielenopiskelun pohjana ja opittavan kielen vertailukohtana olisi kaikilla suomi tai ruotsi, vaan moninaistuvat kielitaustat on otettava pedagogisissa ratkaisuissa huomioon (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021).

3 Oppimisympäristöt, osallisuus ja monikielisyys

Merkityksellistä kielenoppimisen kannalta on myös se, että lapsi, nuori ja aikuinen pääsevät osallisiksi osin keskenään hyvinkin erilaisiin oppimisympäristöihin (Mustonen 2015). On erilaista oppia uuden asuinmaan valtakieltä leikin lomassa ja koulussa vertaisryhmän tuella kuin työikäisille suunnatulla intensiivikurssilla tai vaikkapa verkossa itsenäisesti opiskellen. S2-alan tutkimuksissa kouluikäisten suomen kielen hallinnan kehitystä on myös analysoitu ja verrattu aikuisten vastaavaan. Ikätyypillisten oppimisympäristöjen erilaisuuden on todettu heijastuvan esimerkiksi siihen, miten eri kielenpiirteiden käyttö sujuvoituu ja täsmentyy; nuoret ovat usein puhekielisempiä ja ilmaisuissaan idiomaattisempia kuin aikuiset (Seilonen 2013; Kajander 2013; Mustonen 2015).

Koulutuksella pyritään tietoisesti rakentamaan otollisia oppimisympäristöjä. Oikeus perusopetukseen ei lapsilla ja nuorilla riipu siitä, onko hän syntynyt Suomessa vai tullut maahan tilapäisen suojelun tarpeen, turvapaikan hakemisen, pakolais-

statuksen, perheenyhdistämisen, vanhempien työnhaun tai muun syyn perusteella. Tällaiset yksilön taustaan perustuvat kategorisoinnit eivät näin ollen vaikuta heidän opetusjärjestelyihinsä. Aikuisilla etenkin työllisyysasema ja opiskelijastatus sen sijaan vaikuttavat asiaan: työttömillä työnhakijoilla suomen kielen opiskelu tapahtuu ensisijaisesti osana kotoutumissuunnitelmaa ja opiskelijan oleskeluluvan saaneilla osana tutkintokoulutusta. Muut hakeutuvat esimerkiksi vapaan sivistystyön, kolmannen sektorin kurssitarjonnan tai työnantajan tarjoaman kielikoulutuksen piiriin tai kehittävät kielitaitoaan lähinnä omaehtoisesti arjen tilanteissa, yksityisopetuksessa tai itsenäisesti vaikkapa verkossa opiskellen. On tavallista, että samoilla aikuisten kielikursseilla opiskelee monista taustoista tulevia ja hyvinkin eri tavoin itseään asemoivia henkilöitä. Kielikoulutukseen liittyvä tieteellinen tutkimus on Suomessa maahanmuuton kontekstissa vireää (ks. esim. Ahlholm ym. 2023; Piippo ym. 2021; Seppälä 2022; Mustonen ym. 2020). Sekä tutkimusten että aihepiiriä koskevien selvitysten ja arviointiraporttien (esim. Kyckling ym. 2019; Owl Group 2022; Saarinen ym. 2016; Venäläinen ym. 2022) valossa eri ikä- ja kohderyhmien kielikoulutuksen saatavuudessa ja toteutuksessa riittää yhä paljon kehitettävää.

Lasten ja nuorten etenemiseen koulupolulla voivat heijastua ylisukupolisesti perheen sosioekonominen asema sekä se, millaista tukea suomen kielen oppimiselle on tarjolla (ks. Malin & Kilpi-Jakonen 2019). Myös esimerkiksi etninen ja uskonnollinen tausta ja oppijan sukupuoli voivat vaikuttaa siihen, miten tulijat otetaan kouluissa ja muissa yhteisöissä vastaan: Euroopasta tulleisiin pakolaisiin suhtaudutaan yhteiskunnassa herkästi toisin kuin Euroopan ulkopuolelta tulleisiin, mikä kertoo arvoista ja ideologioista (Kurki 2019). Jokainen oppija tulee luokkaan oman historiansa, tarinansa ja identiteettinsä kanssa (Norton 2015), ja opettajan onkin tärkeä hahmottaa, että kunkin osallisuuteen uusissa yhteisöissä ja sen myötä kielen oppimiseen vaikuttavat niin yksilölliset tekijät kuin laajemmat yhteiskunnalliset ideologiat ja rakenteetkin (ks. Douglas Fir Group 2016).

Oppimisympäristöillä on vaikutusta paitsi suomen kielen kehittymiseen myös monikielisten taitojen ylläpitoon ja vahvistamiseen. Monikielisyys on tyypillisesti kiinteä osa maahanmuuttotaustaisten henkilöiden arkea, vuorovaikutusta ja identiteettejä. Monet ovat jo lähtömaassaan eläneet monikielisissä yhteisöissä ja tottuneet osallistumaan ja toimimaan eri tilanteissa eri kielillä. Useiden kielten rinnakkainen ja limittäinen käyttö (ks. Lehtonen ym. tässä teemanumerossa) on heille siten ennestään luonteva ja ehkä tutumpi toimintatapa kuin niin sanotulle kantaväestölle, joka osin vasta totuttelee monikielistyvän yhteiskunnan käytänteisiin. Omaa monikielistä arkeaan ja asiakaskuntaansa kuvaa alla olevissa haastattelukatkelmissa Suomeen yksin alaikäisenä turvapaikanhakijana muuttanut Eylo, joka pyörittää ammattiopintojensa ohessa menestyvää parturi-kampaamoalan yritystä.

Lähinnä **suomea ja persiaa**. On myös afgaaneja. Kurdit kirjoittavat pääasiassa **kur-diksi**. Muut kirjoittavat enimmäkseen **suomeksi tai englanniksi**. Englanniksi, minulla

on kanadalainen asiakas, ja asiakas Englannista, he ovat täällä opiskelijoina, ranskalainen, he puhuvat vain englantia. Kun he tulevat, he puhuvat englantia. -- Minulla on paljon asiakkaita, he ovat arabeja, he eivät osaa suomea tai kurdia, joten puhumme **arabiaa** --

Kieli ja siihen liittyvät jutut ovat tärkeitä. Tarkoitan sitä, että kaikille, jotka haluavat asua jossain muualla, ne ovat tosi tärkeitä, tarkoitan sitä, että olen oppinut persiaa, mietipä sitä, Iranissa asuu kahdeksankymmentä miljoonaa ihmistä, voin puhua kahdeksallekymmenelle miljoonalle ihmiselle. Kurdistanissa on viisi miljoonaa ihmistä, näistä viidestä miljoonasta voin puhua kahdelle miljoonalle, muut kolme miljoonaa puhuvat Kormanjin kurdia, ne ovat erilaisia, en ymmärrä sitä lainkaan. Olen oppinut suomea, viidelle miljoonalle. Englantia, **voin puhua koko maailmalle**. Kielet ovat tosi tärkeitä, tarkoitan, minulla on monia afgaaniasiakkaita, jotka sanovat "on toinen parturi, joka leikkaa halvemmalla tai on lähempänä, mutta hän ei ymmärrä meidän kieltämme, Pyydän tiettyä tyyliä, hän leikkaa eri tyylillä, hän ei ymmärrä minun kieltäni. **Se on auttanut minua paljon, kieli siis. Jos haluaa elää paremmin, on opittava enemmän kieliä.**

Käännös Eylon ensikieli > englanti: Amin Rasti Behbahani; englanti > suomi: kirjoittajat. (Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen (Building blocks), 2019–2023, Jyväskylän yliopisto.)

Eylolle kielenoppiminen on paremman elämän edellytys, ja monikielisyys avaa hänelle mahdollisuuden "puhua koko maailmalle". Hänen näkökulmansa havainnollistaa, kuinka yksilö rakentaa kielellistä osaamistaan osana sosiaalista ympäristöään ja yksilöllisten tavoitteidensa, voimavarojensa ja tarpeidensa mukaisesti. Eylon kielenoppiminen näyttäytyy muualla aineistossa erilaisten tilanteisten käytänteiden haltuunottamisena. Hänen kuvaustensa valossa kielellinen arki sisältää muun muassa suomenkielistä kirjantapoa ja muuta hallinnollista työtä sekä tässäkin mainittua suomen-, persian-, kurdin-, englannin- ja arabiankielistä markkinointia ja asiakaspalvelua. Olisikin kapeuttavaa nähdä Eylon kaltainen opiskelija vain "suomen kielen oppijana" eikä monikielisenä yksilönä, jonka osaamilla kielillä on käyttöä, arvoa ja merkitystä hänen ammattialallaan. Suomi on hänelle ilmeisen tärkeä mutta ei ainoa merkityksellinen osallisuuden ja toiminnan kieli.

Suomen kielen hallinnalla on kaiken kaikkiaan havaittu olevan suuri vaikkakaan ei aina samanlainen merkitys eri taustoista tulevien oppijoiden osallisuudessa ja integroitumisessa. Esimerkiksi Tammelin-Laine (2015) on analysoinut luku- ja kirjoitustaidon alkeita suomeksi opiskelevien, aiemmin koulua käymättömien pakolaisnaisten oppimisprosessia ja Ruuska (2020) jatkumon toista ääripäätä eli sellaisia eri alojen ammattilaisia, jotka ovat aikuisiällä saavuttaneet niin korkeatasoisen suomen kielen taidon, että heitä arjessa joskus pidetään suomea äidinkielenään puhuvina. Kaikki Tammelin-Laineen osallistujat tulivat kehittyvistä maista ja olivat Suomessa olleet kotiäiteinä tai muutoin palkkatyön ulkopuolella, kun taas Ruuskan osallistujat olivat korkeakoulutuksen ja monipuolisen kielitaidon jo lähtömaassaan muualla Euroopassa

hankkineita, työssä käyviä ja hyvin verkostoituneita henkilöitä. Heidän osallisuutensa paikallisyhteisöissä rakentuu siis hyvin erilaisen suomen kielen taidon varassa. Intke-Hernandéz (2020) on puolestaan havainnut, ettei maan valtakielen osaaminen välttämättä olekaan osallisuuden edellytys vaan pikemminkin sen seuraus. Kieltä ei siis opita ensin, jotta voitaisiin osallistua yhteisön toimintaan, vaan kieltä opitaan osallisuuden vahvistumisen myötä eli toimimalla yhdessä muiden kanssa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa (ks. Mustonen 2015). Myös englannin kielen on todettu olevan integroitumisessa ainakin alussa ensisijaista ja toimivaa niillä, jotka sitä osaavat (Ikkonen 2020). Ulkopuolelle jäämisen kokemusten ja rikkonaisen koulupolun on puolestaan havaittu tuottavan esimerkiksi yksin alaikäisinä turvapaikanhakijoina Suomeen tulleille nuorille miehille moninaisia oppimisen esteitä ja hidasteita. Niistäkin huolimatta he etenevät koulutusjärjestelmän kautta sitkeästi kohti työelämää. Jotkut päätyvät jo nuorena myös menestyviksi yrittäjiksi – kuten edellä esillä ollut Eylo – ja tekevät sen useilla kielillä rinnakkain toimien. (Mustonen 2021; Mustonen & Puranen 2021.)

4 Oppijan ja ympäristön vuorovaikutus: ekologisuus ja käyttöpohjaisuus

Kielenoppimisen tutkimuksessa painottuivat pitkään suuntaukset, joissa oppiminen nähtiin yksilön ponnisteluna opittavan kielen rakenteiden parissa ja kielitaito tavallaan näiden rakenteiden tuntemuksen soveltamisena puhumiseen, kirjoittamiseen sekä tekstin ja puheen ymmärtämiseen (ks. tämän teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym.). Nykyään painottuu holistisempi ajattelu: samoin kuin ensikieli kehkeytyy tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen lähipiirin kanssa, myös toisen kielen ajatellaan kehkeytyvän käytössä eli pitkälti kieliympäristön ehdoilla ja sen toimintaan osallistuen (ks. esim. Atkinson 2011).

Tällaista näkemystä, jossa kielenoppimisen lähtökohtana korostuu juuri toimijan ja ympäristön välinen suhde, kutsutaan ekologisiksi näkökulmaksi. Kieliympäristön roolia ja (kielelliseen) toimintaan osallistumista korostavan kieliekologisen lähestymistavan toi toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimukseen van Lier (1996, 2000, 2004). Ekologisen näkökulman mukaan kielenoppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, kun oppija havaitsee ja ottaa haltuunsa ympäristössä esiintyviä kielellisiä ilmauksia. Oppijan omaa aktiivisuutta pidetään oppimisen kannalta keskeisenä: oppimista tapahtuu, kun oppija tarttuu kieliympäristössä tarjolla oleviin oppimisen mahdollisuuksiin.

Oppijan aktiivista toimintaa kieliympäristössä kuvaa ekologisessa viitekehyksessä *affordanssin* eli tarjouman käsite (*affordance*, ks. van Lier 2004). Kun kielenoppija havaitsee jotain itseään kiinnostavaa ja tarpeellista opittavaa, siitä tulee tarjoumaa. Tarjouman käsitteellä viitataan nimenomaan toimijan ja ympäristön väliseen suhteeseen; mikä tahansa ympäristön elementti ei toimi tarjoumana, jos kielenoppija ei havaitse sitä

eikä käytä sitä hyväkseen toiminnassaan ja oppimisessaan. Kukin oppija luo omanlaisensa suhteen samankin ympäristön kielellisiin resursseihin, koska jokainen havainnoi ympäristöään ja käyttää sen tarjoamia resursseja omien tavoitteidensa suuntaamana ja omien taitojensa puitteissa. Jo tämä pitkälti selittää oppimispolkujen yksilöllisyyden ja myös sen, miksi oppitunneillakaan ei välttämättä opita juuri sitä, mitä opettajan tavoitteena on opettaa, vaan sitä, mihin kukin oppija on kulloinkin valmis ja mihin hänen huomionsa ja kiinnostuksensa kohdistuu (ks. Suni & Tammelin-Laine 2020).

Ekologinen näkökulma on monilta osin yhteneväinen myös kognitiivisemmin painottuneiden käyttöpohjaisten (*usage-based*) kielenoppimisen mallien kanssa, joissa jokaisen kielenkäyttötilanteen nähdään vaikuttavan oppijan kielen kehitykseen (ks. esim. Eskildsen 2009; Schmid 2020). Oppijan ilmaisukeinot monipuolistuvat ja jäsentyvät, kun hän käyttää ilmauksia reseptiivisesti tai produktiivisesti erilaisissa tilanteissa (Barlow & Kemmer 2000; Tyler 2010). Käyttöpohjaisten mallien mukaan kieli siis kehkeytyy alhaalta ylös (*bottom-up*). Se tarkoittaa, että yksittäisten ilmausten, kuten *Suomessa on paljon järviä* tai *keskustassa on vähän ihmisiä*, pohjalta syntyy muotti – tässä tapauksessa [Y:ssä on X:iä] – jota oppija pystyy hyödyntämään kohdatessaan uusia ilmauksia ja ilmaistessaan itse merkityksiä (ks. Lesonen ym. 2020). Käyttöpohjaisten mallien mukaan nämä muotit syntyvät nimenomaan kielenkäytön ja osallistumisen kautta. Jotta muotti [Y:ssä on X:iä] voisi syntyä, täytyy oppijan kohdata valtava määrä ilmauksia, jotka ovat muotin mukaisia. Ympäristön kielellä onkin suuri merkitys siinä, millainen ilmausten kokoelma jokaiselle oppijalle muodostuu. Oppimisen näkökulmasta on olennaista, että kieltä käytetään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, sillä näin kehittyy ymmärrys siitä, miten muotteja voi varioida ja miten merkityksiä ilmaistaan eri tilanteissa. Käytön myötä kehittyvä tilanteinen kielitaito eli käsitys esimerkiksi siitä, millaiseen kontekstiin sopivia seuraavat ilmaukset ovat: *Arkiruuissa 6 kavalaa suolapommia* (lööppi) tai *siellä oli sikapaljon porukkaa* (kuulumisten vaihto kaverin kanssa). Myös opetuksella on roolinsa käyttöpohjaisessa kielenoppimisessä: yhtäältä opetustilanteet voivat tarjota monipuolisia mahdollisuuksia kielenkäyttöön, toisaalta opetuksen avulla voidaan auttaa oppijaa havaitsemaan kielen piirteitä. Näin esimerkiksi muottien kehkeytymistä voidaan mahdollisesti nopeuttaa.

Seuraava esimerkki konkretisoi, kuinka tietynlaisiin kielenkäyttötilanteisiin eli tässä tapauksessa jalkapallopeleihin osallistuminen on mahdollistanut tilanteisen kielitaidon haltuunoton. Teksti on nuoren yläkoululaisen kirjoittama tarina itselleen merkityksellisestä kokemuksesta.

Olen Dan ja on koulun jalkapallo joukueessa eilen meilla oli [kaupungin nimi] yläkoulujen mestaruspelit ja mme voitimme kaikki pelit ja mun kaverit sanoivat että mme voitimme minun ansiosta koska meillä olli peli [koulun nimi] vastaa, nii siitä tuli tassa peli sitten mejän piti veda pilkuja sitten mä torjusin yhden pilkuu ja mme pääsimme finaali.

Finaalissa peläsimme [koulun nimi] vastaan ja peli päätty 2-1 – eli voito menii [koulun nimi]koululle!!

Kiitos

(Topling – Toisen kielen oppimisen polut, 2010–2013, Jyväskylän yliopisto.)

Esimerkissä Dan käyttää jalkapalloon liittyviä konventionaalisia ilmauksia luontevasti (esim. *vetää pilkkuja, voitto meni X:lle*). Ne on opittu osallistumisen ja käytön myötä.

Tämä kielenkäytön välttämättömyys kielenoppimiselle on kuvattu myös esimerkiksi Douglas Fir Groupin (2016) mallissa, jossa kuvion keskellä ovat yksilöt, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilön kielitaito pääsee kehittymään toistuvien vuorovaikutustilanteiden myötä. Toistuvien kielenkäyttötilanteiden roolia yksilön kielen kehityksessä kuvaa mallissaan myös Schmid (2020): kun oppija käyttää ilmausta useissa kielenkäyttötilanteissa, ilmaisutavasta muodostuu hänen mieleensä juurtunut (*entrenched*) malli. Mitä useammin oppija käyttää tiettyä ilmausta, sitä vahvemmin malli juurtuu ja sitä helpommin se on aktivoitavissa tulevaisuudessakin. Toistuvan käytön myötä ilmauksista ei tule ainoastaan juurtuneita malleja yksittäisen kielenkäyttäjän mielessä, vaan myös yhteisön tasolla frekventit ilmaukset muuttuvat vähitellen konventionaaliksi kielenkäyttöyksiköiksi. Jokainen kielenkäyttäjä – myös kielenoppija – on osa tätä dynaamista systeemiä, jonka keskiössä kielenkäyttötilanteet saavat aikaan muutoksia yksilöiden ja yhteisöjen kielessä. (Schmid 2020.)

Tilanteinen kielenoppiminen perustuu yksilön (kognition) näkökulmasta sellaisiin yleisiin kognitiivisiin taitoihin ja prosesseihin kuin yhteyksien muistamiseen, samankaltaisuuksien havaitsemiseen ja yleistysten tekemiseen (ks. Langacker 2013). Näissä on yksilöllistä vaihtelua, kuten siinäkin, miten helposti kieliä oppii (*language learning aptitude*). Viimemainittuun on perinteisesti yhdistetty taito tunnistaa ja muistaa äännejonoja, taito tehdä ja muistaa yhteyksiä ilmaisun kirjoitetun tai puhutun muodon ja merkityksen välillä, taito tunnistaa kieliopillisia rakenteita sekä taito muodostaa toistuviin ilmauksiin perustuvia säännönmukaisuuksia (Carroll 1965).

Kognitiivisiin prosesseihin kytkeytyvät myös tunteet. Ne voivat sekä tukea että haitata kognitiivista prosessointia. Ahdistuneena, jännittyneenä tai pelokkaana oppiminen on haastavampaa kuin levollisena, innostuneena ja sopivasti virittyneenä (ks. esim. Scotson 2018; Skinnari ym. tässä teemanumerossa). Yksilön toimijuus, tunnekokemus ja kognitio kehittyvät aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppijan toimijuus viittaa tämän kykyyn toimia eri tilanteissa ja ympäristöissä, ja se vaatii aloitteellisuutta, sitoutumista ja oman toiminnan seurausten hahmottamista (van Lier 2004, 2008). Juuri toimijuuden myötä myös kielen kognitiivinen prosessointi mahdollistuu, jos oppimisympäristö on turvallinen eli jos siinä on lupa kokeilla ja käyttää kaikkia kielellisiä resursseja kommunikaation tukena ja jos se sallii omiin mielenkiinnon kohteisiin keskittymisen, moninaisissa tilanteissa kielellä toimimisen ja rikkaan vuorovaikutuksen.

5 Monikielinen käänne kielipedagogiikassa

Ekologisesta ja käyttöpohjaisesta näkökulmasta katsottuna yksilöillä on keskenään samankaltaisia kognitiivisia prosesseja, mutta heidän oppimisensa etenee silti eri tavoin riippuen siitä, kuinka he ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimispolut ovat erilaisia jo siksi, että eri yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet päästä yhteisön jäseneksi. Sosiaalisten verkostojen pienuus saattaa tarkoittaa myös niukkoja ympäristön tarjoamia resursseja, vähäisiä kielenkäyttötarpeita, heikkoa motivaatiota ja ohuita tunnesiteitä. Nämä kaikki heijastuvat haluun kiinnittyä yhteisöön ja valmiuteen investoida uuden kielen oppimiseen. Maahanmuuttotaustaisen oppijan kielenkäyttöympäristöt voivat olla keskenään hyvin erilaisia siinä missä kenen tahansa muunkin oppijan: kaikilla ei esimerkiksi kulttuurisen tai uskonnollisen taustansa myötä ole samanlaista median kautta tulevaa kontaktia englannin kieleen, kaikki eivät käytä sosiaalista mediaa suomeksi tai vieraila kielillä, eivätkä kaikki ylipäätään vietä vapaa-aikaa samalla tavalla kuin oletettu enemmistö.

Kuten edellä jo todettiin, myös yksilöiden aiempien koulutuspolkujen erilaisuus vaikuttaa osaltaan siihen, miten opiskeluun orientoidutaan ja millaisia oppimisvalmiuksia kullakin on. Samalla on aivan mahdollista, etteivät suomalainen koulutusjärjestelmä ja sen pedagogiset käytänteet aina tunnista monikielisten oppijoiden strategisia taitoja, kuten taitoa hyödyntää jo vähäistäkin kielitaitoa ja kaikkia merkityksiä välittäviä keinoja vuorovaikutuksessa. Voi hyvin olla, että ilman muodollista kouluopetusta jäänyt oppija on koko elämänsä ajan oppinut kieliä hyvin sujuvasti vuorovaikutukseen osallistumalla. Vaikka luokkaympäristössä tapahtuva formaali kielenoppiminen olisi oppijalle vierasta, hänen monikieliset resurssinsa voivat siis olla rikkaat, kuten myös kyky oppia ja käyttää kieliä joustavasti eri tilanteissa oman tulevaisuutensa rakentamiseksi. Jos pedagogiikassa kiinnitetään huomiota vain suomen tai jonkin muun kielen oppimiseen ja se nähdään lähinnä yksilöllisenä kirjallisista tehtävistä suoriutumisenä, oppijan koko potentiaali ei voi tulla esiin. Jos oppimistehtävät edellyttäisivät monikielistä vuorovaikutusta merkityksellisten sisältöjen parissa, resurssit olisivat hyödynnettävissä.

Kielentutkimuksessa ja kielenoppimisen tutkimuksessa tapahtuneen monikielisen käänne (esim. May 2016) myötä kielipedagogiikassa ollaankin luopumassa yksikielisyttä lähtökohtana pitävästä ajattelusta, ja myös informaalit ympäristöt huomioidaan entistä laajemmin oppimisen resurssina. *Translanguaging* tai limittäiskieleily (ks. Lehtonen 2015; Lehtonen ym. tässä teemanumerossa) kuvaa käsitteenä paitsi monikielistä vuorovaikutusta myös sellaisten oppimisympäristöjen luomista, jotka mahdollistavat oppijoiden kaikkien kielellisten ja muiden merkityksiä välittävien, multimodaalisten resurssien käytön vuorovaikutuksessa ja oppimisessa (Wei 2018). Tällainen kieli- ja oppimiskäsitys on linjassa ekologisen ajattelun ja kognitiivisemminkin painottuneiden käyttöpohjaisten mallien kanssa: oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka valikoi joustavasti ja strategisesti ympäristöstään kielellisiä ja muita

merkityksiä välittäviä resursseja vuorovaikutuksellisten tavoitteidensa saavuttamiseksi. Kielipedagogiikan näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opettajan tehtävänä on luoda sellaisia tiloja, joissa kukin oppija saa käyttää koko potentiaaliaan ja kaikkia saatavilla olevia resursseja tarkoituksenmukaisesti (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Tämä tukee paitsi sisältöjen ja taitojen syvempää oppimista myös vahvan monikielisen identiteetin rakentumista (esim. García & Kley 2016; Wei 2018).

Tutkimusperustaisessa kielikoulutuksessa kielet pyritään ylipäänsä näkemään toisiinsa linkittyvänä kokonaisuutena ja samalla oppijan identiteetin kannalta merkityksellisenä asiana sen sijaan, että pidettäisiin tiukasti kiinni oppiainerajoista ja lähestyttäisiin kielenopetusta ikään kuin vain kieli kerrallaan. Sen enempää arjessa, identiteetissä kuin kognition tasollakaan kielet eivät nimittäin sijoitu erillisiin loke-roihin, vaan ne limittyvät toistensa kanssa ja heijastuvat muiden kielten oppimiseen sekä niiden käyttöaloihin ja -tapoihin (Wei 2018). Nykykäsitysten mukaan kyky oppia kieliä kehittyi nimenomaan erilaisten kielenoppimiskokemusten ja opetuksen myötä (esim. Thompson 2013; Singleton 2017).

Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että oppimistilanteissa kielellistä toimintaa ei rajata vain suomen (tai ruotsin, englannin jne.) kieleen, vaan oppijoita tuetaan olemaan vuorovaikutuksessa, neuvottelemaan merkityksistä, hakemaan tietoa ja rakentamaan sosiaalisia suhteita kaikilla osaamillaan kielillä. Mikäli oppija saa käyttää koko kielellistä potentiaaliaan vuorovaikutustilanteissa, hän todennäköisemmin rohkaistuu ja motivoituu myös oppimisen kohteena olevan kielen haltuunottoon. Tällainen pedagoginen toimintatapa on vahvistumassa erityisesti varhaiskasvatuksessa (Honko & Mustonen 2020), perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (Ahlholm ym. 2023) ja perusopetuksessa (ks. esim. Lehtonen 2021).

Eri kielten joustava käyttö kaikessa oppimisessa – myös suomen kielen oppimisessa – voidaan nähdä oppimista tukevana kaikissa koulutusmuodoissa, kuten perusopetuksessa, kotoutumiskoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja korkea-asteella. Monella aikuisella on valmiiksi vahvaa asiantuntemusta omasta ammattialastaan tai tieteenalastaan jo omalla kielellään, ja käsitteiden ja käytänteiden työstäminen tätä aiempaa osaamista vasten edistää myös niiden oppimista suomeksi. Samoin esimerkiksi tiedonhakuun tai argumentointiin harjaantuminen eri kielillä rinnakkain voi olla monella tapaa oppimista edistävää (Pirhonen & Kuitunen 2022).

Vieraiden kielen opetuksessa on aina pyritty maksimoimaan kohdekielen käyttö, mutta myös ensikieltä on käytetty oppimisen tukena (Turnbull & Arnett 2002). Pedagogiikassa on esimerkiksi kääntämistehtävissä hyödynnetty oppijoiden aiempia kielellisiä resursseja. Taustaoletuksena on tosin tällöin ollut, että kaikilla on ryhmässä sama ensikieli. Myös oppimateriaalit ovat nojautuneet tähän homogeenisuuden ajatukseen. Oppijoiden erilaiset kielitaustat pitäisi kuitenkin ottaa huomioon myös vieraiden kielten opetuksessa, ja kunkin oppijan pitäisi voida luontevasti käyttää koko kielirepertoariaan uuden kielen oppimisen tukena (ks. myös Palviainen ym. tässä teemanumerossa).

Oppijoiden monikielisten resurssien hyödyntäminen ei toki sulje pois ajatusta siitä, että välillä kiinnitetään huomio tiettyyn kieleen ja keskitytään muotoilemaan ilmaisuja tai ymmärtämään merkityksiä (vain) sillä kielellä. Oppija tarvitsee rikkaan oppimisympäristön, jossa on tarjoutuvia uusien kielellisten käytänteiden oppimiselle. Kiinnittymistä opiskeluun eli sekä kykyä että halua nähdä myös vaivaa oppimisen eteen, kuten myös yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta ryhmässä tukee kuitenkin se, ettei oppijan tarvitse piilottaa mitään osaa identiteetistään tai taidoistaan (Mustonen & Puranen 2021).

Monikielisiä vuorovaikutuskäytänteitä tutkitaan yhä enemmän koulutuksen kontekstissa. Ahlholm (2015) on seurannut perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvan venäjää äidinkielenään puhuvan lapsen vuorovaikutusta vertaisryhmässä sekä erityisesti englannin käyttöä osana sitä ja Lehtimaja (2012) tapaa, jolla yläkouluikäiset monikieliset nuoret osallistuvat vuorovaikutukseen luokkatilanteissa. Tulokset osoittavat, että erilaiset kielelliset resurssit ovat luokkaympäristössä vahvasti läsnä niin osallistumisen kuin oppimisenkin välineinä. Omalla kielellä käsitellyt teemat tuodaan välillä suomeksi yhteiseenkin keskusteluun, ja myös englannilla on oma paikkansa yhteisymmärryksen ja ryhmäidentiteetin rakentamisessa. Mustonen ym. (2020) taas ovat havainneet, että maahanmuuttotilanteissa ammatillisen koulutuksen opiskelijat tukeutuvat usein välittäjään (*broker*): suomenkielisen opetuksen aikana he käyttävät taustalla keskenään omia kieliään ja välittävät sillä toisilleen sisältöjä tukien näin toistensa oppimista. Tämä voi olla eduksi sekä ryhmään kiinnittymisen että oppimisen näkökulmasta mutta myös eristää samaa kieltä puhuvat muusta ryhmästä. Jos opettaja ei ota kokonaisvastuuta eriyttämisestä ja aktiviteettien ohjaamisesta, välittäjän roolia kantavan oppijan oma keskittyminen ja edistyminen voi vaikeutua. Yläkouluikäisten asemoitumista suhteessa eri kieliinsä ja näiden kielten limittäistä käyttöä on puolestaan tutkinut Lehtonen (2015). Hän on nostanut esiin esimerkiksi eri kielten omistajuuteen, tyylilliseen samastumiseen ja niin sanottuun ”huonoon suomeen” liittyvillä stereotyyppioilla leikkittelyyn liittyviä sosiolingvistisiä ilmiöitä. Nuoret muun muassa ottavat käyttöön eri maahanmuuttajayhteisöjen kielistä lainattuja ilmauksia tai jäljittelevät vanhempiensa ikäisille maahanmuuttajille tyypillistä tapaa puhua suomea esittäen näin ikään kuin osaamattomampaa kuin ovat. Näissä tutkimuksissa risteävät siis monipuolisesti eri vuorovaikutusroolit sekä eri kielet ja erilaiset ryhmäprosessit ja -ilmiöt.

Vuorovaikutuksessa, jossa on lupa hyödyntää monikielisiä resursseja, opitaan tehokkaasti myös oppimisen erityisenä kohteena olevaa kieltä. Esimerkiksi S2-oppijan käyttämä monikielinen ilmaus *koska mä haluan insurance* voidaan nähdä sanaston vajavuuden sijaan osoituksena siitä, että oppijalle on kehittynyt *mä haluan* -muotti, jonka lopussa ilmaistaan haluamisen kohde (Lesonen ym. 2020). Sitä ei pidä lähestyä osaamattomuuden merkinä vaan näyttönä siitä, että tietty ilmausmalli jo hallitaan ja sen variointiin on nyt valmiudet. Tällaisen monikielisen ilmauksen käyttö avaa tilaisuuksia oppimiselle vuorovaikutuksessa, sillä keskustelussa tarjoutuu todennäköisesti myös suomenkielinen vastine *insurance*-sanalle. Kielellisten resurssien lisäksi

myös muiden merkityksiä välittävien, multimodaalisten keinojen (mm. kuvat, ilmeet, eleet) käyttö tukee vuorovaikutusta sekä kielen oppimista (ks. esim. Meyer ym. 2015).

Seuraava vapaa-ajan vuorovaikutuksesta peräisin oleva esimerkki (ks. Aalto ym. 2019) havainnollistaa, kuinka keskustelun osapuolten kaikkien kielellisten ja multimodaalisten resurssien hyödyntäminen auttaa yhteisymmärryksen saavuttamisessa ja voi opittavan kielen ilmauksen löytyessä myös edistää tämän kielen kehittymistä. Muutaman lyhyen WhatsApp-kesustelun aikana Reza ottaa haltuun mustikanpoimintaan kytkeytyviä ilmauksia, joita suomea ensikielenään puhuva tuttava käyttää viesteissään.

Moi
Monta sulla on **se tool** että tarvitse mustikoilla
Tarkoitatko **poimureita**? (kuva poimurista)
Poimuri
Meillä on **2 poimuria**
Joo
--
Okei kiitos tästä **piomurista**
Seuraavana päivänä:
Mä kävin jo mutta ei o vielä yksi sanko **full**
Ja pitäkö olla **cleaned**?
Joo, **puhdistettu (cleaned)** 😊 Mennään vaan! Sopiiko klo 15 jälkeen? Sitten on sanko **täysi(full)**.
Onko sulla **väline**, jolla on helppo **puhdistaa**?
Ei ole **väline Puhdistaa** on tosi vaikeampi
-- Ei ole vielä **täysi** Heti kun meni **täydeksi** kerron

(Kohtaamisista dialogiin -hanke, 2017, Jyväskylän yliopisto; ks. myös Aalto ym. 2019.)

Rezalla on ilmaisutarve, ja kommunikoidakseen asiansa hän käyttää englanninkielisiä avainsanoja osana suomenkielisiä ilmauksia, jos ei muista niitä suomeksi: *tool että tarvitse mustikoilla*. Keskustelukumppani tarjoaa tähän oikea-aikaista tukea sekä suomenkielillä vastineilla että kuvilla (*tarkoitatko poimureita - kuva poimurista - poimuri*). Pian Reza jo varioikin ilmausta itsenäisesti: *kiitos tästä piomurista*. Seuraavana päivänä merkitysneuvotteluja käydään vastaavalla tavalla (esim. *full* → *täysi*, *meni täydeksi*; *cleaned* → *puhdistettu*, *puhdistaa*). Tilanteisen kielitaidon haltuunottaminen merkitsee lingvistisen systeemin ja tilanteisten ilmausten oppimisen lisäksi myös kulttuurisen ymmärryksen syventymistä. Reza neuvottelee, miten tilanteessa kannattaa toimia: mustikkasanko myydään puhdistettuna ja täytenä.

Yhtä luontevasti kuin Reza ja muut monikieliset oppijat hyödyntävät erilaisia kielellisiä ja multimodaalisia merkityksiä välittäviä keinoja spontaanissa vuorovaikutuksessa, he pystyvät hyödyntämään niitä myös formaaleissa oppimisympäristöissä, jos sille vain luodaan turvallinen tila. Jotta jokainen voisi olla tasa-arvoisessa asemassa

ja jokaisen kielelliset resurssit pääsisivät arvostettuina käyttöön, on tunnistettava vallitsevia asenteita ja ideologioita ja oltava valmiina neuvottelemaan niistä yhdessä (ks. Milani ym. 2021). Samalla tavoin on tunnistettava niitä valtarakenteita, jotka yksilötasolla mahdollistavat tai rajoittavat eri taustoista tulleiden oppijoiden osallistumista kielenkäyttötilanteisiin ja siten myös kielen oppimiseen. Monikielisyydelle avointen oppimisympäristöjen luominen on myös identiteetin kannalta tärkeää.

Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta on myös olennaista varoa arvioimasta ja arvottamasta oppijoiden kielitaitoa heidän taustojensa perusteella, sillä tällainen voi osaltaan vaikuttaa koulupolulle kiinnittymiseen ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin (ks. myös Ikkänen ym. tässä teemanumerossa). Tämäkin vaatii opettajalta itsekriittisyyttä, sillä oletukset yksilöiden kielitaidosta ja akateemisista kyvyistä saattavat kietoutua tiedostamattomiinkin ennakkoluuloihin esimerkiksi etnisyyttä tai uskontoa kohtaan. Eriarvoistavia rakenteita myös uusinnetaan koulutuksessa herkästi (Ennsner-Kananen ym. tässä teemanumerossa), ja usein tämä tapahtuu verhotusti kielitaitoon vedoten (ks. esim. Mustonen 2021). Suomessa esimerkiksi ohjataan maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita korkeakoulutukseen harvemmin kuin muissa Pohjoismaissa, ja lukion asemesta opiskelijoita saatetaan rohkaista ennemmin ammatilliseen koulutukseen ja käytännön työhön (ks. esim. Kurki 2019). Seuraava aineistoesimerkki (ks. myös Mustonen & Strömmer 2022) havainnollistaa, kuinka Irakista Suomeen muuttanutta nuorta, jolla oli taustallaan melko katkonainen koulutuspolku, kohdeltiin eräessä ohjaustilanteessa.

Kun kävin sosiaalitoimistossa, minulle kerrottiin, että suomen kielen kurssi alkaisi pian, mutta sen opiskelijat olivat valmistuneet muista Euroopan maista enkä ehkä olisi tarpeeksi taitava osallistuakseni sille kurssille. Vaadin kuitenkin päästä samalle kurssille. Opiskelijat olivat yliopistosta valmistuneita ja opettajat opettivat eri tavalla ja keskittyivät paljon enemmän kielioppiin. Jos minä henkilökohtaisesti haluan oppia kieltä, keskityn ensin sen kielioppiin. Muilla suomen kielen kursseilla pääpaino on puhumisessa, kun taas tällä kurssilla pääpaino oli kirjoitetun kielen kieliopissa. Se oli kiva kurssi.

Käännös Eylon ensikieli > englanti: Amin Rasti Behbahani; englanti > suomi: kirjoittajat. (Työelämässä tarvittavien toisen kielen resurssien rakentuminen (Building blocks), 2019–2023, Jyväskylän yliopisto.)

Tätä nuorta siis verrattiin eurooppalaisiin opiskelijoihin ja sen varassa oletettiin, ettei hän voisi opiskella kieltä lingvistiksi orientoituneella kurssilla. Opiskelija kuitenkin taisteli itselleen paikan kurssilta ja menestyi hyvin. Yksilön kykyjä ei pidä määrittellä varsinkaan etnisen taustan, mutta ei myöskään koulutustaustan perusteella, vaikka onkin eettistä ymmärtää, että taustoilla on vaikutusta oppimisen kulkuun.

6 Tulevaisuuden näkymiä

Maahanmuuttotaustaisten, monikielisten oppijoiden osuus tulee edelleen kasvaamaan kaikilla koulutusasteilla ja kaikissa koulutusmuodoissa varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Käytännössä jokainen kielenopettaja tulee työurallaan opettamaan eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia, nuoria tai aikuisia. Niinpä jokaisen tulee myös osata työssään huomioida monikielisyys ja tiedostaa se, että suomi ei ole kaikkien oppilaiden tai opiskelijoiden äidinkieli eikä yhteinen kieli (ks. Suuriniemi ym. 2021).

Vieraita kieliäkään ei voi opettaa vain suomen kielen kautta, kuten tapana yleisesti on ollut (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2021). Yhtä yhteistä tukikieltä ja vertailukohtaa ei välttämättä enää ole, vaan kunkin oma äidinkieli ja muut osatut kielet toimivat uuden opittavan kielen prosessoinnin pohjana. S2-opetusta puolestaan on kaikissa ikäryhmissä totuttu tekemään alkeista lähtien opittavalla kielellä eli suomeksi, mikä vieraissa kielissä on koettu toimivaksi vasta melko korkealla taitotasolla. Kuitenkin monikielinen käänne on ohjannut kyseenalaistamaan myös S2-opetuksen yksikielisyttä; tarkoituksenmukaiselta on alkanut näyttää yksilön erilaisten kielellisten resurssien limittäiseen käyttöön rohkaiseminen myös toisen kielen oppimisessa.

Osaltaan nämä toimintatavat mahdollistaa myös opettajan tehtävänkuvan vähittäinen muutos: opettajan ei tarvitse enää olla kiistatta tiedollinen auktoriteetti kaikessa vaan hänen roolinaan on paljolti ohjata uuden opittavan tunnistamiseen ja toimivien strategioiden ja resurssien hyödyntämiseen oppimisessa (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Kunkin oma kieli on tällainen resurssi, eikä opettajan tarvitse itse osata sitä voidakseen tukea sen käyttöä opinnoissa. Daria tai ukrainaa osaamaton opettaja voi siis aivan hyvin kannustaa keskusteluun ja tiedonhakuun näillä kielillä, tuoda luokkaan musiikkia, tarinoita tai muita taidelähtöisiä aktiviteetteja eri kielitaustat huomioiden ja ohjata oppijoita aktiivisesti pohtimaan suomen-, ruotsin- tai englanninkielisten ilmausten vastineita omalla kielellään.

Opettajilta itseltään vaaditaan valveutuneisuutta oppilaiden ja opiskelijoiden kielellisten oikeuksien edistämässä ja tasavertaisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamisessa, jotta kaikkien osallisuus mahdollistuu. Eri kielten opettajat ovat jo tiedollisen asiantuntemuksensa varassa olennaisia kielipoliittisia ja kielikoulutuspoliittisia toimijoita ainakin omissa oppilaitoksissaan, kunnissaan ja muissa lähiorganisaatioissaan. He ovat samalla myös kokemusasiantuntijoita, jotka omakohtaisesti tietävät, mikä paikka eri kielillä on tai voi olla yksilön arjessa, osallisuudessa ja identiteetissä. Siksi heidän pitäisi pystyä monia muita herkemmin tunnistamaan myös maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kielelliset tarpeet ja puolustamaan niitä sekä kielikoulutuksen saatavuuden, opetusjärjestelyjen että arvioinnin osalta.

Esimerkiksi lasten ja nuorten oikeutta oppia, kehittää ja hyödyntää omia äidinkieliään myös kouluympäristössä ja kaikissa oppiaineissa ja vastaavasti aikuisten mahdollisuutta tukeutua koko kielelliseen repertoaariinsa esimerkiksi alakohtaisen kielen oppimisen tukena on tarpeen pitää aktiivisesti silmällä ja puolustaa. Samoin

perheet tarvitsevat oppimäärien valintaan (suomi toisena kielenä ja kirjallisuus / suomen kieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli) eri opintojen vaiheissa kielenopettajilta asiantuntevaa, räätälöityä ohjausta. Yksilölliset lähtökohdat ja niitä parhaiten palvelevat koulutusjärjestelyt on näin ollen tärkeää tuntea ja varmistaa ohjaustilanteissa, ettei myöhempiä koulutus- ja työmahdollisuuksia rajata epähuomiossa pois oppijan ulottuvilta. (Harju-Autti 2022; Repo 2023.)

Nykyään moni vieraan kielen opettaja on myös tilanteessa, jossa osa ryhmän oppilaista tai opiskelijoista hallitsee opiskeltavaa kieltä ainakin joltakin osin paremmin kuin opettaja itse. Esimerkiksi venäjä tai ranska voi olla joko äidinkieli tai aiempi koulusivistyskieli osalle näitä kieliä koulussa opiskelevista, ja niinpä muun muassa heidän ääntämisensä, sujuvuutensa ja ikätasoisten kielenkäyttötapojen hallintansa saattaa olla vahvempaa kuin sitä vieraana kielenä kyseisen kieliyhteisön ulkopuolella opiskelleen opettajansa. Usein he myös puhuvat eri varieteettia kuin opettajansa, mikä totuttaa koko ryhmää ymmärtämään ja hyväksymään muitakin kuin oppimateriaalien ja opettajan välittämiä kielimuotoja. Työmarkkinoille tulee maahanmuuton myötä myös eri kielten äidinkieliä puhujia, joilla on opettajankoulutus. Aikuisten suomen kielen opettajina puolestaan toimii kasvava joukko henkilöitä, jotka eivät olekaan suomea äidinkielenään puhuvia vaan alan tutkintonsa ulkomaisissa yliopistoissa (esimerkiksi Venäjällä) suorittaneita. Vakiintuneiden asetelmien murtuminen voi näissä tilanteissa vaatia kokeneiltakin ammattilaisilta identiteettityötä, joka liittyy kielen omistajuuteen ja asiantuntijuuteen (ks. Rampton 1990).

Kielivarannon vaaliminen ja vahvistaminen kuuluvat kielikoulutuksen tehtäviin. Maahanmuuttotaustaisten omien kielten osaamisen turvaaminen on tässä keskeistä. Palvelujen kysyntä ja tarjonta muillakin kielillä kuin kansalliskielillä ja englanniksi tulee todennäköisesti lisääntymään kansainvälisen liikkuvuuden edelleen voimistuessa, ja globaalit markkinat kaipaavat räätälöityä kielellistä osaamista. Lähes alalla kuin alalla on siis eduksi pystyä työskentelemään monikielisesti. (Pyykkö 2017.) Samalla myös monikielistä vuorovaikutusta edistävät teknologiset ratkaisut on tärkeää ottaa haltuun ja osaksi omaa opiskelu- ja ammattitaitoa; digitalisaatio lävistää jokseenkin kaikki ammattialat, ja digitaaliset oppimisympäristöt ovat vakiinnuttaneet paikkansa eri koulutusasteilla ja koulutusmuodoissa pysyvästi (Mertala 2022; Strömmer ym. tässä teemanumerossa).

Jo nyt kieliteknologiset työkalut ovat tiiviisti osa lastenkin oppimisympäristöjä. Etenkin käännöstyökaluja käytetään paljon niissä kielissä, joissa niitä on saatavilla (Aronen 2021), ja vaikka niiden toimivuus vaihtelee kieliparista toiseen, ne ovat osaltaan tehneet myös näkyväksi ja tuoneet luokkiin sellaisiakin kielellisiä resursseja, jotka ennen jäivät herkästi piiloon. Tämä osaltaan normalisoi eri kielten rinnakkaista näkyvyyttä ja käyttöä. Nykyisten ja tulevien teknologioiden ja tekoälyn mielekäs, toimiva ja vastuullinen käyttötapa on tärkeää tuntea siinä missä niiden rajoitteetkin (Mertala 2022; Hankala ym. 2023). Omaa aktiivista kielitaitoa ne eivät tule korvaamaan, vaikka tästä yleisesti huolta kannetaankin. Parhaimmillaan ne voivat rikastaa kielipedagogiikkaa,

sillä ne lisäävät yhteisymmärrystä ja vahvistavat kielitietoisuutta. Samalla ne voivat toki vähentää halua ponnistella kielen äärellä ja yritystä ymmärtää kunnolla, joten opettajan ohjaavaa otetta tarvitaan. Ihmisen kielellinen ja kognitiivinen toiminta ja yhteisymmärryksen rakentuminen vuorovaikutuksessa ovat silti viime kädessä niin kompleksisia ilmiöitä, ettei teknologia voi niitä kokonaan korvata.

Kaiken kaikkiaan digitaaliset oppimisympäristöt avaavat aiempaa laajemmat mahdollisuudet monikieliseen toimintaan ja erilaisten kielellisten resurssien vahvistamiseen (ks. Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Ne onkin tärkeää tunnistaa myös kielenkäyttöympäristöinä, joissa toimimiseen tarvitaan joustavaa monikielisyyttä ja monilukutaitoa: taitoa tulkita, arvioida ja tuottaa erilaisia multimodaalisia ja monimediaisia tekstejä sekä ymmärtää myös niiden kulttuurisia konteksteja ja arvostuksia (Cope & Kalantzis 2009). Sosiaalinen vuorovaikutus mobiililaitteilla on usein nuorille luontevaa ja useimmille Suomeen ulkomailta muuttaneille aikuisillekin tuttua (ks. esim. Bogdanoff ym. 2019), ja tätä vahvuutta kannattaa tietoisesti hyödyntää myös kielten opiskelussa. Toimivia esimerkkejä digitaalisista oppimisympäristöistä ovat erilaiset tandemopiskelumuodot (Grasz 2021), virtuaalivaihdot (Háhn 2021) sekä erilaiset sovellukset ja keskustelualueet, jotka tukevat verkostoitumista eri kielillä. Niiden hyödyntäminen myös oman äidinkielen opiskelussa todennäköisesti lisääntyy. Samalla on tärkeää tunnistaa sosiaalisen median kanavien merkitys omaehtoisessa verkostoitumisessa ja sen myötä kotoutumisessa, osallisuuden vahvistamisessa ja kielenkäyttömahdollisuuksien laajentamisessa. Koulussa ei silti välttämättä haluta tehdä samaa kuin vapaa-ajalla, joten tietokoneella ja mobiililaitteilla työskentely ei aina tuo toivottua lisäarvoa.

Yksi kielipedagogiikan osa-alue, jolla maahanmuuttotaustaisten oppijoiden lähtökohdat ja tarpeet tulisi erityisesti tunnistaa, on oppimateriaalien valinta ja tuotanto (ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa). Materiaalien korostaisen länsimainen kuvasto, tekstilajit, viittaukset ja kielivariantit voivat näyttäytyä hyvin etäisinä ja riidellä opetuksen inklusiivisten tavoitteiden kanssa. Myös oppimateriaaleissa esitellyt vuorovaikutustilanteet voivat olla oppijoille vieraita. Esimerkiksi turistin näkökulma matkalla olemiseen, Suomeen tai englanninkielisiin maihin tai tutuiksi oletetut viittaukset populaarikulttuuriin voivat olla etäännyttäviä. Kielenopettajan onkin tärkeää hahmottaa oppijoidensa erilaisia elämänkulkuja ja -tapoja. Samalla on syytä huolehtia, ettei oppimateriaaleissa vahvisteta stereotyyppioita. Tasa-arvoisia mahdollisuuksia rakentaa taitoja ja tulevaisuutta edistää se, että erilaisille oppijoille tarjotaan samastuttavia hahmoja ja tarinoita ja ymmärretään representaatioiden voima siinä, millaisia tulevaisuuksia oppijat voivat kuvitella itselleen: ei ole yhdentekevää, millaisiin mielikuviin ja esimerkeihin todellisuutta kuten erilaisten ihmisryhmien roolia yhteisössä jäsennetään (esim. Jäske 2020; Jäske ym. 2022). Moninaisuuden huomiointi rakentaa kiinnittymisen mahdollistavia, samastuttavia tarttumapintoja, mikä on kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan ydintä (esim. Aalto ym. 2019; Lucas & Villegas 2013).

Kielenopetuksen kehittämisen pohjaksi tarvitaan jatkossakin tutkimusta sosiaalisten ja kognitiivisten prosessien yhteenkietoutumisesta, pitkittäisiä tapaututkimuksia monikielisestä kehityksestä sekä tietoa monikielisestä ja multimo-
daalisesta vuorovaikutuksesta. Samoin tarvitaan interventiotutkimuksia eri kieliä ja sisältöalueita integroivasta opetuksesta ja yhteisopettajuuden toteutuksesta. Olennaista on myös tunnistaa, millaiset risteävät taustatekijät vaikuttavat yksilöiden osallisuuden mahdollisuuksiin sekä kielitaitoon liitettyihin oletuksiin ja arvostuksiin koulutuspolulla. Ennen kaikkea tarvitaan kuitenkin tutkivaa otetta omaan arkiseen opetustyöhön ja valmiutta tukea monikielistä kehitystä sen eri muodoissa.

Kirjallisuus

- Aalto, E., S. Mustonen, M. Järvenoja & J. Saario 2019. *Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Abrahamsson, N., & K. Hyltenstam 2008. The robustness of aptitude in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (4), 481–509. <https://doi.org/10.1017/S027226310808073X>
- Ahlholm, M. 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfInLA. 93–112. <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>
- Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2023. *Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino.
- Ahola, S. 2020. Sujuvaa mutta viron kielen vaikutusta: Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä vironkielisten suomenoppijoiden suullisesta taidosta. *Virittäjä*, 124 (2), 217–242. <https://doi.org/10.23982/vir.79831>
- Aronen, H. 2021. Konekäännösten käyttö kielenopetuksessa edellyttää avointa keskustelua ja koulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(6). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2021/konekaannosten-kaytto-kielenopetuksessa-edellyttaa-avointa-keskustelua-ja-koulutusta>
- Atkinson, D. (toim.) 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Barlow, M. & Kemmer, S. 2000. Introduction: a usage-based conception of language. Teoksessa M. Barlow & S. Kemmer (toim.) *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI, vii–xxviii.
- Bogdanoff, M., H. Vaarala & T. Tammelin-Laine 2019. Perustaidot haltuun – älypuhelin osana aikuisten lukutaito-oppijoiden monilukutaitoa. *Kielikukko* 39 (2), 2–9.
- Carroll, J. B. 1965. The prediction of success in foreign language training. Teoksessa R. Glaser (toim.) *Training, Research, and Education*. New York: Wiley, 87–136.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2009. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, S1, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Eskildsen, S. 2009. Constructing another language. Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30 (3), 335–357. <https://doi.org/10.1093/applin/arn037>
- García, O. & T. Kley 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- Grasz, S. 2021. *Mehrsprachige Praktiken beim Lernen im Tandem: eine empirische Untersuchung zu deutsch-finnischen Tandemgesprächen*. Acta Universitatis Ouluensis B: Humaniora 190. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526231235>
- Háhn, J. 2021. “I felt a bit nervous”: virtual exchange as an emotional journey. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 15 (1), 59–80. <https://doi.org/10.47862/apples.99891>
- Hankala, M., M. Kauppinen & S. Mustonen 2023. Tekoäly tuottaa ja tulkitsee tekstejä: mihin meitä enää tarvitaan? *Virke*, 59 (1), 20–22.
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus: yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. Tampere University Dissertations 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>

- Honko, M. & S. Mustonen 2018. Kielistä kielitietoisuuteen. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli! Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 18–31.
- Honko, M., & S. Mustonen 2020. Varhaista monikielisyttä tukemassa: kielitieteiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 439–454.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202011046522>
- Ikkänen, P. 2020. *The Role of Language in Integration: a Longitudinal Study of Migrant Parents' Trajectories*. JYU Dissertations 289. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Intke-Hernandez, M. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus keliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321636>
- Jäske, A. 2020. *"Saanko tuntea itseäni suomalaiseksi?" Suomalaisen koulutusjärjestelmän valkonormatiivisuus mixed-race-identifioituvien näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/items/41249120-3fff-4489-8e04-63692327dc2f>
- Jäske, A., P. Niemi-Sampan & J. Waenthongkham 2022. *Mixed. Suomalaista elämää kulttuurien risteytyksessä*. Helsinki: Kosmos.
- Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2391-6>
- Kajander, M. 2013. *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5530-4>
- Kaukko, M., J. Alisaari, L. M. Heikkola & N. Haswell 2022. Migrant-background student experiences of facing and overcoming difficulties in Finnish comprehensive schools. *Education Sciences* 12, 450. <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Klarenbeek, L.M. 2019. Reconceptualizing integration as a two-way process. *Migration Studies*, 9 (3), 902–921. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz033>.
- Kurki, T. 2019. *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki Studies in Education 40. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/294719>
- Kyckling, E., H. Vaarala, J. Ennser-Kananen, T. Saarinen & L.-M. Suur-Askola, 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>.
- Langacker, R. 2013. *Essentials of cognitive grammar*. New York: Oxford University Press.
- Latomaa, S. 2012. Kielitilasto maahanmuuttajien osuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77 (5), 525–534. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201302081779>
- Lehtimaja, I. 2012. *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- 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* 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 70–90.
<https://doi.org/10.30660/afinla.100292>
- Lesonen, S., R. Steinkrauss, M. Suni, & M. Verspoor 2020. Lexically specific vs. productive constructions in L2 Finnish. *Language and Cognition*, 12 (3), 526–563.
<http://doi.org/10.1017/langcog.2020.12>

- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. P. Lantolf, & M. E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Lucas, T. & A. M. Villegas 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>
- Malin, M. & E. Kilpi-Jakonen 2019. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, s. 103–117. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202001293873>
- May, S. 2016. Introducing the “Multilingual turn”. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge, s. 1–6.
- Mertala, P. 2022. Digitarinoita: mitä on koulutusteknologiapuhe ja miksi siihen tulee suhtautua epäillen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2022/digitarinoita-mita-on-koulutusteknologiapuhe-ja-miksi-siihen-tulee-suhtautua-epaillen>
- Meyer, O., D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck & T. Ting 2015. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning making. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 41–57.
- Milani, T, S. Bauer, M. Carlson, A. Spehar & K. von Brömssen. 2021. Citizenship as status, habitus and acts: language requirements and civic orientation in Sweden. *Citizenship Studies*, 25 (6), 756–772. <https://doi.org/10.1080/13621025.2021.1968698>
- Mustonen, S. 2015. *Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5>
- Mustonen, S. & M. Honko 2018. Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko, & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen* Helsinki: Finn Lectura, 118–141.
- 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>
- Mustonen, S., & P. Puranen 2021. Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52 (1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- Mustonen, S., & M. Strömmer 2022. Becoming a multilingual health professional in vocational education: two adult migrants’ translanguaging trajectories. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Early online. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2116451>
- Mustonen, S., P. Puranen & M. Suni 2020. Maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/maahanmuuttotaustaisten-opiskelijoiden-tasa-arvoisen-osallisuuden-tukeminen-ammattillisessa-koulutuksessa>

- Norton, B. 2015. *Identity and language learning. Extending the conversation*. 2. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- OPH 2022. *Maahanmuuttotataustaiset oppijat*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotataustaiset-oppijat> [luettu 20.5.2022]
- Owal Group 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf
- Piippo, I., M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinla-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Pirhonen, H. & H. Kuitunen H. 2022. Minkäläistä osaamista monikielinen korkeakoulupedagogiikka voi tuottaa? Esitelmä Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen syysseminaarissa, 27.–29.10.2022, Helsingin yliopisto.
- Pitkänen-Huhta, A., & K. Mäntylä 2021. Teachers negotiating multilingualism in the EFL classroom. *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 283–306. <https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0020>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Rampton, B. 1990. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal* 44 (2), 97–101. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>
- Repo, E. 2023. *Together towards language-aware schools: perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Turun yliopiston julkaisuja - Annales Universitatis Turkuensis, Ser B: Humaniora, 611. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9178-5>
- Ruuska, K. 2020. *At the nexus of language identity and ideology: Becoming and being a highly proficient second language speaker of Finnish*. JYU Dissertations 309. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8366-6>
- Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E-L. & Kyckling, E. 2016. *Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4>
- Scotson, M. 2018. *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitykset*. JYU Dissertations 694. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>
- Schmid, H-J. 2020. *The dynamics of the linguistic system. Usage, conventionalization, and entrenchment*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198814771.001.0001>
- Seilonen, M. 2013. *Epäsuora henkilön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5025-5>
- Seppälä, T. 2022. Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli*, 42 (1), 17–44. <https://doi.org/10.23997/pk.119692>
- Singleton, D. 2017. Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 89–103. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.5>
- Straszer, B. & Å. Wedin (toim.) 2020. *Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Suni, M., & S. Lomaa 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*. Basingstone: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Suni, M. & T. Tammelin-Laine 2020. Language and literacy in social context. Teoksessa M. Young-Scholten & J. Kreeft Peyton (toim.) *Teaching adult immigrants with limited formal education: theory, research, and practice*, Clevedon: Multilingual Matters, 11–29.
- 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 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 44–69. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>
- Tammelin-Laine, T. 2015. *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Thompson, A. S. 2013. The interface of language aptitude and multilingualism: reconsidering the bilingual/multilingual dichotomy. *Modern Language Journal*, 97 (3), 685–701. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12034.x>
- Turnbull, M. & K. Arnett 2002. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218. <https://doi:10.1017/S0267190502000119>
- Tyler, A. 2010. Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 270–291. <https://doi:10.1017/S0267190510000140>
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Lomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisut 19: 2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Wei, L. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Työtä on rahoittanut Suomen Akatemia (hanke 354870)