

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

**Author(s):** Pitkänen-Huhta, Anne; Mård-Miettinen, Karita; Nikula, Tarja

**Title:** Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen

**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:**

Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K., & Nikula, T. (2023). Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 6-28). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126906>

*Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 6–28.*

**Anne Pitkänen-Huhta, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula**  
Jyväskylän yliopisto

## **Muuttuva ja moninainen kielenoppiminen**

### **Nostot**

- Suomen kouluissa opetetaan useita kieliä ja kielten oppimääriä, jotka asetetaan usein koulutuskeskustelussa vastakkain.
- Monikielisyys, teknologisoituminen ja digitalisaatio haastavat eri tavoin suomalaista kielikoulutusta.
- Tutkimuksen muuttuvat käsitykset kielestä ja sen oppimisesta heijastuvat kielikoulutukseen.
- Douglas Fir -ryhmän mallin avulla voidaan kuvata kielen oppimisen moniolotteisuutta.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

This article, a lead-in to the special issue, starts by discussing the key characteristics of language education in Finland, with a special focus on how the official bilingualism and development of multilingualism feature in the structures of language education. Secondly, the article presents some recent turns in research on language use and learning, which have influenced current ways of understanding language learning. Research has shown that language learning is a complex and multifaceted phenomenon, which needs to be approached from various disciplinary angles. Thirdly, the article discusses ways of portraying the complexity and layeredness of language and language learning and identifies five key themes characterising the way language learning is approached in the articles of this special issue. Finally, the 17 articles in the special issue are presented.

**Keywords:** language learning, language education, multilingualism

**Asiasanat:** kielenoppiminen, kielikoulutus, monikielisyys

## 1 Johdanto

Kieli kuuluu oleellisesti jokapäiväiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Meillä kaikilla on myös jonkinlainen käsitys siitä, mitä kieli on, sekä kokemuksia erilaisista kielenkäyttölanteista ja kielen oppimisesta. Käsitteemme ovat varmasti myös muuttuneet eri elämänvaiheiden ja oppimiskokemusten seurauksena. Sekä kieli itsessään että kielen oppiminen ovat moniulotteisia ilmiöitä, joihin vaikuttavat niin elinympäristömme ja yhteiskunnan muutokset kuin lisääntyvä ja kehittyvä tutkimuksellinen ymmärryksemme. Siksi onkin tärkeää aika ajoin tarkastella kielenoppimisen ajankohtaisia ilmiöitä ja kartuttaa olemassa olevaa tietopohjaa. Aikaisempia kokoomateoksia samasta aihepiiristä ovat esimerkiksi kymmenisen vuotta sitten ilmestynyt Pietilän ja Lintusen (2014) toimittama teos, jossa tarkasteltiin (vieraan) kielen oppimisen eri osa-alueita, sekä Hildénin ja Hahlin (2020) toimittama artikkelikokoelma, jossa pureuduttiin kielten opetuksen eri näkökulmiin.

Tämän teemanumeron tavoitteena on tarkastella kielenoppimista ja kielikoulutusta huomioimalla erityisesti jatkuvasti muuttuvan ja moninaisen maailman vaikutukset samoin kuin toisiinsa kietoutuvat yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan näkökulmat. Myös monikielisyys ja uudet näkökulmat siihen ovat teemanumeroa kantavia teemoja. Kieli ja sen oppiminen on ollut tutkimuksen kohteena vuosikymmenien ajan, ja kielikoulutus on aina ollut osa koulutuksen rakenteita. Suomalaisen kielikoulutuksen kehityssuunnat ovat heijastelleet sekä kielentutkimuksessa että muun Euroopan kielikoulutuksessa tapahtuneita muutoksia. Niinpä Suomen kielikoulutuksessa on tapahtunut monenlaisia käännteitä viime vuosikymmenten aikana. Näitä muutoksia ja käännteitä käsittelevät monipuolisesti Takala ja Sajavaara (1998), Sajavaara ja Takala (2004), Pöyhönen ja Luukka (2007), Pyykkö (2017), Saarinen ym. (2019) sekä Vaarala ym. (2021). Tässä teemanumerossa emme täten tee historiallista katsausta Suomen

kielikoulutuksen käänteisiin, vaan tarjoamme tiedeperustaisia suuntaviivoja suomalaisen kielikoulutuksen kehittämiseksi.

Teemanumeron johdantoartikkelissa tarkastelemme luvussa 2 Suomen kielikoulutuksen ominaispiirteitä tuomalla yhteen äidinkielen (äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine, oppilaiden omat äidinkielet), toisen kielen (toinen kotimainen kieli, suomi/ruotsi toisena kielenä) ja vieraan kielen opetuksen näkökulmia. Luvussa 3 esittelemme viimeaikaisia kielenoppimisen tutkimuksessa tapahtuneita käänteitä, ja luvussa 4 pureudumme erilaisiin tapoihin kuvata kielenoppimisen kompleksisuutta ja verkotuneisuutta. Lopuksi kuvaamme artikkeleille yhteistä kieli- ja kielenoppimiskäsitystä viiden teeman avulla luvussa 5 sekä esittelemme teemanumeron sisällön luvussa 6.

## 2 Suomen kielikoulutuksen ominaispiirteitä

### 2.1 Kielitarjonta

Suomen kouluissa on 1970-luvulta lähtien kaikilla oppilailla ollut mahdollisuus ja velvollisuus opiskella vähintään kolmea kieliainetta: äidinkieltä ja kirjallisuutta (vuoteen 1998 asti oppiaineen nimi oli äidinkieli), toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä. Tämä opiskeltavien kielten määrä mukaillee EU:n minimisuositusta jäsenvaltioidensa kielikoulutukselle (Council of the European Union 2002). Oppilaiden monikieliset taustat huomioidaan Suomessa muun muassa siten, että äidinkielen ja kirjallisuuden ja toisen kotimaisen kielen oppiaineista on useampia oppimääriä. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta voi opiskella suomi, ruotsi, saame, romani, viittomakieli, suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääriä tai suomi tai ruotsi saamenkielisille ja suomi tai ruotsi viittomakielisille -oppimääriä. Lukiossa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineena voi opiskella myös muuta koulutuksen järjestäjän tarjoamaa ja opiskelijan valitsemaa omaa äidinkieltä siten, että siinä sovelletaan suomi tai ruotsi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppimäärän perusteita. Toisesta kotimaisesta kielestä taas voi opiskella pitkän (A1/A2-kieli), keskipitkän (B1-kieli) tai äidinkielenomaisen ruotsin tai suomen oppimääriä. Kaikille yhteisten kieliaineiden lisäksi koulussa voi opiskella vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä, joista voidaan tarjota joko pitkää alakoulussa alkavaa oppimäärää (A1/A2-kieli) tai lyhyttä yläkoulussa (B2-kieli) tai lukiossa (B3-kieli) alkavaa oppimäärää. Lisäksi kouluissa voidaan tarjota oppilaiden oman äidinkielen opetusta. Tämä opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota järjestetään erillisen valtionavun turvin (OPH 2016a).

Myös kansalliset vähemmistökielet ovat jossain määrin läsnä koulutuksessa. Varhaiskasvatusturvalaki (2018/540, 8§) ja perusopetuslaki (1998/628, 10§) määräävät esimerkiksi, että eri saamen kieliä puhuville tulee tarjota saamenkielistä varhaiskasvatusta koko Suomessa ja saamenkielistä perusopetusta Saamen kotiseutualueella (Enontekiön,

Utsjoen ja Inarin kunnat ja Sodankylän pohjoisosa). Lisäksi saamelaisalueella voi saada saamenkielistä ammatillista koulutusta ja alueen lukioissa voi opiskella saamen kieliä (OKM 2021). Kuulovammaiselle oppilaalle taas tulee perusopetuslain (1998/628, 10§) mukaan tarjota viittomakielistä opetusta. Tämä velvoite koskee sekä suomalaista että suomenruotsalaista viittomakieltä. Romanikielisille oppilaille tulee pyrkiä valtionavun turvin tarjoamaan romanikielistä opetusta niin esi- ja perusopetuksessa kuin lukiossa (Rajala & Schwartz 2020). Opetuksen järjestäjä voi kuitenkin päättää, miten ja missä määrin opetusta tarjotaan yllä mainituilla kielillä, minkä vuoksi oppilaiden tilanne on hyvinkin erilainen eri puolilla Suomea (OPH 2016b; Rajala & Schwartz 2020; OKM 2021). Sama koskee myös oppilaan oman äidinkielen opetusta, jonka tarjonnassa on paitsi alueellista ja koulukohtaista myös kielikohtaista vaihtelua, ja useimmilla opetuksen järjestäjillä olisi paineita tarjota opetusta useammilla kielillä kuin tällä hetkellä on mahdollista (Venäläinen ym. 2022).

## 2.2 Kielten erillisuus

Vaikka kouluissa opetetaan useita kieliä ja kielten oppimääriä, on suomalaiselle kieli-koulutukselle ominaista, että kieliaineet ovat toisistaan erillään ja niitä opetetaan yhtä kerrallaan, vaikka koulun opetuskieli (suomi tai ruotsi) onkin usein voimakkaasti läsnä toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksessa (Huhtala ym. 2021). Myös opetta-jankoulutuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi tai ruotsi) ja muiden kieliaineiden opettajia koulutetaan edelleen pääsääntöisesti erillään omissa opiskeluryhmissään, vaikka joissain yliopistoissa onkin jo pitkään ollut esim. kaikille kieliaineiden aineen-opettajaopiskelijoille, mukaan lukien suomi äidinkielenä, yhteisiä kielitieteen ja kielen oppimisen kursseja (Taalas & Aalto 2007). Muiden kieliaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien pedagogiset opinnot taas ovat usein yhteisiä, vaikka ope-tusharjoittelut tehtäisiinkin kielikohtaisissa ryhmissä.

Koulutuskeskustelussa kielet asetetaan usein vastakkain esimerkiksi siten, että toisen kotimaisen kielen opiskelua tarkastellaan suhteessa vieraiden kielten opiskeluun ja arvellaan esimerkiksi ruotsin opiskelun toisena kotimaisena kielenä vievän tilaa muilta kieliltä (OKM 2012). Toisaalta englannin kielen opiskelu saatetaan asettaa vastakkain muiden kielten opiskelun kanssa, koska englannin uskotaan laskevan motivaatiota opiskella muita (vieraita) kieliä (esim. Pyykkö 2017; Kangasvieri 2022). Keskustelussa siis lähdetään ajatuksesta, että ihmisellä on rajallinen kapasiteetti oppia kieliä ja että yhden kielen oppiminen haittaa tai jopa estää toisen kielen oppimista, vaikka tutkimus on osoittanut päinvastaista (ks. esim. katsausartikkeli De Angelis 2019; ks. luku 3 alla). Tähän keskusteluun kytkeytyy myös laajempi eri kielten arvostamisen ja arvottamisen näkökulma, kun koulussa saatetaan korostaa tiettyjen siellä opetettavien kielten taitoa mutta jättää huomiomatta esimerkiksi oppilaiden oman äidinkielen taito.

Kielten erillisuus näyttäytyy suomalaisessa koulutuksessa myös siten, että koulu-tusta tarjotaan erikseen molemmilla kansalliskielillä kahtena rinnakkaisena ja sisällöl-

tään identtisenä koulutuspolkuna varhaiskasvatuksesta yliopistokoulutukseen. Näitä suomen- ja ruotsinkielisiä koulutuspolkuja ei ole kuitenkaan kaikkialla Suomessa, vaan ruotsinkieliselle kielivähemmistölle on koulutusta omalla kielellään lähinnä etelä- ja länsirannikon kaksikielisissä kunnissa sekä niin kutsutuissa kielisaarekekunnissa eli suomenkielisissä kunnissa, jossa on ruotsinkielinen vähemmistö (kielisaarekekunnista, ks. Laurent 2013). Suomen- ja ruotsinkieliset varhaiskasvatuksen ja koulutuksen yksiköt ovat tyypillisesti toisistaan erillään, mutta Suomessa on myös useita kymmeniä kieliparipäiväkodiksi ja -kouluksi kutsuttuja yksiköitä, joissa suomen- ja ruotsinkielinen päiväkotitai koulu jakavat kiinteistön keskenään (From & Sahlström 2019; Sopanen 2022). Kieliparipäiväkodit ja -koulut ovat hallinnollisesti erillisiä yksiköitä, mutta niillä on usein joitain yhteisiä tiloja (esim. välituntipiha, liikunta- ja ruokailutilat). Tutkimus on osoittanut, että tavat käyttää yhteisiä tiloja, samoin kuin yksiköiden välisen yhteistyön määrä ja muodot, vaihtelevat suuresti täysin erillään toimimisesta tiiviiseen opettajien ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön (From & Sahlström 2019).

### 2.3 Monikielisyyden huomioiminen

Vaikka kielet näyttäytyvät erillisinä oppiaineina kouluissamme ja niitä asetetaan vastakkain koulutuskeskustelussa, on arki Suomessa varsin monikielistä, ja se on ollut sitä kautta aikojen. Tämän osoittavat jo pelkästään yleissivistävässä koulutuksessamme opetettavat äidinkielen ja kirjallisuuden ja toisen kotimaisen kielen useat oppimäärät ja tarve opettaa yhä useampia omia äidinkieliä. Silti monikielisyydestä keskustellaan usein uutena tilanteena ja enemmän haasteena kuin mahdollisuutena. Suomessa voi esimerkiksi edelleen merkitä vain yhden äidinkielen väestötietojärjestelmään (ks. esim. Oikeusministeriö, 2020), minkä vuoksi koulutuksessa on haastavaa ennakoita monikielisten yksilöiden tarpeita ja monikielisyys usein unohtuu tai jää taka-alalle, kun tehdään koulutuksellisia ratkaisuja tai pohditaan Suomen kielivariantoa. Monikielisyys näkyy kuitenkin entistä vahvemmin 2000-luvun opetussuunnitelmissa (OPH 2014a, 2014b, 2019a, 2022), joissa se esitellään yhtenä koulutuksen kulmakivenä: puhutaan kielitietoisesta koulusta, jossa arvostetaan kaikkia kieliä ja kielimuotoja ja jossa tiedostetaan, että kieliä käytetään rinnakkain ja niitä opitaan muuallakin kuin koulussa (esim. Harju-Autti 2022). Lisäksi opetussuunnitelmien perusteet painottavat, että eri oppiaineilla on omat kielenkäyttötapansa, mikä tekee jokaisesta opettajasta oman oppiaineensa kielen ja sen käytön opettajan.

Monikielisyys näkyy monella tavoin myös työpaikoilla, kun työurat ovat kansainvälistyneet ja on työperäistä maahanmuuttoa. Tämä vuorostaan heijastuu toisen asteen ja korkea-asteen kielikoulutukseen, jossa on yhtäältä entistä suurempi tarve tarjota työelämälähtöistä kielenopetusta etenkin niille, joille suomi tai ruotsi on toinen kieli sekä järjestää niiden opetusta edistyneille oppijoille. Toisaalta toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksessa on syntynyt tarve valmistaa opiskelijoita monikielisempään työelämään kehittämällä heidän vuorovaikutusosaamistaan esimerkiksi

tarjoamalla monikielisiä akateemisen viestinnän kursseja (Jalkanen 2017). Pelkästään koulutuksessa hankittu kielitaito ei kuitenkaan usein riitä, sillä työelämässä tarvittava kielitaito opitaan ensisijaisesti työtä tekemällä. Työpaikoilla tapahtuvaan kielen oppimiseen onkin kehitetty monenlaisia malleja ja menetelmiä (esim. Dejanova ym. 2020). Moninaistuvassa työelämässä on myös tarvetta työpaikoilla järjestettävään kielikoulutukseen. Kun työpaikoilla järjestettävä kielikoulutus vielä 1990-luvulla painottui englantiin ja muihin vieraisiin kielisiin kuten saksaan ja venäjään, koskee koulutustarve 2000-luvulla yhä enenevässä määrin suomen ja ruotsin kieliä.

Monikielisyyteen liittyy myös suomalaisen kielikoulutuksen kesto- ja huolenaihe eli kielten opiskelun yksipuolisuus, mikä näkyy perusopetuksen kielitarjonnan ja -valintojen rajoittumisena pääasiassa toiseen kotimaiseen kieleen ja englantiin, kun muita kieliä opiskellaan lähinnä suuremmissa kaupungeissa, ja/tai vasta lukiokoulutuksessa tai sen jälkeen (OPH 2019b). Tämä on johtanut kasvavaan huoleen Suomen kielivarrannon suppenemisesta (Pyykkö 2017). Kielten opiskelun yksipuolisuuden tulkitaan usein johtuvan yksilötekijöistä eli koululaisten vähäisestä innosta opiskella (useita) kieliä ja sellaisen sinnikkyuden puutteesta, jota uskotaan tarvittavan pitkäjänteiseen kieltenopiskeluun. Yksipuolisen kieltenopiskelun juuret ovat kuitenkin yhtä lailla instituutioiden ja yhteiskunnan tasolla: koulujen kielitarjonta on alueellisesti epätasaista ja kaventunut kuntien huonontuneiden koulutusresurssien myötä, eikä eri kielisiin ja niiden osaamiseen, opiskeluun ja tarpeeseen liittyvä yhteiskunnallinen puhe välttämättä kannusta monipuoliseen kieltenopiskeluun. (Kangasvieri 2022.)

## 2.4 Kielikoulutuksen muutoksia

Kielikoulutuksessa on tapahtunut monenlaisia muutoksia viime vuosikymmenten aikana muun muassa teknologisoitumisen ja digitalisaation myötä. Kielenoppimisen tilat ovat monipuolistuneet ja opetuksessa käytetään menestyksekkäästi esimerkiksi virtuaalisia oppimisympäristöjä, erilaisia oppimissovelluksia ja -pelejä sekä etäopetusta. Nämä tuottavat uudenlaisia osallistumisen tapoja, joita on tärkeä tutkia kielen oppimiseen ja opettamiseen näkökulmasta (esim. Hansell ym. 2021; Jakonen & Jauni 2023). Digitalisaatio ja multimodaalisissa ympäristöissä toimiminen huomioidaan myös 2000-luvun opetussuunnitelmissa: ne muodostavat yhden laaja-alaisen osaamisen alueista, jota opetetaan osana monilukutaitoa (OPH 2014b).

Muutoksia on tapahtunut myös kielten tarjonnassa ja opetuksen järjestämisessä. Osa muutoksista on pysyvämpiä ja koskee kaikkia koululaisia, esim. kaikille yhteisen A1-kielen opetuksen varhennus (OKM 2018). Monet muutokset ovat kuitenkin alueellisia, kuten erilaisten kielten ja muiden aineiden sisältöjä integroivien opetuskäytänteiden kehittäminen kielenopetuksen oheen (Peltoniemi ym. 2018). Kieltenopetusta on myös pyritty kehittämään hankkeiden turvin, jolloin ne ovat usein jääneet paitsi alueellisiksi myös määräaikaikaisiksi kokeiluiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi monet kieltenopetuksen monipuolistamishankkeet (Tuokko ym. 2011).

Tällaisilla koulutuspoliittisilla toimilla on ollut monenlaisia vaikutuksia. Toiset muutokset ovat pysyvämmän monipuolistaneet kielikoulutuksen kenttää, kuten suomi/ruotsi toisena kielenä oppimäärän ja oman äidinkielen opetuksen tarjoaminen (Kuukka ym. 2015). Osa muutoksista taas on vaikuttanut kielteisesti kielikoulutukseen. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi kaikille yhteisen B1-kielen tuntimäärän laskeminen 9 vuosiviikkotunnista 6 vuosiviikkotuntiin ja päätös toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisuudesta ylioppilastutkinnossa. Näillä päätöksillä on ollut ratkaiseva vaikutus ruotsin kielen (yleisin B1-kieli) oppimistulosten heikentymiseen (OKM 2012; Härmälä & Marjanen 2023). Kieliaineiden antamat alhaiset pisteet yliopistojen todistusvalinnassa taas on vähentänyt lukiolaisten kiinnostusta kieltenopiskelua ja kieliaineiden ylioppilaskokeita kohtaan (Pollari ym. 2022). Todistusvalinnan pisteytysmallia ollaankin uudistamassa muun muassa siten, että kieliaineista saisi vuodesta 2026 lähtien enemmän pisteitä kuin aiemmassa mallissa (SUKOL 2023).

Koulupoliittiset toimet ovat vaikuttaneet myös siten, että esimerkiksi kaksikielisen opetuksen tarjoamisen myötä myös varhaiskasvatus on tullut vieraan kielen opetuksen kentälle, vierasta kieltä integroidaan muiden oppiaineiden sisältöjen opetukseen ja kieliä opettavat muutkin kuin kieltenopettajat. Myös kaikille yhteisten A1- ja B1-kielten varhentamisella on ollut vastaavia vaikutuksia, jotka ulottuvat entistä useampaan kouluun. Tehtyjen muutosten ja uudistusten keskellä onkin ollut haastavaa taata kielikasvatuksen jatkumo, ja kielikoulutuksen päätöksenteko on jo pitkään näyttäytynyt poukkoilevana ja näköalattomana eivätkä päätökset pohjaa itsestään selvästi selkeään tutkimusnäyttöön (Sajavaara ym. 2007; Vaarala ym. 2021). Esimerkiksi vuonna 2016 voimaan tullut kaikille yhteisen B1-kielen opetuksen varhentaminen tehtiin opetustunteja lisäämättä, jolloin opetuksen eteneminen ja kielitaidon kehittyminen odotetusti vaarantuivat. Päätöstä jouduttiinkin muuttamaan vuonna 2023, ja syksystä 2024 lähtien B1-kielen opetukseen lisätään yksi vuosiviikkotunti (OKM 2023).

Myös erilaiset lainsäädännölliset toimet, kuten vuonna 2010 perusopetuslakiin (1998/628, 16–17§) kirjattu kolmiportainen tukimalli (OPH 2014b) ovat vaikuttaneet kielenopetuksen toteuttamiseen. Velvoite kolmiportaiseen tuen tarjoamiseen on lisännyt tarvetta yksilöllisempään kielenopetukseen, ja tällaiseen opetukseen onkin kehitetty malleja, joiden avulla voidaan huomioida kunkin oppijan oppimisprofiili ja eriyttää opetusta (Roiha & Polso 2018).

### 3 Kielenoppimiseen liittyviä tutkimuksellisia käännteitä

Suomalainen kielikoulutus ei luonnollisestikaan ole irrallaan kielenoppimisen tutkimusta laajemmin koskevista virtauksista ja muutosten (ks. myös Saarinen ym. 2019). Yksi, jo varsin pitkään kielitutkimukseen vaikuttanut muutosprosessi, on sosiaalisesti käännteeksi kutsuttu painopisteen muutos (Firth & Wagner 1997; Block 2003), jonka myötä kielenoppimista lähestytään yhä useammin yhteisöllis-sosiaalisesta näkökul-



masta aikaisemmin vallalla olleen, yksilöä korostavan psykologis-kognitiivisen otteen sijaan. Tähän kytkeytyy oleellisesti myös kielikäsityksen painopisteen muuttuminen siten, että formalistiset eli kielisysteemin ominaisuuksia tarkastelevat näkökulmat ovat täydentyneet funktionaalisilla, kielen tehtäviä tarkastelevilla lähestymistavoilla (esim. systeemis-funktionaalinen kielentutkimus, ks. Halliday & Matthiessen 2004). Keskeistä siis ei ole kieli sinänsä, vaan kielellä tapahtuva toiminta. Kielenoppimisen tutkimuksessa yksi osoitus sosiaalisesta käänteestä on sosiokulttuuristen ja ekologisten kielenoppimisnäkemysten (esim. Lantolf 1994; van Lier 2004) yleistyminen. Molemmissa lähestymistavoissa kielenoppiminen nähdään ensi sijassa ihmisten välisen sosiaalisen ja kulttuurisen toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä tilannesidonnaisena ja alati kehkeytyvänä prosessina. Huomiota kiinnitetään myös siihen, että kieli ja sen oppiminen liittyvät aina monenlaisiin fyysisiin, sosiaalisiin ja symbolisiin tekijöihin, jotka yhdessä muodostavat eräänlaisen kielen ekosysteemin. Myös käyttöpohjaiset teorit kielen oppimisesta (esim. Cadierno & Eskildsen 2015) korostavat toimintanäkökulmaa ja kielenoppimista yhteisöissä tapahtuvana ilmiönä.

Toinen jo pitkän aikaa sitten käynnistynyt ja edelleen käynnissä oleva muutosprosessi liittyy siihen, miten kaksi- ja monikielisyteen on suhtauduttu kielenoppimisen tutkimuksessa. Tässä on mahdollista erottaa kaksi erilaisista viitekehyksistä kumpuavaa käännettä. Ensimmäinen liittyy toisen/vieraan kielen oppimisen tutkimukseen (SLA), kun 1960-luvulla yksilön kaksikielisytydellä ja sen tukemisella nähtiin olevan etuja ja kaksikielisyttä alettiin pitää tavoiteltavana tilana myös enemmistöjen keskuudessa. Tästä kehityssuunnasta ammentaa esimerkiksi Kanadassa syntynyt kielikylypyopetus (esim. Genesee 1987). Se tarkoittaa kaksikielisen opetuksen muotoa, jossa osa opetuksesta järjestetään koulun varsinaisella opetuskielellä ja osa kielikylypykielellä. Kielikylypytutkimuksessa samoin kuin muussakin yksilön näkökulmaa korostavassa kielenoppimisen tutkimuksessa vaikutti kuitenkin vahvasti yksikielisyden normi. Tämä ilmeni mm. siinä, että oppijoiden suoriutumisen mittapuuna toimivat yksikieliset syntyperäiset kielenkäyttäjät. Tämän myötä kielten opiskelun tuottama kaksikielisyys näyttäytyi pitkälti peräkkäisenä kaksikielisytenä, jonka tutkimuksessa oli oppimisprosessin ymmärtämiseksi tavallista tarkastella oppijan kieltä välitappina kohti syntyperäisen normia. Esimerkkejä tällaisesta tutkimuksesta ovat oppijakielessä ilmeneviin äidinkielen vaikutuksiin pureutuva siirtovaikutuksen tutkimus (*transfer*) tai välikielen tutkimus (*interlanguage*), jossa oppijan kieli nähdään ikään kuin välittävänä ja syntyperäisen normia kohti kurottavana tasona kielitaidottomuuden ja kielitaidon välillä (Selinker 1972; Gass & Selinker 1993).

Myöhempää, erityisesti sosiolingvivistisesta tutkimuksesta ammentanutta muutosprosessia kutsutaan usein monikieliseksi käänteeksi (esim. Conteh & Meier 2014; May 2014). Sen taustalla ovat yhtäältä sellaiset moninaisuutta ja monikielisyden kohtaamista lisänneet yhteiskunnalliset muutokset kuin lisääntynyt liikkuvuus, muuttoliikkeet ja eri elämäntilanteiden teknologisoituminen. Monikielinen käänne on tarkoittanut yksikielisyden normin kyseenalaistamista sekä yhteiskunnallisena että kielenoppimi-

seen kytkeytyvänä taustaoletuksena. Monikielisyyskäännne on näyttäytynyt erilaisena eri tutkimuserinteissä. Kielenoppimisen prosessien tutkimuksessa on esimerkiksi oltu kiinnostuneita siitä, millaisia kognitiivisia ja lingvistisiä vaikutuksia oppilaiden jo osaamalla tai parhaillaan opiskelemilla muilla kielillä on kielen oppimiseen (esim. Jessner 2006). Sosiaalisesta näkökulmasta ammentavassa tutkimuksessa monikielinen käänne on puolestaan nostanut keskiöön monikieliset repertuaarit. Tällä tarkoitetaan erilaisten ja eritasoisten kieliresurssien muodostamaa kokonaisuutta, jota kielenkäyttäjät hyödyntävät tilanteisiin sopivilla tavoilla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielirepertuaariin kuuluu myös kielen sisäinen moninaisuus esimerkiksi erilaisten kielimuotojen ja varieteettien muodossa (esim. murteet). Vaikka näin katsoen monikielisyys eri muodoissaan on kaikkien kielenkäyttäjien ominaisuus, tutkimuksessa monikielinen käänne on erityisen usein tarkoittanut sitä, että huomioidaan vähemmistö- ja maahanmuuttotaustaisten monikieliset repertuaarit paitsi kielen- myös muussa opetuksessa.

Monikielisten resurssien hyödyntämiseen viitataan usein limittäiskieleilyn käsitteellä (myös transkieleily; *translanguaging*), ja siihen liittyvä tutkimus onkin vahva juonne monikielisyttä koskevassa tutkimuksessa (ks. esim. García & Kleyn 2016; Wei 2018). Limittäiskieleilyn tutkimuksella on myös vahva poliittinen tavoite haastaa ja uudistaa normatiivisia näkemyksiä kielistä ja niiden oppimisesta siten, että yhteiskunnan yhdenvertaisuuden tavoitteet toteutuisivat nykyistä paremmin (Wei 2022). Tällaiset kriittiset tutkimukset, joissa tarkastellaan kielen ja sen oppimisen kytkeytymistä erilaisiin vallan, eriarvoistumisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin, ovat laajemminkin alkaneet nousta esiin sekä soveltavassa kielentutkimuksessa että kielikoulutuksen käytänteissä (esim. Pennycook 2001; Norton & Toohey 2004; Enns-Kananen ym. 2022).

Monikielisyteen ja kielenoppimisen sosiaaliseen luonteeseen pureutuvassa tutkimuksessa on noussut esiin myös muunlaisia painopisteiden muutoksia. Näistä yhtenä voidaan pitää esimerkiksi sitä, että käsitys kielenoppimisen tiloista on laentunut kattamaan luokkahuonetilanteiden rinnalla niiden ulkopuoliset kontekstit. Arjen oppimistilanteita koskeva, ns. *in the wild* -tutkimus (Hellermann ym. 2019), kielimaisematutkimus (Szabó & Dufva 2020) ja teknologisiin oppimisympäristöihin kohdistuva tutkimus (Nielson 2022) ovat esimerkkejä koulun ulkopuolisten kielenoppimistilojen tutkimuksesta. Myös työpaikkojen rooli kielenoppimisen tiloina on korostunut erityisesti lisääntyvän maahanmuuton ja sen myötä monikielistyvän työelämän myötä (esim. Sandwall 2010; Strömmer 2017). Niin työssä kuin muussakin arkielämässä kielenoppiminen kytkeytyy kiinteästi sosiaaliseen toimintaan ja konkreettisiin kielenkäyttötilanteisiin, ja sitä onkin usein tutkittu arjen vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta (esim. Lilja ym. 2022).

Käynnissä olevista painotuksen muutoksista kertoo myös se, että viime aikoina on nostettu esiin kielen oppimisen ja opettamisen materiaalisuutta ja sen myötä tutkimuksen materiaalista käännettä (esim. Enns-Kananen & Saarinen 2022).

Materiaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kielen käyttö, oppiminen ja opettaminen samoin kuin muu sosiaalinen ja inhimillinen toiminta nähdään syvällisesti kietoutuneina esimerkiksi sellaisiin fyysisiin ja materiaalsiin tekijöihin kuten fyysinen tila ja siinä olevat esineet ja muut artefaktit, tai tilanteeseen kuuluvat teknologiset ratkaisut (vrt. Jakonen ym. ja From ym. tässä teemanumerossa). Kielen ja sen käytön merkitys muodostuu tämän yhteen kietoutumisen yhteisvaikutuksena. Materiaalisuus ei siis ole vain kielen käytön tai sen oppimisen konteksti vaan oleellinen osa kielen olemusta. Tämä liittyy laajempaan käynnissä olevaan posthumanistiseen keskusteluun tarpeesta tarkastella kieltä tavoilla, jotka eivät kumpua ihmiskeskeisyydestä (Pennycook 2018).

Tutkimuksellisten käännteiden ja painotusten moninaisuus kertoo siitä, että kielen oppimisen ja opettamisen monitahoisuus tunnustetaan yhä paremmin. Tällä on ollut vaikutusta myös teoreettisiin malleihin kielenoppimisesta. Mallit nostavat esiin, että kielenoppimiseen vaikuttavat monenlaiset, niin oppijaan kuin oppimis- ja kielenkäyttötilanteisiin ja niissä vaikuttaviin uskomuksiin ja arvostuksiin liittyvät tekijät. Näiden myötä kielenoppimista on syytä lähestyä pikemminkin alati vaihtelevana kuin suoraviivaisesti etenevänä prosessina. On haluttu myös irrottautua yksikielisistä ja oppijoiden homogeenisyyttä korostavista painotuksista. Näitä näkökulmia on nostettu esiin esimerkiksi tämän luvun alussa kuvatuissa, yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta korostavissa ekologisissa tai kompleksisuusteoriasta ammentavissa tutkimuksissa (van Lier 1994; Larsen-Freeman 2011). Toisaalta on myös kannettu huolta siitä, että kognitiivisten ja oppimisen moniulotteisuutta korostavien sosiaalisten näkökulmien välille ei aukeaisi railoa, vaan niiden välisiä kosketuspintoja vahvistettaisiin (Ortega 2011; Hulstijn ym. 2014).

Seuraava kuvio kiteyttää tässä luvussa käsiteltyjä painotuksen muutoksia kielenoppimisen tutkimuksessa ja kuvaa siirtymää kieltä järjestelmänä tarkastelevista formalistisista näkökulmista kielen erilaisia tehtäviä korostaviin funktionaalisiin näkemyksiin kielestä ja sen oppimisesta. Kuviossa nimettyjen, kieltä ja sen oppimista luonnehtivien näkökulmien asemointi toisiinsa limittyviksi heijastaa sitä, että kyse ei ole selvärajaisista siirtymistä eikä siitä, että funktionaaliset kieli- ja oppimisen näkemykset olisivat kokonaan syrjäyttäneet kielisysteemivetoiset lähestymistavat. Myös kuvion nuoli viittaa suoraviivaisen etenemisen sijaan vähittäisiin siirtymiin ja painopisteen muutoksiin, jotka ovat avanneet mahdollisuuksia tarkastella kieltä ja sen oppimista monitahoisesti ja dynaamisena ilmiönä. Kieli ei siis ole joko–tai vaan sekä–että.



KUVIO 1. Kielenoppimisen tutkimuksen painotusten muutoksia

Kuvion 1 kaltaiset luonnehdinnat kielenoppimista koskevien käsitysten muutoksista kutsuvat myös suomalaisen kielikoulutuksen parissa toimivia pohtimaan, mitä muutokset merkitsevät ja miten niiden tulisi näkyä esimerkiksi kielten opiskelun, opetuksen ja arvioinnin käytänteissä, opettajankoulutuksessa tai tavassa hahmottaa kielen oppimista ja osaamista.

## 4 Kielenoppimisen kompleksisuuden kuvaamisesta

Yksi esimerkki pyrkimyksestä käsitteellistää kielen oppimisen kompleksisuutta ja verkostuneisuutta on ns. Douglas Fir -tutkijaryhmän (DFG) (Douglas Fir Group 2016) viitekehys, joka lähestyy kielenoppimista erilaisten tasojen ja niiden välisten kosketuspintojen sekä eri tutkimussuuntausten näkökulmista. Viitekehysten tavoitteena oli alun perin ravistella erityisesti toisen kielen tutkimuksen (SLA) kenttää, jonka olisi DFG-tutkijaryhmän mukaan otettava paremmin huomioon niin kielen käyttäjien ja oppijoiden kuin kielen oppimisenkin moniulotteisuus. Vaikka viitekehys fokusoiti erityisesti toisen kielen oppimiseen, koskevat sen peruseriaatteen kaikkien kielten käyttöä ja oppimista. Tässä artikkelissa hyödynnämme viitekehystä yleisemmin kielenoppimisen moniulotteisuuden hahmottamisessa, ja kun jatkossa puhumme kielenoppimisesta, tarkoitamme sekä ensi-, toista että vierasta kieltä.

Viitekehyksessä pyritään huomioimaan, kuinka perustavanlaatuiset yhteiskunnalliset muutokset, kuten globaali liikkuvuus ja teknologistuminen, vaikuttavat niin yksilöiden ja yhteisöjen kuin yhteiskunnan kielelliseen moninaisuuteen ja kielenoppimiseen. Toisaalta yksilön kielenoppiminen on moninaista ja moniulotteista ja vuorovaikutuksessa sekä yhteisöjen että yhteiskunnan arvojen ja ideologioiden kanssa, niitä sekä heijastaen että muokaten. Viitekehys perustuu ajatukseen siitä, että kielenoppimisen tutkimuksen täytyy vastata niihin tarpeisiin, joita monikielisillä oppijoilla on elämän eri vaiheissa. Douglas Fir Group (2016) toteaaakin, että kielen oppimista ja opettamista on tutkittava monenlaisissa konteksteissa: niin yksityisissä ja julkisissa kuin materiaalisissa ja digitaalisissa. Kielenoppimista on myös tutkittava monitieteisesti, ja tutkimuksen pitäisi kohdistua sekä yksilön neurokognitiivisiin prosesseihin että erilaisiin sosiokulttuurisiin, ideologisiin ja sosioemotionaalisiin oppimiseen liittyviin tekijöihin.

Näihin lähtökohtiin perustuen DFG:n viitekehys (2016: 25) kuvaa kielenoppimista kolmella sisäkkäisellä ja toisiaan leikkaavalla tasolla, joista sisin taso fokusoi yksilöiden väliseen sosiaaliseen toimintaan, toinen sosiokulttuurisiin instituutioihin ja kolmas yhteiskunnan ideologisiin rakenteisiin. Nämä eri tasot muodostavat monitahaisen, dynaamisen ja epälineaarisen kontekstin kielenoppimiselle.

Kielen liittyviä ilmiöitä on aiemminkin kuvattu vastaavanlaisen kerroksellisuuden avulla. Ricento ja Hornberger (1996) esimerkiksi käyttävät vertauskuvana sipulin kerroksia kuvatessaan kielipolitiikan ja kielisuunnittelun konteksteja ja toimijoita alkaen lainsäädännöstä ja poliittisista prosesseista ja päätyen luokahuoneessa toimiviin opettajiin. Honan (2004) puolestaan on kielipolitiikkaa ja kielenopettajien työtä koskevassa tutkimuksessaan käyttänyt Deleuzen ja Guattarin (1987) biologisen rihmaston metaforaa kuvaamaan kielen opettamiseen liittyvien ilmiöiden dynaamisuutta ja etenkin niiden ennustamattomuutta (ks. myös Nikula ym. 2023).

DFG:n malli pohjaa sekä Bronfenbrennerin (1979) ihmisen kehitystä kuvaavaan ekologiseen systeemiteoriaan että muihin vastaaviin malleihin, jotka pyrkivät kuvaamaan ilmiöiden välisiä risteäviä riippuvuussuhteita (esim. Ricento & Hornberger 1996). Vaikka Bronfenbrennerin (1979) varhaista mallia on kritisoitu, oli se ilmestyessään käänteentekevä, koska se pyrki kuvaamaan sitä, miten lapsen kehitys ei ole vain psykologista, vaan se tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteiskunnan kanssa (Soyer 2019).

DFG-viitekehysten kirjoittajat (2016: 25) muistuttavat, että viitekehysten tasoja ei tule nähdä erillisinä, vaan toistensa kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevina. Viitekehystä on kuitenkin kritisoitu dynamiikan puutteesta ja tasojen hierarkkisuu den korostumisesta niiden välisen vuorovaikutuksen kustannuksella (ks. esim. Duff 2019; Hult 2019).

Soveltavan kielentutkimuksen ja sosiolingvistiikan piirissä on viime aikoina nostettu esiin esimerkiksi skaala- ja rihmastoajattelua keinona hälventää tasorakenteeseen liittyviä haasteita (Hult 2010; Gurney & Demuro 2022). Näihin verrattuna DFG tarjoaa kuitenkin laajan yleiskuvan nimenomaan kielenoppimiseen liittyviin tekijöihin ja on

siksi käyttökelpoinen niiden monitahoisuuden kuvaamiseen. Larsen-Freeman (2019) ja LaScotte ja Tarone (2019) puolustavat DFG:n viitekehystä toteamalla dynamiikan puutteen ja tasojen hierarkkisyyden korostumisen olevan myös esitystavasta riippuvaista, koska painettu (kaksiulotteinen) kuva ja teksti taipuvat vain rajoitetusti kuvaamaan erilaisten ilmiöiden ja tutkimusnäkökulmien monimutkaisia, monipaikkaisia ja jatkuvassa muutoksessa olevia suhteita.

On huomattava, että DFG-viitekehysten tarkoituksena ei ole tarjota ja kehittää kokonaan uutta näkemystä kielestä ja sen oppimisesta, vaan tuoda olemassa olevaa eritasoista tietoa – niin kognitiivis-psykologista kuin sosiaalista ja ekologista – dialogiin keskenään ja näin valottaa kielenoppimisen ja opettamisen monitahoisuutta ja eri tasojen ja niiden keskinäisvaikutusten merkitystä sekä oppimiselle että sen tutkimiselle. Tavoitteena on ollut myös tuoda monikielisyys selkeämmin mukaan toisen kielen oppimisen tutkimuksen kentälle. Viitekehys on myös ongelmalähtöinen eikä mihinkään tiettyyn tieteenalaan sitoutuva. Kirjoittajat kuvaavat (Douglas Fir Group 2016: 24) sen tavoitetta seuraavasti:

We thus offer a transdisciplinary framework that assumes the embedding, at all levels, of social, sociocultural, sociocognitive, sociomaterial, ecosocial, ideological, and emotional dimensions.

DFG-viitekehys siis pyrkii ottamaan haltuun ja tuomaan dialogiin toisen ja vieraan kielen oppimisen heterogeenistä tutkimuskenttää sen sijaan, että siinä tapahtuneet muutokset eriyttäisivät näkökulmia.

## 5 Teemanumeron kieli- ja kielenoppimiskäsityksestä

Vaikka DFG:n viitekehystä on kritisoitu staattiseksi, sillä on myös ansionsa. Se esimerkiksi nostaa esiin eri tasoihin kytkeytyviä käsitteellisiä ja pragmaattisia teemoja, jotka ovat osittain päällekkäisiä ja toisiinsa kytkeytyviä, ja joita tulisi huomioida niin kielenoppimista koskevassa tutkimuksessa kuin kielikoulutuksen suunnittelussa ja käytänteissä. Viitekehys tarjoaa myös mahdollisuuden tarkastella tässä teemanumerossa suomalaisen kielikoulutukseen liittyviä kysymyksiä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmia yhdistäen. Douglas Fir Group (2016: 26–36) esittelee kymmenen teemaa, ja tiivistämme ne alla viiteen laajempaan kokonaisuuteen, jotka ovat keskeisiä teemanumeromme artikkeleissa:

- kielikompetenssit ovat kompleksisia, dynaamisia ja holistisia
- kielenoppiminen on semioottista ja välitteistä
- identiteeteillä, toimijuudella, tunteilla ja ajattelulla (kognitiolla) on erityinen rooli kielen oppimisessa ja opettamisessa
- oppimisen tilat ja tavat ovat moninaisia
- ideologiat läpäisevät kaikki viitekehysten tasot

Yhdessä nämä viisi kokonaisuutta luonnehtivat teemanumeron kieli- ja kielenoppimiskäsitystä. Teemanumeron artikkelit käsittelevät näitä tarkemmin ja eri painoituksin, joten tässä tiivistyksessä käytämme lähdeviitteenä vain DFG:n artikkelia (Douglas Fir Group 2016).

Ensimmäinen teemanumeroamme läpileikkaava pohjoletus on, että *kielikompetenssit ovat kompleksisia, dynaamisia ja holistisia* (Douglas Fir Group 2016: 26). Kaikki kielenkäyttäjät ovat monikielisiä, olipa sitten kyse eri nimettyjen kielten eritasoisesta käyttämisestä, erilaisesta paikallisesta ja/tai tilanteisesta variaatiosta tai eri kielenkäyttötilanteille ominaisista rekistereistä. Kompleksisuus, dynaamisuus ja holistisuus tulevat esiin siinä, että kielenkäyttäjät hyödyntävät erilaisia semioottisia resurssejaan (esim. kielelliset, keholliset, auditiiviset, visuaaliset resurssit) aina tilanteen vaatimusten mukaisesti. Kielenkäyttäjillä on siis erilaisia semioottisia repertuaareja käytössään. Nämä yksilön erilaiset repertuaarit voivat olla monipuolisia ja monikielisiä tai ne voivat koostua yksittäisistä ilmauksista (esimerkiksi tervehdykset) tai jonkin alan erityiskielestä (esim. jonkin alan ammatillinen kieli). Kuten repertuaarit, myös kaikki oppijat ovat erilaisia, yksittäisen oppijan eri elämänvaiheet ovat erilaisia ja siksi kaikki oppimisen polut ovat myös erilaisia. Niinpä kielikompetenssitkaan eivät ole koskaan ”valmiita” tai ”täydellisiä”, vaan kieltä opitaan läpi elämän erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa.

Kielikompetenssien kompleksisuudesta seuraa se, että *kielenoppiminen on semioottista ja välitteistä* (Douglas Fir Group 2016: 27, 29). Vaikka semioottiset resurssit voivat olla kielellisiä, ne voivat olla myös laajempia merkityksiä välittäviä diskursseja tai ne voivat olla vuorovaikutuksellisia (esimerkiksi vuoronvaihto keskustelussa) tai kehollisia (esimerkiksi ilmeet ja eleet). Kaikki nämä erilaiset semioottiset resurssit tuottavat merkityksiä, jotka voivat olla joko samansuuntaisia tai ristiriidassa keskenään. Yksinkertainen esimerkki tästä olisi tilanne, jossa kielellinen viestimme välittää yhden merkityksen, jonka ilmeemme ja eleemme kääntävät päinvastaiseksi. Merkitykset puolestaan eivät ole neutraaleja, vaan ne kytkeytyvät kulttuuriin, historiaan, arvoihin ja asenteisiin ja ovat erilaisten sosiaalisten instituutioiden, kuten perheen, koulun tai työpaikan muovaamia. Kielenoppiminen tapahtuu kaikkien käytössämme olevien kulttuuristen resurssien ja välineiden välityksellä kaikenlaisessa sosiaalisessa toiminnassa, niin kotona ja harrastuksissa kuin instituutioissa tai työpaikalla. Tällaisia merkityksen välittämisen keinoja (*mediational tools*) voivat olla kieli itsessään, mutta myös erilaiset esineet kuten kartat ja kuvat tai huonekalut. Oppimisen välittäjinä toimivat konkreettisten välineiden (koulussa esim. oppikirjat) lisäksi erilaiset ohjaavat toiminnot (koulussa esim. opettajan toiminta).

Kolmanneksi *identiteeteillä, toimijuudella, tunteilla ja ajattelulla (kognitiolla) on erityinen rooli kielen oppimisessa ja opettamisessa* tämän päivän monikielisessä maailmassa (Douglas Fir Group 2016: 31–33, 36). Jokaisella oppijalla on omanlaisensa ajan myötä kehittynyt ja samalla tilanteinen ja paikallisesti muuttuva sosiaalinen identiteetti. Identiteetit muovaavat kielenoppimista ja toisaalta kielenoppiminen muoaa identiteettejä. Nämä sosiaalisesti rakentuvat ja muuttuvat identiteetit liittyvät oppijan

toimijuuteen ja luovat oppimiselle paitsi rajoitteita ja esteitä myös mahdollisuuksia. Identiteetit voivat olla yhteisön tai yhteiskunnan määrittämiä esimerkiksi sosio-ekonomisen taustan perusteella ja siten osin oppijan oman toimijuuden ulottumattomissa. Toisaalta ne voivat kytkeytyä paikallisiin yhteisöihin (esim. perhe tai harrastusryhmä) tai instituutioihin (esim. koulu) ja olla oppijan omien valintojen muovaamia. Omalla toiminnalla on siis vaikutusta sekä identiteettien että uusien oppimismahdollisuuksien muovautumiseen. Tunteet ovat vielä suhteellisen vähän tutkittu alue kielen oppimisessa, mutta on kuitenkin tunnistettu, että ne ovat olennainen osa kielenoppimisprosessia. Tunteet ovat paitsi psykologisesti myös sosiaalisesti rakentuneita: ne ohjaavat yksilön oppimisprosessia esimerkiksi motivaation kautta, mutta kielen oppiminen on myös kokemuksellinen ja sosiaalinen erilaisten tunteiden ohjaama prosessi.

*Oppimisen tilat ja tavat ovat moninaisia* (Douglas Fir Group 2016: 30–31). Perinteisesti luku- ja kirjoitustaito, tekstit ja formaali oppimisen ohjaus ovat toimineet instituutioissa tapahtuvan kielenoppimisen välittäjinä, ja niillä on ollut keskeinen vaikutus oppimiseen. Toisen ja vieraan kielen oppiminen on siis ymmärretty kirjalliseen kieleen perustuvana ja siksi hyvin erilaisena kuin ensikielen kehittyminen, johon taas sosiaalistutaan monimediaisesti esimerkiksi perheessä. Monikielisten kielen käyttäjien taitojen kehittyminen on myös hyvin erilaista kuin perinteinen käsitys kielenoppimisesta formaalissa opetuksessa. Heidän taitonsa kehittyvät monipuolisissa arjen tilanteissa, joissa toiminen kehittää samanaikaisesti sekä suullista että kirjallista kielen vastaanottamisen ja tuottamisen taitoa, toki kielen kehityksen eri vaiheissa eri painotuksilla. Kielitaito – myös toisen ja vieraan kielen taito – kehittyy siis monipuolisesti erilaisissa konteksteissa, jotka vaihtelevat huomattavasti nykyisessä verkottuneessa ja monikielisessä maailmassa. Siksi perinteiset käsitykset kielen opettamisesta instituutioissa (esim. koulussa) ja siihen liittyvät, useimmiten kirjalliseen kieleen perustuvat opiskelu- ja opetusmenetelmät eivät ole riittäviä.

Viidentenä laajana kokonaisuutena ovat *ideologiat, jotka läpäisevät kaikki viitekehyyksen tasot*. Ideologiat eli laaja-alaiset käytännön toimintaa ohjaavat käsitysjärjestelmät (Tieteen termipankki 2023) vaikuttavat siihen, millainen pääsy oppijoilla on kielenoppimiseen, miten he haluavat ja voivat panostaa oppimiseen ja millainen toimijuus heillä on suhteessa omaan oppimiseensa. Douglas Fir Group (2016: 33–35) antaa kolme syytä siihen, miksi ideologioilla on keskeinen rooli myös kielenoppimisessa. Ensinnäkin kieli-ideologiat vaikuttavat kielipolitiikkaan ja kielisuunnitteluun kaikilla sosiaalisen toiminnan tasoilla perheistä yhteiskunnan laajempiin rakenteisiin. Ideologiat vaikuttavat esimerkiksi päätöksiin siitä, mitkä kielet ovat yhteiskunnan virallisia kieliä tai millaisia kielikoulutuksen mahdollisuuksia on ylipäänsä tarjolla. Toisaalta monet kieli-ideologiat, kuten yksikielisyyden ideologia, voivat vaikeuttaa monikielisten tai eri vähemmistökieliä käyttävien mahdollisuuksia käyttää ja oppia omia kieliään sekä toimia yhteiskunnassa. Kolmantena syynä on, että myös yksilöt toimivat ideologiselta pohjalta esimerkiksi valitessaan opittavia kieliä vaikkapa taloudellisen hyödyn vuoksi.



## 6 Teemanumeron osat ja artikkelit

Teemanumero koostuu kolmesta osasta: kielenoppiminen ja yksilö, kielet yhteisöissä ja yhteiskunnan kieli-ideologiat. Jako näihin kolmeen osaan perustuu Douglas Fir -ryhmän viitekehykseen (Douglas Fir Group 2016). Osa artikkeleista käsittelee omaa aihettaan erityisesti Suomen kielikoulutuksen kontekstissa, kun taas osassa tarkastellaan kielen oppimista ja opettamista yleisemmin. Kaikkien artikkeleiden lähtökohtana on tässä johdantoartikkelissa kuvattu kieli- ja kielenoppimiskäsitys, ja jotkut täsmentävät sitä esimerkiksi multimodaalisuuden tai materiaalisuuden näkökulmilla.

Ensimmäisessä osassa, *Kielenoppiminen ja yksilö*, artikkelien lähtökohtana on DGF-viitekehyksen mikrotaso. Seuraavat artikkelit keskittyvät lähinnä mikrotason tarkasteluun:

- Mäntylä, Roiha & Kajander: Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielen opetuksessa eriyttämisen keinoin
- Lilja, Eilola, Jokipohja & Piirainen-Marsh: Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä

Seuraavissa artikkeleissa taas peilataan yksilön kokemuksia myös meso- ja makrotasojen ilmiöihin:

- Kangasvieri, Huhta & Kalaja: Motivoimalla monikieliseksi maailmankansalaiseksi
- Mustonen, Kronholm & Suni: Maahanmuuttotasaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut
- Skinnari, Ruohotie-Lyhty, Moate & Varis: Oppilaiden ja opettajien tunteet ja identiteetit kielenoppimisessa

Ensimmäisen osan kolmessa ensimmäisessä artikkelissa pureudutaan yksilöllisiin tekijöihin kielenoppimisen polulla. *Kangasvieri ym.* tarkastelevat artikkelissaan motivaatiota monitahoisena ilmiönä ja tuovat esille kielenoppimismotivaation eri ulottuvuuksia useasta näkökulmasta sekä haastavat pohtimaan keinoja, joilla meso- ja makrotason toimijat voivat tukea yksilöiden kielenoppimismotivaatiota. *Mäntylä ym.* puolestaan tarkastelevat artikkelissaan moninaisia oppijoita kieltenopetuksessa ja esittelevät tutkimuspohjaisia ja konkreettisia keinoja vieraan kielen opetuksen eriyttämiseen etenkin Suomen kontekstissa. *Mustonen ym.* artikkelissa nostetaan esiin tarve kasvattaa tietoisuutta maahanmuuttotasaisten oppijoista monikielisinä yksilöinä, joilla on moninaiset kielelliset taustat, valmiudet ja tarpeet ja täten myös yksilölliset suomen kielen ja vieraiden kielten oppimisen polut. Artikkelissa painotetaan, että Suomen koulussa osataan jo arvostaa ja osin hyödyntääkin oppijoiden monikielisyttä mutta kehittämisen paikkoja on vielä runsaasti. *Lilja ym.* esittelevät artikkelissaan vuorovaikutustutkimusta, jossa on tarkasteltu aikuisten toisen kielen oppijoiden kielen käyttöä ja oppimista erilaisissa luokkaopetuksen ulkopuolella tapahtuvissa arjen

tilanteissa. Artikkelissa herätetään huomamaan, kuinka tärkeä opettajan on suunnitelmallisesti tukea oppijaa kielen oppimisen taidoissa sekä luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa. Osan päättää *Skinnari ym.* artikkeli, joka käsittelee tunteiden ja identiteettien välistä yhteyttä kielenopetuksessa ja -oppimisessa sekä opettajan että oppijoiden näkökulmasta. Artikkelissa korostuu mikrotason kohtaamisten tärkeys koulun kielenopetuksessa.

Toisessa osassa, *Kielet yhteisöissä*, artikkelit tarkastelevat erityisesti DFG-viitekehyksen mesotasoa tai tuovat esille, kuinka viitekehyksen eri tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Mesotason tarkasteluun keskitytään artikkeleissa:

- Mård-Miettinen, Hansell & Kvist: Kaksikielinen varhaiskasvatusta toisen kielen oppimisen ympäristönä
- Lehtonen, Ahlholm, Suuriniemi & Tiermas: Monikielisen toimijuuden tukeminen koulun toimintayhteisössä
- Sulkunen, Nikula & Kääntä: Kielen ja sisällön integrointi: alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet aineenopetuksessa

Eri tasojen yhteenkietoutuminen taas tuodaan vahvasti esiin artikkeleissa:

- Palviainen, Vorobeva & Sapanen: Monikielinen perhe ja koulu
- Jakonen, Siivonen & Jauni: Virtuaalisuus ja videovälitteisyys kielenoppimisympäristöjen muokkaajana
- Huhta, Leontjev, Honko & Hildén: Kielitaidon arviointi koulussa

Toisen osa artikkeleissa kielen oppimista ja opettamista tarkastellaan varhaiskasvatuksessa ja koulussa sekä myös perheen ja koulun rajapinnoilla. *Mård-Miettisen ym.* artikkeli käsittelee kaksikielistä varhaiskasvatusta osana kielikasvatuksen jatkumoa ja sitä luonnehtivia kielikasvatuksellisia periaatteita, painotuksia, oppimisympäristöjä ja kielellisiä käytänteitä. *Palviainen ym.* taas pureutuvat artikkelissaan perheen kielipolitiikkaan ja useiden kielten ylläpitämisen keinoihin monimuotoisissa perheissä sekä koti- ja vähemmistökielten asemaan opetussuunnitelmadokumenteissa ja suomalaisissa perusopetuksen luokahuoneissa. *Lehtonen ym.* käsittelevät monikielistä toimijuutta luokkayhteisössä ja tarkastelevat erityisesti sitä, miten pedagogisilla ratkaisuilla voidaan luoda monikielisyyden tila opetustilanteeseen ja miten opettajan toiminta vaikuttaa oppijoiden monikielisen toimijuuden kehittymiseen. *Sulkunen ym.* tarkastelevat kielen oppimista varsinaisen kielten opetuksen ulkopuolella osana muiden kouluaineiden opetusta. Keskeisenä näkökulmana on kielen ja sisällön integrointi ja alakohtaiset kieli- ja tekstikäytänteet niin ensikielellä, toisella kielellä kuin vieraalla kielellä annettavassa opetuksessa. *Jakosen ym.* artikkeli käsittelee teknologian roolia kielenoppimisympäristöissä erityisesti virtuaalisuuden ja videovälitteisyyden näkökulmasta. He luovat yleiskuvan siitä, miten teknologia toisaalta mahdollistaa uudenlaisia oppimisympäristöjä ja toisaalta muokkaa oppimisvuorovaikutusta ja osallistumisen mahdollisuuksia. Osan viimeinen artikkeli, *Huhta ym.* lähestyy koulussa tapahtuvaa

kielitaidon arviointia neljän teeman kautta: millaiset tekijät vaikuttavat summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin laatuun, millaista arviointiosaamista opettajilta vaaditaan, kuinka teknologiaa voidaan hyödyntää arvioinnissa sekä millä tavoin yhteiskunnan ja koulujen monikielistymisen vaikuttaa arviointiin.

Kolmannessa osassa, *Yhteiskunnan kieli-ideologiat*, artikkeleiden lähtökohtana on DFG-viitekehyksen makrotason tarkastelu. Seuraavissa artikkeleissa makrotason yhteiskunnallisten rakenteiden tai kieli-ideologioiden tarkastelu kytkeytyy sekä yhteisöjen mesotasoon että yksilöiden mikrotasoon:

- Ennser-Kananen, Kilpeläinen & Saarinen: Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset: heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa
- From, Szabó & Laihonon: Kielimaiset kielikoulutuspolitiikan kohteena ja tekijänä kieliparikoulussa
- Ikkänen, Ennser-Kananen, Intke-Hernandéz & Riuttanen: Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kieli ja koulutus
- Björklund & Pakarinen: Ruotsin kieli ja ruotsinkieliset kielellisesti muuttuvassa Suomessa
- Strömmer, Suni, Ruuska & Ikkänen: Kielikoulutus valmistamassa monikieliseen työelämään

Osan viimeinen artikkeli taas keskittyy pääasiassa makrotasoon:

- Honko & Halonen: Kielitaidon arviointi on ideologisesti latautunutta toimintaa

Kolmannen osan artikkelit nostavat esiin kielikoulutukseen vaikuttavien arvojen ja ideologioiden merkityksen. *Ennser-Kananen ym.* tarkastelevat kielikoulutuksen tasa-arvopyrkimyksiä peruskoulutuksessa historiallisesta näkökulmasta kolmen tapauksen kautta: peruskoulu-uudistus, kielenopetuksen kehittämishankkeet ja oman äidinkielen opetus. Tarkastelussa valotetaan tasa-arvopyrkimysten katvealueita ja kielikoulutusta koskevien päätösten poliittisuutta. *Fromin ym.* artikkelin keskiössä ovat koulujen kielimaiset sekä niiden yhteys yhteiskunnan kieli-ideologioihin ja kielikoulutuspolitiikkaan. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ns. kieliparikoulut, joissa saman katon alla toimii sekä suomen- että ruotsinkielinen koulu. *Ikkäsen ym.* artikkeli käsittelee sosiaalisesti oikeudenmukaista koulutusta ja sitä, miten epätasa-arvoistavia rakenteita voidaan purkaa esim. transkieleilyn (limittäiskieleilyn) pedagogiikan, kielitietoisuuden ja rasiolingvistiikan keinoin. *Björklundin ja Pakarisen* artikkelin tavoitteena on luoda yleiskuva siitä, miten ruotsin kieleen kytkeytyvät kieli-ideologiat vaikuttavat suomalaisen perusopetukseen. *Strömmer ym.* artikkelissa tarkastelun kohteena on kielen ja kielikoulutuksen rooli sekä työelämään valmistautumisessa että siellä toimimisessa, näkökulmana erityisesti suomi toisena kielenä. Osan viimeisessä artikkelissa *Honko ja Halonen* herättelevät tietoisuutta kielitaidon arviointia läpäisevästä ideologisuudesta. Tarkasteltavana on sekä koulussa että testijärjestelmissä tapahtuva arviointi.

## Kirjallisuus

- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadierno, T. & S. Eskildsen (toim.) 2015. *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter.
- Conteh, J. & G. Meier (toim.) 2014. *The multilingual turn in language education. Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Council of the European Union 2002. Council resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001. *Official Journal of the European Communities C 50*. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=c10d4411-a4b5-45ff-88ec-c89d724e8f17&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>
- De Angelis, G. 2019. Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use. Teoksessa D. Singleton & L. Aronin (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 163–177.
- Dejanova, T., M. Seppä, T. Arola, R. Pakkanen, H. Pesola & J. Siirilä 2020. Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammattillisessa-koulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia>
- Deleuze, G. & F. Guattari 2017, 1987. *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Translation and foreword by Brian Massumi. London: Bloomsbury.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Duff, P. 2019. Social dimensions and processes in second language acquisition: multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 6–22.
- Ennser-Kananen, J. & T. Saarinen (toim.) 2022. *New materialist explorations into language education*, Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_8)
- Ennser-Kananen, J., J. Saario & S. Sulkunen (toim.) 2022. Language education for social justice. Teemanumero lehdessä *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16 (2). <https://apples.journal.fi/issue/view/8465>
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. <https://doi.org/10.2307/329302>
- 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, 199–228.
- García, O. & T. Kley (toim.) 2016. *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gass, S. & L. Selinker (toim.) 1993. *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. New York: Newbury House Publishers.

- Gurney, L. & E. Demuro 2022. Tracing new ground, from language to languaging, and from languaging to assemblages: rethinking languaging through multilingual and ontological turns. *Journal of Multilingualism*, 19 (3), 305–324. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1689982>
- Halliday, M.A.K. & C.M. Matthiessen 2004. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hansell, K., M. Pörn & S. Bäck 2021. Teachers' interaction in combined physical and virtual learning environments: a case study of tandem language learning and teaching in Finland. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 15 (2), 105–127. <https://doi.org/10.47862/apples.98339>
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 711. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/143569/978-952-03-2666-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hellermann, J., S. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) 2019. *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer.
- Hildén, R. & K. Hahl (toim.) 2020. *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Honan, E. 2004. (Im)plausibilities: a rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3), 267–281.
- Huhtala, A., A. Kursiša & M. Vesalainen 2021. "I'm in contact with foreign languages every day": university language students and their multilingualism. *European Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 365–390. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0034>
- Hulstijn, J. H., R. F. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. P. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy 2014. Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 361–421.
- Hult, F. 2010. The complexity turn in educational linguistics. *Language, Culture and Curriculum*, 23 (3), 173–177. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515992>
- Hult, F. 2019. Toward a unified theory of language development: the transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal*, 103 (supplement 2019), 136–144.
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023. *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Julkaisut 10:2023. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/03/KARVI\\_1023.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/03/KARVI_1023.pdf)
- Jakonen, T. & H. Jauni 2023. Telepresence agency: remote participation in hybrid language classrooms via a telepresence robot. Teoksessa J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer International Publishing, 21–38. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_2)
- Jalkanen, J. 2017. Monikielistä pedagogiikkaa yliopiston viestintä- ja kieliopinnoissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (5). <http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielista-pedagogiikkaa-yliopiston-viestinta-ja-kieliopinnoissa/>
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kangasvieri, T. 2022. "Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään." – kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/83719>

- Kuukka, K., N. Ouakrim-Soivio, T. Pirinen, M. Tarnanen & M. Tiusanen 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–130. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf)
- Lantolf, J. P. (toim.) 1994. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2011. A complexity theory approach to second language development/acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge, 48–72.
- Larsen-Freeman, D. 2019. On language learner agency: a complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 61–79.
- LaScotte, D. & E. Tarone 2019. Heteroglossia and constructed dialogue in SLA. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 95–112.
- Laurent, L. 2013. *Svenska språköar och finska utskär*. Magma-studie 3. Helsinki: Tankesmedjan Magma. <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/80.pdf>
- van Lier, L. 1994. *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Lilja, N., L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) 2022. *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino.
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York & Abingdon: Routledge.
- Nielson, K. B. 2022. Language learning in online environments. Teoksessa N. Ziegler & M. González-Lloret (toim.) *The Routledge handbook of second language acquisition and technology*. London: Routledge, 233–244.
- Nikula, T., A. Pitkänen-Huhta, S. Sulkunen & J. Saario 2023. Rhizoanalysis of Sociomaterial Entanglements in Teacher Interviews. Teoksessa J. Ennsner-Kananen, & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*, Springer International Publishing, 135–150. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-13847-8_8)
- Norton, B. & K. Toohey (toim.) 2004. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oikeusministeriö 2020. *Usean kielen merkitseminen väestötietojärjestelmään – selvitys*. Oikeusministeriön julkaisuja. Selvityksiä ja ohjeita 2020: 8. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OKM 2012. *Toiminnallista ruotsia. Lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OKM 2018. Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. Tiedote 16.4.2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu>
- OKM 2021. *Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen kehittämistyöryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 25. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163014>
- OKM 2023. B1-kielen opetusta lisätään 7. luokalla. Tiedote 19.1.2023. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/b1-kielen-opetusta-lisataan-7-luokalla>
- OPH 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- OPH 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- OPH 2016a. *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673\\_oma\\_mieli\\_oma\\_kieli\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf)
- OPH 2016b. *Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2016: 2. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/viittomakieliset\\_oppilaat\\_perusopetuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/viittomakieliset_oppilaat_perusopetuksessa.pdf)
- OPH 2019a. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- OPH 2019b. Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan. Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista. *Faktaa. Express*. 1A/2019. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a_2019.pdf)
- OPH 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Ortega, L. 2011. SLA after the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches in second language acquisition*. New York: Routledge, 167–180.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. 2018. *Posthumanist applied linguistics*. London: Routledge
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietilä, P. & P. Lintunen (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pollari, P., O. Veivo, J. Toomar & K. Mäntylä 2022. Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) *Kieli, muutos ja yhteiskunta. AFinLAn vuosikirja 2022*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 217–233. <https://journal.fi/afinlavk/article/download/114478/75022>
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Pöyhönen, S. ja M-R. Luukka (toim.) 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rajala, S. & M. Schwartz 2020. *Romanilapset varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Selvitys vuosilta 2018–2019*. Raportit ja selvitykset 2020: 26. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31546867\\_OPH\\_Romanilapset%20varhaiskasvatuksessa\\_ja\\_esiopetuksessa\\_verkkajulkaisu\\_21\\_10\\_22.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31546867_OPH_Romanilapset%20varhaiskasvatuksessa_ja_esiopetuksessa_verkkajulkaisu_21_10_22.pdf)
- Ricento, T. K. & N. Hornberger 1996. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3), 401–427
- Roiha, A. & J. Polso 2018. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarinen, T., M. Kauppinen & T. Kangasvieri 2019. Kielikäsitykset ja oppimiskäsitykset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Sajavaara, K. & S. Takala (toim.) 2004. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.



- Sajavaara, K., M-R. Luukka & S. Pöyhönen 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa; lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–42.
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, K. Mård-Miettinen & S. Sjöberg 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- Sandwall, K. 2010. "I learn more at school": a critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *TESOL Quarterly*, 44 (3), 542–574.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–231.
- Sopanen, P. 2022. Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16 (1), 21–44. DOI: <https://doi.org/10.47862/apples.107280>
- Soyer, G.F. 2019. Book Review: The Ecology of Human Development by Urie Bronfenbrenner. *Journal of Culture and Values in Education*, 2 (2), 77–80.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa: Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>
- SUKOL 2023. *Yliopistojen todistusvalintaa kehitetään – pisteluonnos julkaistu*. Suomen kielenopettajien liitto ry. [https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/yliopistojen\\_todistusvalintaa\\_kehitetaan\\_-\\_pisteluonnos\\_julkaistu.2992.news](https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/yliopistojen_todistusvalintaa_kehitetaan_-_pisteluonnos_julkaistu.2992.news) [luettu 30.5.2023].
- Szabó, T. P. & H. Dufva 2020. 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*. Cham: Springer, 93-117. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_5)
- Taalas, P. & E. Aalto 2007. Opettajuus.nyt – Toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 153–195.
- Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tieteen termipankki 29.5.2023: Filosofia: ideologia. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:ideologia>
- Tuokko, E., S. Takala & P. Koikkalainen 2011. *Kielitivoli. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaporotti 2009–2010*. Raportit ja selvitykset 2011: 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vaarala, H., S. Riuttanen, E. Kyckling & S. Karppinen 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, 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/wpcontent/uploads/2022/09/KARVI\\_1922.pdf](https://karvi.fi/wpcontent/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>
- Wei, L. 2022. Translanguaging as a political stance: implications for English language education. *ELT Journal*, 76 (2), 172–182.