

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

Author(s): Nikula, Tarja; Aalto, Eija; Niiranen-Kilasi, Katri

Title: Monikielisyyttä ja kielitietoista pedagogiikkaa tukevaa opettajankoulutusyhteistyötä Tansaniassa

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat 2024

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Nikula, T., Aalto, E., & Niiranen-Kilasi, K. (2024). Monikielisyyttä ja kielitietoista pedagogiikkaa tukevaa opettajankoulutusyhteistyötä Tansaniassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2024/monikielisyutta-ja-kielitietoista-pedagogiikkaa-tukevaa-opettajankoulutusyhteistyota-tansaniassa>



(<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

Monikielisyttä ja kielitietoista pedagogiikkaa tukevaa opettajankoulutusyhteistyötä Tansaniassa

Monikielisyys ja kielitietoisuus puhuttavat Tansaniainkin kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Kerromme artikkelissa yhteistyökokemuksistamme tansanialaisten opettajankouluttajien kanssa ja vierailuistamme kouluilla. Mitä heiltä opimme? Kontekstieroista huolimatta samankaltaisuuksia on paljon: kielitietoisien ja oppijälähtöisen pedagogiikan soveltamisessa on haasteita. Resurssipuhetta sen sijaan kuulumme vähemmän kuin Suomessa. Mieleenpainuvaa oli sekä kouluvierailujen että koulutustilaisuuksien välittämä tunne yhteisöllisyydestä.

Julkaistu: 7. marraskuuta 2024 | Kirjoittaneet: Tarja Nikula, Eija Aalto ja Katri Niiranen-Kilasi

Taustaksi

Tässä artikkelissa kuvattu yhteistyö tansanialaisten opettajankouluttajien kanssa pohjautuu Makumiran yliopiston (Tumaini University Makumira) PITA-hankkeeseen (Participatory and Integrative Teaching Approach). PITA on Suomen ulkoasiainministeriön (kehitysyhteistyövarat) ja Suomen Lähetysseuran rahoittama hanke, jossa Jyväskylän yliopisto on toiminut yhteistyötahona sen vuonna 2018 alkaneesta toisesta rahoituskaudesta saakka. PITA-hanke on käynnistetty opettajien täydennyskoulutuksen tarpeisiin koulutuksen

muutostilanteessa, jossa uusiin opetussuunnitelmiin (2005) kirjattua oppilaskeskeistä pedagogiikkaa ja osaamisperusteisuutta ryhdyttiin ottamaan käyttöön tansanialaisissa kouluissa. Hankkeessa ratkotaan monenlaisia koulutuksen ajankohtaisia kysymyksiä, esimerkiksi oppilaiden osallistamista opettajajohtoisuuden sijaan, kaksi-/monikielistä opetusta sekä kielitaidon kehittämisen ja sisältötiedon suhdetta opetuksessa. Myös ympäristökasvatusta, sukupuolitietoista opetusta ja oppilashuoltoa on edistetty.

Toukokuussa 2024 toteutui kirjoittajista kahden ensimmäisen (Tarja Nikula ja Eija Aalto) vierailu Tansaniaan Arushan kaupungin lähellä sijaitsevaan Makumiran yliopistoon sen ja PITA-hankkeen kutsumana. Kolmas kirjoittaja (Katri Niiranen-Kilasi) on toiminut PITA-hankkeessa opetusalan asiantuntijana sen alkuvaiheista vuodesta 2015 lähtien. Vierailumme päätavoitteena oli työstää tansanialaisten opettajankouluttajien kanssa PITA-hankkeen kannalta keskeisiä ja tutkimustaustamme nivoutuvia kaksi- ja monikielisen pedagogiikan ja kielitietoisuuden teemoja.

Valmistauduimme vierailuun huolella etukäteen. Pidimme Makumiran yliopiston opettajien ja koulujen opettajien kanssa lukuisia Zoom-tapaamisia, joissa keskustelimme koulutuskysymyksistä. Saimme myös nähtäväksemme ja keskustelujen pohjaksi koulujen opetuksesta tehtyjä videotallenteita ja pääsimme tutkimaan oppikirjatekstejä. Luimme myös Saharan eteläpuolisen Afrikan koulutuksesta kirjoitettuja tutkimusartikkeleita ja pedagogisia oppaita (esim. Erling ym., 2022; Reilly ym., 2023). Etenkin kieltä tukevaan pedagogiikkaan (language supportive pedagogy) viitattiin tutkimuskirjallisuudessa usein – mitä se merkitsee käytännön opetustyön kannalta saattoi silti jäädä opettajille melko vieraaksi. Kerritimme ymmärrystämme kontekstista, johon olimme menossa, ja yritimme selvittää itsellemme, mitä annettavaa meillä voisi olla. Alusta alkaen oli selvää, ettemme voisi olla ratkaisemassa tansanialaisten pulmia. Pikemminkin voisimme valottaa sitä, millä tavalla monikielisyteen ja kielitietoisuuteen suhtaudutaan nykytutkimuksessa. Voisimme antaa sytykkeitä kehittämiseen ja kenties tuottaa säröjä totuttuihin ajatusmalleihin. Mikään meidän mallimme ei sellaisenaan toimisi Tansaniassa, eikä meillä olisi tarjota valmiita vastauksia. Yhdessä neuvotellen voisimme kuitenkin etsiä ja luoda toimivia malleja.

Vierailun toteutus

Vierailun käynnisti *Language in education* -konferenssi, jossa pidimme monikielistä ja kielitietoista koulutusta koskevat kutsuesitelmät. Tansanialaiset pääpuhujat, swahilin kielen ja kirjallisuuden professori Fikeni Senkoro ja KT Doward Kilasi, puolestaan valottivat Tansanian kielitilanteen ja koulujen opetuskieltä koskevien ratkaisujen historiaa ja nykytilaa. Monikielisessä maassa swahili – itäafrikkalainen lingua franca – on opetuskielenä useimmissa alakouluissa, ja yläkouluun siirryttäessä opetuskieleksi vaihtuu englanti, mikä asettaa haasteensa niin oppilaille kuin opettajillekin (ks. vastaavista tilanteista muissa Afrikan maissa, esim. Norro, 2021; Haapanen, ym., 2022; Piippo, 2018). Vaikka swahilin käyttöalan kasvattamisesta koulutuksessa puhutaan jo enemmän, englannilla on siirtomaahistorian perintönä vahva asema. Englannin kieli nähdään väylänä pois köyhyydestä kohti parempaa elämää, mitä kuvastaa swahilinkielinen sanonta ”Jos osaat englantia, et kuole kotikylässäsi”. On hyvä huomata, että swahilikaan ei ole monen oppilaan äidinkieli, vaan Tansaniassa on noin 120 paikalliskieltä.



Kuva 1. Language in education -konferenssi Makumiran yliopistolla (kuva: Katri Niiranen-Kilasi).

Keskeinen osa vierailuamme olivat konferenssin teemoja syventävät työpajat, joihin osallistui koko tiedekunnan opetushenkilökuntaa ja opettajankouluttajia. Vierailimme myös muutamassa PITA-hankkeeseen osallistuvassa yläkoulussa ja niiden yhteydessä toimivissa alakouluissa. Koska yläkoulussa oli vierailumme aikaan käynnissä lukukauden lopun päättökokeet, teimme luokkavierailut alakouluihin. Saimme seurata opetusta ja tavata koulujen opetus- ja hallintohenkilöstöä sekä nauttia oppilaiden tanssia ja laulua sisältävistä tervetuloesityksistä. PITA-hankkeessa on mukana 34 koulua eli lähes

puolet Merun maakunnan yläkouluista. Suurin osa niistä on kyläyhteisöjen perustamia ja ylläpitämiä ja heikoimmin varusteltuja syrjäseutujen kyläkouluja, mutta mukana on myös vakiintuneita luterilaisen kirkon ylläpitämiä yläkouluja, joiden oppimistulokset ovat keskimäärin parempia kuin kyläyhteisöjen kouluissa.

Vaikka monikielisyys koulutuksessa oli vierailun ydinteema, havainnoimme ja käsitelimme opettajien ja opettajankouluttajien kanssa konferenssin, kolmen työpajapäivän ja kahden kouluvierailupäivän aikana varsin monenlaisia aiheita aina ruumiillisesta rankaisemisesta kouluruokaan ja luokkakoosta erilaisiin pedagogisiin ratkaisuihin.

Monikielisuuden ja kielitietoisuuden teemoista

Monikielisyys keskustelutti opettajia paljon. Erityisesti yläkoulujen yksikielisen kielipolitiikan aiheuttamat haasteet puhuttivat. Niitä pohdittiin usein nimenomaan oppilaiden ja opettajien kielitaidon riittävyyden näkökulmasta. Puhuttaessa monikielisuuden huomioimisesta opetustilanteissa osallistujat puolestaan nostivat esiin epäilyksiään swahilin käytön vaikutuksista akateemisen englannin kielen kehittymiseen. He näkivät monikieliset käytännöt pikemminkin ongelmana kuin resurssina. Heille limittäiskieleily (eng. *translanguaging*, Li ym., 2018, 2019; Lehtonen, 2021) ja kaikkien multimodaalisten resurssien käyttö tiedonalojen merkitysten rakentamisessa oli koko lailla uusi ajatus. Kouluissa swahilia käytettiin luonnostaan varmistamassa englanninkielisen opetuksen ymmärrettävyyttä, sillä sekä oppilaiden että opettajien englannin taito vaihtelee paljon. Tavoitteellisena oppimisen syventämisen keinona limittäiskieleilyä ei kuitenkaan tavattu käyttää (kuten ei juuri Suomessakaan). Pikemminkin monet kokivat tarvetta salata swahilin kielen käyttöä, koska se miellettiin virallisen kielipolitiikan vastaiseksi. Virallinen koulutuspolitiikka sulkee Tansaniassa silmänsä koulujen käytänteiltä, ja siksi myöskään opettajankoulutuksessa ei käsitellä monikielisyyskysymyksiä ja kaksikielistä pedagogiikkaa.

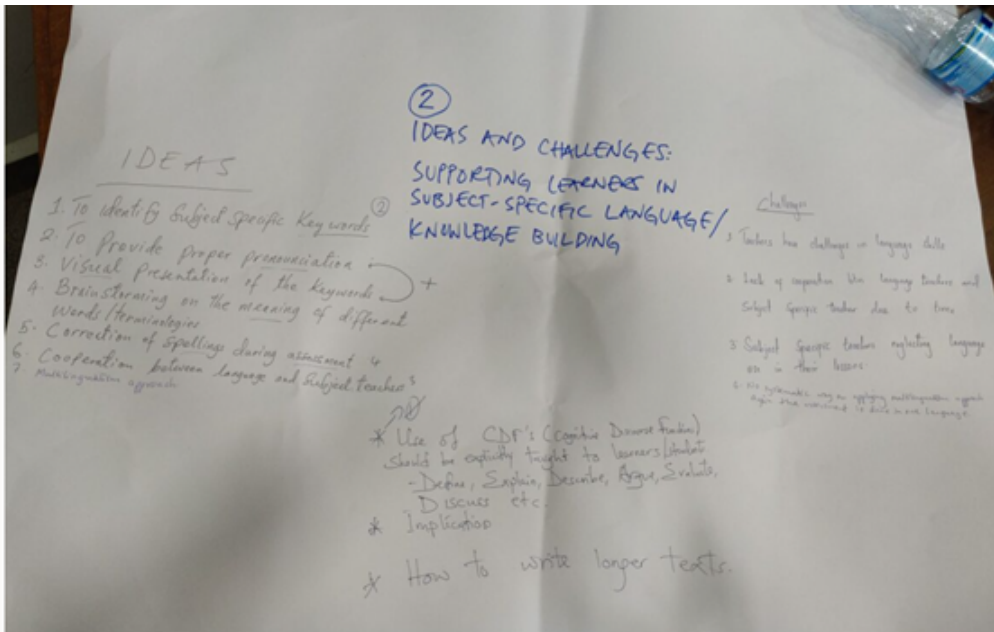
Swahilin ja englannin kielen käytön lisäksi opettajat käsitelivät monikielisyttä myös ideoimalla, miten oppilaat voisivat pienryhmissä käyttää swahilin rinnalla myös omia äidinkieliään, vaikka työskentelyn tulokset jaettaisiin englanniksi. Opettajan tulisi kuitenkin tarjota sanasto- ja muuta tukea englannin kielellä raportointiin. Ajatus omien äidinkielten käytöstä herätti sekä kannatusta että vastustusta. Osa

osallistujista koki opetuksen onnistumisen edellyttävän sitä, että opettajan tulee osata luokkahuoneessaan käytettyjä kieliä (yleinen limittäiskielisyyttä koskeva olettaus monikielisiä oppilaita koskien myös Suomessa, esim. Repo ym., tulossa).



Kuva 2. Keskustelua opettajankouluttajien työpajassa (kuva: Katri Niiranen-Kilasi).

Eri kielten lisäksi monikielisyyteen otettiin työpajoissa myös tiedonala- ja oppiainekohtaisen tiedonmuodostuksen näkökulma. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, jonka haltuun ottaminen on oleellinen osa oppimista ja osaamisen osoittamista. Osallistajat kokivat tämän näkökulman uudenlaiseksi, ja erityistä kiinnostusta herätti ns. kognitiivisten diskurssifunktioiden (Dalton-Puffer, 2016) käsite. Kognitiivisilla diskurssifunktiolla tarkoitetaan sellaisia kieltä ja sisältöä yhdistäviä käytänteitä, kuten esimerkiksi määrittely, selittäminen, pohtiminen tai luokittelu. Näillä on keskeinen rooli siinä, millaisina tiedonalakohtaiset ajatteluprosessit ilmenevät kussakin oppiaineessa ja millaiset funktiot niissä painottuvat. Vaikka diskurssifunktiot kuuluvat kaikkeen opetukseen, osallistajat huomasivat niiden roolin korostuvan, kun opetus tapahtuu vieraalla tai toisella kielellä. Kognitiivisten diskurssifunktioiden näkyväksi tekeminen voikin monin tavoin tukea oppimista, mutta se edellyttää tietoista otetta niihin. Osallistajat havahtuivat siihen tutkimuskirjallisuudenkin usein esille nostamaan asiaan, että oppilailta vaaditaan helposti testi- ja koetilanteissa sellaisten kognitiivisten diskurssifunktioiden hallintaa, joita heille ei ole eksplisiittisesti opetettu.



Kuva 3. Opettajankouluttajien ryhmätyöpohdintoja (kuva: Eija Aalto).

Opettajankouluttajat totesivat, että aineenopettajilla ei ole valmiuksia hahmottaa kielen roolia sisältötiedon oppimisessa ja opettaa tiedonalansa tekstikäytänteitä. Sen sijaan heillä on vahva oikeakielisyysnäkökulma, mikä johtaa keskittymään kielivirheiden korjaamiseen oppilaiden englanninkielisistä teksteistä. Englanti opetuskielenä on muutenkin osoittautunut oppimisen esteeksi: koulupudokkuutta on paljon ja oppimistulokset heikkoja. Myös eriarvoistumiskehitys on ilmeistä, kun osalla vanhemmista on varaa laittaa lapsensa englanninkieliseen alakouluun, jolloin kielitaito on näillä oppilailla vahvempi yläkoulussa pärjäämiseen (esim. Brock-Utne, 2014; Qorro, 2008).

Kurkistus koulujen arkeen

Kouluvierailuilla oli kiinnostavaa seurata, miten oppilaiden osallistumista tuettiin, kun luokkakoot alakoulussa hipoivat sataa oppilasta ja olivat yläkoulussakin 40–60 välillä. Oppilaiden osallistumisen ja esimerkiksi ryhmätöiden, projektioppimisen ja toiminnallisen oppimisen osalta Tansaniassa käytiin hyvin samanlaista keskustelua kuin Suomessakin: ajan vähyys, luokkakoko ja improvisoinnin puute nähtiin haasteina niiden toteutuksessa. Toisaalta puhetta resurssipulasta ei muuten isommin viljelty: PITA-hankkeen työpajoissa on ideoitu, miten erilaisia arjen esineitä, kierrätysmateriaalia ja ympäröivää luontoa voidaan hyödyntää opetuksessa.



Kuva 4. Havaintomateriaalia Ngyekun yläkoulun luonnontieteiden kokeesta (kuva: Tarja Nikula).

Lyhyillä kouluvierailuilla ei aina ollut selvää, missä määrin näimme "aitoa" paikallista opetusta ja missä määrin oppitunteja enemmänkin "esitettiin" vierailijoille. Ison oppilasryhmän ohjaaminen oli joka tapauksessa kiinnostavaa seurattavaa. Opettaja oli usein varsin energinen ja pyrki rakentamaan aiheiden käsittelyyn draamaa vahvalla äänenkäytöllä, kysymyksillä ja oppilaita aktivoimalla. Toistolla oli merkittävä rooli opetuksessa. Olemme tottuneet pitämään toistoa jokseenkin pinnallisena oppimisen tapana, mutta tansanialaisissa luokissa se oli myös toimiva keino tukea kaikkien osallistumista ja luoda turvallista tilaa. Kun oppilaat lukivat 5–6 oppilaan ryhmissä englanninkielistä runoa ääneen, kaikkien oli turvallista osallistua, sillä kenenkään ääntämisen tarkkuus ei ollut toisten huomion kohteena. Lisäksi käytetyt englannin lauserakenteet tulivat käyttöpohjaisesti tutuiksi oppilaille ja toimivat varmasti hyvänä pohjana omalle itsenäiselle tuottamiselle ja myös rakenteiden analysoinnille. Englannin tunnilla puolestaan sanojen ja niiden ääntämistavoista poikkeavien kirjoitusmuotojen oppimista tuettiin pahvipaloille kirjatulla kirjaimilla. Osa oppilaista muodosti kirjainpahveja järjestelemällä muulle luokalle nähtäväksi sanoja, joita toiset oppilaat puolestaan kävivät kirjoittamassa taululle luokan yhteisesti ääneen luettavaksi.



Kuva 5. Ngyekun alakoulun englannin tunti (kuva: Katri Niiranen-Kilasi).

Koulujen resurssit ja puitteet olivat monesti vaatimattomat. Kyläyhteisöjen kouluissa saattoi olla maalattiat ja lasittomat ikkunat, joten vuoden viileimpään aikaan heinä-elokuussa luokissa on siten varmasti hyvin kylmä. Perheet osallistuvat koulun ylläpitoon, mikä näkyy mm. kouluruokailuissa. Vaikka lain mukaan kouluruokailun järjestäminen on koulun tehtävä, köyhillä kyläyhteisöjen yläkouluilla ei useinkaan ole siihen riittävästi varoja. Tämän vuoksi vanhemmat ovat useissa kouluissa perustaneet vanhempien yhdistyksiä, jotka ovat ottaneet vastuulle kouluruokailun järjestämisen. Yhdistys kerää kouluruokailua varten oppilaiden vanhemmilta rahaa ja ruokatarvikkeita. Suurena apuna ovat myös koulujen vihannestarhat, joiden hoitamiseen oppilaat osallistuvat varsinaisen koulupäivän ulkopuolella. Vierailupäivinämmme koulut tarjosivat oppilaille vellityyppistä kouluruokaa, joka valmistettiin hyvin savuisessa pienessä rakennuksessa avotulella.



Kuva 6. Ngyekun koulun keittiörakennus (kuva: Tarja Nikula).

Perheet osallistuvat myös tuomalla vuosittain yhden riisin paperia koulun käyttöön; isot pinot kopiopaperia olivatkin tavallinen näky rehtoreiden toimistoissa. Tietokoneita oli harvassa. Kyläyhteisöjen kouluissa näimme tietokoneita ja tabletteja vain rehtorin toimistossa ja opettajilla. Osa oppilaista myös yöpyi koulun tiloissa, jos omassa kotikylässä ei ollut sähköä ja näin opiskelu illalla ei ollut mahdollista. Koulussa myös tunnistettiin oppilaiden ja perheiden tilanteita ja tarjottiin mahdollisuus turvalliseen asumiseen koulun tiloissa, jos kotona on väkivaltaisuutta.

Vastavuoroisuutta ja tulevan yhteistyön siemeniä

Koko reissusta ja eritoten kouluvierailuista tuli meille ikimuistoinen kokemus: yhtäältä ulkoisten puitteiden vaatimattomuus maalattaisissa ja ikkunalasittomissa luokissa ja valtavat luokkakoot vetivät länsimaisesta yltäkyläisyydestä tulevat mietteläiksi. Toisaalta oppilaiden pirskahteleva ilo, ilmeinen oppimisen into ja opettajien taito käyttää kekseliäästi saatavilla olevia resursseja oppimisen tukemiseen tekivät syvän vaikutuksen. Monenlaisia haasteitakin toki oli. Esimerkiksi sosiaaliset ongelmat, teiniraskaudet ja lasten työpanoksen tarve perheissä voivat katkaista koulutien, ja kurinpidossa koululakien edelleen sallima ruumiillinen rankaiseminen on vielä arkipäivää.



Kuva 7. Koululaiset ottivat vierailijat lämpimästi vastaan (kuva: Tarja Nikula).

Kaiken kaikkiaan vierailumme hyvin erilaiseen kontekstiin sai meidät useaan kertaan pohtimaan, kuka opettaa ketä, ja päätymään siihen, että kyse on vastavuoroisuudesta. Yhtäältä osallistujien kanssa käymämme keskustelut ja esiin tuomamme näkökulmat voivat tarjota heille uusia työkaluja tai luoda säröjä itsestään selvänä pidettyihin ajatusmalleihin, vaikka koulutuksen käytänteitä ei sellaisenaan voikaan siirtää yhdestä kontekstista toiseen. Toisaalta kokemus hyvin erilaisesta kontekstista sai meidät etsimään yhtymäkohtia ja yhteistyön mahdollisuuksia.

Lopulta keskiössä ovat aina oppija ja oppimista tukevat pedagogiset käytänteet – niiden kehittäminen on mahdollista yhteistyössä yli kontekstierojen. Tansaniassa erityisen vaikuttavaa oli kyläyhteisöjen sinnikkyys koulujen ylläpitämisessä ja opettajien kunkin tilaisuuden alussa ilmi lausuma kiitollisuus mahdollisuudesta oppia yhdessä. Sen kannattelemana he tulivat vapaapäivinäänkin työpajoihimme. Ylpeys omasta maasta ja kiitollisuus siitä, että me osaltamme kerromme Tansaniasta omissa verkostoissamme, oli ilmeistä kaikissa kohtaamisissa. Tansanialaiset opettajankouluttajat toivoivat jatkoyhteistyötä ja tutkimusyhteistyötä kanssamme mutta eivät valmiita vastauksia odottaen. Tämä kävi ilmi saamastamme palautteesta, jossa he korostivat saaneensa työpajoissa ajatuksia, joita he lähtevät itse työstämään ja sovittamaan Tansanian kontekstiin soveltuviksi.

Professori Tarja Nikula työskentelee Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa.

FT Eija Aalto toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

FM Katri Niiranen-Kilasi toimii opetusalan asiantuntijana tansanialaisen Makumiran yliopiston (Tumaini University Makumira) opettajien täydennyskoulutushankkeessa (PITA – Participatory and integrative teaching approach).

Kirjallisuutta

Brock-Utne, B. 2014. Language of instruction in Africa – the most important and least appreciated issue. *International Journal of Educational Development in Africa*, 1(1), 4-18.
<https://doi.org/10.25159/2312-3540/2> (<https://doi.org/10.25159/2312-3540/2>)

Dalton–Puffer, C. 2016. Cognitive discourse functions: specifying an integrative interdisciplinary construct. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, 29–54. Multilingual Matters.

Erling, E.J., Clegg, J., Rubagumya, C. M., & Reilly, C. 2022. *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa*. Routledge.

Haapanen, K., Saloranta, A., Peltola, K. U., Tamminen, H. & Peltola, M. S. (2022). Fonetiikan tutkijat etsivät keinoja englannin ääntämisen tukemiseen ja kieliperinnön säilyttämiseen Namibiassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(6).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2022/fonetiikan-tutkijat-etsivat-keinoja-englannin-aantamisen-tukemiseen-ja-kieliperinnon-sailyttamiseen-namibiassa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2022/fonetiikan-tutkijat-etsivat-keinoja-englannin-aantamisen-tukemiseen-ja-kieliperinnon-sailyttamiseen-namibiassa>)

Lehtonen, H. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. Teoksessa Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.). *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 70–90.

Li, Wei 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30. doi:10.1093/applin/amx039.

Li, Wei, & Lin, A. 2019. Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse* 10(3-4), 209–215. doi:10.1080/19463014.2019.1635032.

Norro, S. (2021). Kielten kirjo haasteena Namibian kouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/kielten-kirjo-haasteena-namibian-kouluissa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/kielten-kirjo-haasteena-namibian-kouluissa>)

Piippo, J. (2018). Bantukieliä ja portugalia Suomen tuella – kaksikielinen perusopetus Mosambikissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/bantukielia-ja-portugalia-suomen-tuella-kaksikielinen-perusopetus-mosambikissa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/bantukielia-ja-portugalia-suomen-tuella-kaksikielinen-perusopetus-mosambikissa>)

Qorro, M. (2008). A review of the literature on the language of instruction research in Tanzania. Teoksessa M. Qorro, Z. Desai, & B. Brock-Utne (toim.), *LOITASA: Reflecting on phase I and entering phase II* (pp. 27-59). E&D Vision Publishing. Limited.

Reilly, C., Chimbutane, F., Clegg, J., Rubagumya, C., & Erling, E.J. (toim.) 2023. *Multilingual Learning: Assessment, Ideologies and Policies in Sub-Saharan Africa*. Routledge.

Repo, E., Tarnanen, M., Aalto, E., Petäjäjärvi, M. & Kallio, I. (tulossa). Integrating newly arrived students into the school community: language views in teachers' narratives.

Artikkeliin viittaaminen

Nikula, T., Aalto, E. & Niiranen-Kilasi, K. (2024). Monikielisyttä ja kielitietoista pedagogiikkaa tukevaa opettajankoulutusyhteistyötä Tansaniassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2024/monikielisyutta-ja-kielitietoista-pedagogiikkaa-tukevaa-opettajankoulutusyhteistyota-tansaniassa>

(<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2024/monikielisyytta-ja-kielitietoista-pedagogiikkaa-tukevaa-opettajankoulutusyhteistyota-tansaniassa>)