



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

Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille

Tässä tutkimuksessa pyrin tuottamaan ymmärrystä siitä, miksi kielitietoisesta opetussuunnitelmasta huolimatta muutokset opettajien asenteissa, tiedoissa ja käytänteissä tapahtuvat hitaasti. Tutkimukseni ryhmähaastatteluihin osallistui monikielisissä yläkouluissa työskenteleviä opettajia. Kysyin heiltä käsityksiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnistä ja tutkin haastateltavien puhetapoja kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehyksen avulla. Puhetapojen tarkastelusta ilmeni, että opettajilla on erilaisia valmiuksia kohdata monikielisiä oppilaita. Moniääniset, toisilleen ristiriitaiset ja osittain päällekkäiset puhetavat kytkeytyvät toimijuuteen, hyväksyntään ja muutosvalmiuteen, joihin tutkimusperustaisella opettajien perus- ja täydennyskoulutuksella voidaan kenties vaikuttaa.

Julkaistu: 23. maaliskuuta 2022 | Kirjoittanut: Elisa Repo

Kielellinen moninaisuus lisääntyy kouluissa, eikä kaikilla oppilailla ole ennen koulun alkua samanlaista pääsyä ja suhdetta koulun opetuskieleen kuin aikaisemmin. Esimerkiksi valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirryttyään monikieliset oppilaat usein vasta harjoittelevat arjen kielenkäyttötilanteissa toimimista, vaikka heidän tulisi pystyä selviytymään koulun monin tavoin vaativimmista kielenkäyttötilanteista (Cummins, 2000). Selvitykset (Bernelius & Huilla, 2021; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014) osoittavat, että Suomessa maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on heikommat mahdollisuudet ja resurssit menestyä koulutuksellisesti. Monikielisten oppilaiden kohtaamiseen keinoja on tuonut peruskoulun opetussuunnitelmaan kirjattu kieli- ja kulttuuritietoinen pedagogiikka (OPH, 2014). Sillä tarkoitetaan muun muassa kielen keskeisen merkityksen ymmärtämistä kaikessa oppimisessa ja oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustojen näkemistä opetuksen resurssina (ALA, 2021; Lilja, Luukka & Latomaa, 2017). Kielitietoisuudella pyritään edistämään sitä, että jokainen

opettaja on ”opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (OPH, 2014, s. 28). Tämä vaatii opiskelun tilanteissa tarvittavan kielen erityispiirteiden tunnistamista ja kielitaidon kehittymisen hahmottamista.

Edistyksellisestä opetussuunnitelmasta huolimatta huolta on alettu kantaa linjausten käytännön toteutuksesta (Zilliacus, Paulsrud & Holm, 2017), sillä yksikielisyyden ideologiat näyttävät juurtuneen syväälle koulukäytänteisiin (Alisaari, Heikkola, Commins, & Acquah, 2019; Tarnanen & Palviainen, 2018) ja sopivista oppimateriaaleista on pulaa (Repo, Kivimäki, Kekki & Alisaari, 2021; Satokangas, 2020). Jotta opettajien perus- ja täydennyskoulutusta voitaisiin kehittää tarpeiden mukaiseksi, halusin tutkimuksessani selvittää, millaiset opettajien puhuvat edistävät ja millaiset jarruttavat kielitietoisuuden toteuttamista. Tavoitteeni oli löytää ehdotuksia siihen, kuinka hitaasti etenevää muutosta asenteissa, tiedoissa ja käytänteissä voidaan tukea. Tutkimuksen metodologinen lähtökohta oli opettajien puhetapojen, heidän ajatustensa ja todellisuksiensa yhteen kietoutuva suhde. Puhetapojen nähdään tuottavan ja toistavan opettajien ajattelutapoja ja ymmärrystä todellisuudesta, ja näihin puolestaan vaikuttavat kielenkäytön tavat, kuten sanavalinnat, tyylit ja rakenteet (Johnstone, 2018). Teoreettisesti tutkimuksessa nojattiin sosiokulttuuriseen ja käyttöpohjaiseen kielenoppimiskäsitykseen ja hyödynnettiin *kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä* (Lucas & Villegas, 2013). Viitekehysten (ks. kuvaa 1) ajateltiin heijastelevan sitä, millaisia asenteita sekä tietoja ja käytänteitä kielitietoisesti toimiva opettaja tarvitsee monikielisten oppilaiden kohtaamisessa.



Kuva 1. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehys Lucasin ja Villegasin (2013) mukaan.

Mitä opettajien puhutavat kertovat?

Puhetapojen tarkastelua varten haastattelin tutkimukseen monikielisissä yläkouluissa työskenteleviä eri oppiaineiden opettajia (n = 16), joilta kyselin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnistä. Ryhmähaastatteluja oli yhteensä kuusi, ja niiden tarkoitus oli tuottaa keskusteluissa rakentuvia kertomuksia (Bamberg & Georgakopoulou, 2008) monikielisten oppilaiden kohtaamisesta. Haastattelukysymykset koskivat opettajien kokemuksia, ajatuksia ja käytänteitä sekä mielikuvia haasteista ja mahdollisuuksista. Esimerkiksi haastattelukysymyksen *”millaiset käytänteet toimivat hyvin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa?”* tavoite oli synnyttää lyhyitä keskustelullisia kouluarjen kertomuksia, joista välittyisi asenteita, tietoja ja käytänteitä kielitietoisuuden toteuttamisesta. Kuinka opettajat esimerkiksi ajattelivat *soveltavansa kielenoppimisen periaatteita, tunnistavansa opiskelussa tarvittavan kielitaidon*

vaatimuksia tai tarjoavansa oikea-aikaista tukea kielenoppijan lähikehityksen vyöhykkeellä (vrt. Lucas & Villegas, 2013)? Ryhmähaastattelujen vuorovaikutuksellisesta luonteesta johtuen huomionarvoista oli, että koska kertomukset rakentuivat yhdessä keskustellen, osallistujaporukan yleisellä mielipiteellä tai useamman ryhmäläisen yhteisellä kokemuksella saattoi olla vaikutusta yksittäisten vastaajien sanomisiin. Tällöin osa ajatuksista saattoi jäädä sanomatta, jos haastateltava ei kokenut niitä sosiaalisesti hyväksyttäväksi. Lisäksi mukana oli ainoastaan opettajia, jotka vapaaehtoisesti suostuivat haastateltaviksi. Valitulla aineistonkeruumenetelmällä oli kuitenkin mahdollista tavoittaa sosiokulttuurista, vuorovaikutuksessa syntyvää ymmärrystä monikielisissä kouluissa tapahtuvista kohtaamisista.

Tarkastelin haastatteluaineistoa kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä (Lucas & Villegas, 2013) vasten siten, että etsin siitä kertomuksia, jotka myötäilivät viitekehystä, ja – koska niitä aineistossa esiintyi – myös kertomuksia, jotka haroivat sitä vastaan. Jokaiseen viitekehysten osa-alueeseen löytyi esimerkkejä. Esimerkiksi viitekehysten *kielellisen moninaisuuden arvostamisen* osa-alueen kanssa linjassa olivat opettajien tarinat siitä, kuinka he olivat alkaneet huomioida oppilaiden ensikieliä opetuksessa. Vastavuoroisesti toteamat muiden kielten kuin suomen kieltämisestä tai oppilaiden oman yhteisen vahvan kielen haitallisena näkemisestä katsottiin hangoittelevan viitekehysten teoriaa vastaan.

Tämän jälkeen tarkensin kiinnostuksen siihen, millaisilla kielellisillä valinnoilla opettajat kertoivat ajatuksistaan (Johnstone, 2018). Pienestä haastateltavien joukosta huolimatta opettajien puhetavoissa ilmeni eroja. Kertomuksista voi tunnistaa moniäänisiä, osittain päällekkäisiä ja toisilleen ristiriitaisia puhetapoja, jotka ryhmittelin kolmeksi teemaksi: opettajan **toimijuus** kielitietoisuuden edistämiseksi, moninaisuuden **hyväksyntä** ja **valmius muuttaa** koulua uuden tiedon mukaiseksi (ks. kuva 2). Kukaan yksittäinen osallistuja ei edustanut mustavalkoisesti tiettyä teemaa, vaan tyypillistä oli, että yksilön kertomuksissa manifestoitui useampi puhetapa haastattelun aikana. Toimijuuden, hyväksynnän ja muutosvalmiuden sekä niihin kytkeytyvien vastakkaisten puhetapojen avulla voi selittää opettajien monikielistyvään kouluun liittämiä motiiveja, perusteluita ja valintoja. Puhetavat auttavat ymmärtämään sitä asteittaista siirtymää kohti kielitietoista toimintakulttuuria, joka yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten jälkeen ruohonjuuritasolla tapahtuu.



Kuva 2. Opettajien puhetapoja monikielisten oppilaiden kohtaamisesta

Mitä monikielisten oppilaiden kielitietoinen kohtaaminen edellyttää?

Opettajien hyvät valmiudet kohdata monikielisiä oppilaita tulevat toimijuutena esiin esimerkiksi siten, että opettaja kokee aktiivisesti pystyvänsä edistämään maahanmuuttotaustaisen oppilaan osallisuutta ja vaikuttamaan oppimismahdollisuuksiin. Opettaja näkee vaivaa tukitoimien kehittämiseksi, tietää konkreettisia keinoja oppiaineensa monilukutaitojen opettamiseen ja on kiinnostunut oppilaansa kielitaidosta tai taustasta. Haastateltava saattaa sanoa oppiainekohtaista sisältöä opettaessaan *"leikkaavansa, liimaavansa ja kasaavansa yhteen materiaalia lukemisen tukemiseen"*. Esimerkin 1 kertomuksessa haastateltava uskoo toimintansa merkityksellisyyteen toteamalla, mitä hänen opettajana *"pitää"* tehdä, jotta oppilas pysyy mukana. Opettaja listaa, kuinka hän aktiivisena toimijana tarjoaa monikieliselle oppilaalle oikea-aikaista tukea toistaen (*"monta kertaa"*) ja useita aisteja aktivoiden (*"kuullaan, sanotaan ja nähdään"*).

Esimerkki 1.

Opettaja #5: *Niin, että mun pitää ne avainkäsitteet antaa. Ja mä käyn ne monta kertaa läpi. Ja siten että ne kuullaan, sanotaan itse ja nähdään. Että se ei oo ainoastaan sen varassa, että löytääkö oppilas sen itse sieltä kirjasta".*

Muutosvalmius näyttäytyy myönteisyytenä ja kykyinä kehittää omaa toimintaa uutta tietoa ja moninaistuvan yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Hyväksyntä sen sijaan välittyy empatiana, haluna edistää monikielisen oppilaan osallisuutta kouluyhteisössä. Esimerkin 2 kertomuksessa empatia ilmenee opettajan ymmärryksenä muulla kuin ensikielellä opiskelun haasteista ja yrityksinä löytää opittavasta sisältötiedosta yhtymäkohtia oppilaan aiempiin kokemuksiin ennen laajemman sisällön hahmottamista. Esimerkin opettajalta on kysytty maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haasteista ja mahdollisuuksista menestyä koulussa.

Esimerkki 2.

Opettaja #7: Jos ei uskalla käyttää kieltä ja ei pysy kärryillä opetustilanteissa, niin sitten ruvetaan tekemään muita, omia juttuja. Ei pysty keskittymään, jos ei niinku hahmota. Mulla oli joskus aikoinaan semmoisia somalipoikia. Yks nuori somalimies täällä yleisopetuksessa kolme vuotta. Niin sit se sano joskus biologian tunnilla – kun alussa ei ollut mitään hajua mistään, kun tuut pakolaisleiriltä – että tää biologia on ihan kivaa, kun sitä vähän ymmärtää.

Haastattelija: Joo.

Opettaja #7: Et tavallaan jos kaikki menee yli niinku yleisopetuksen luokassa, niin silloin ei saa siitä tiedosta kiinni. Ja silloin opiskelu on tylsää, ikävää ja onnetonta. Mutta jos sä saat tukea siihen – näin mä koen oman työni – niin silloin tavallaan lähdetään pienistä asioista, jotka vähän niinku linkittyy aiempiin kokemuksiin. Niin sitä kautta sitten ehkä myöhemmin aukeaa ne isommatkin sisällöt.

Opettaja osoittaa kertomuksellaan hyväksyntää ja kutsuu kuulijan samaistumaan kielenoppijan asemaan empaattisilla kielellisillä valinnoilla, esimerkiksi *nollapersoon*-konstruktiota käyttämällä (nollapersoonan ja empatian suhteesta: Laitinen, 2006). Lisäksi haastateltava tekee kesken kertomuksen valinnan puhua yksittäistapauksesta ja välttää näin monikielisen oppilaan stereotypisoivan tai lokeroivan kohtaamisen.

Puhetapojen tarkastelusta selviää myös, että kouluissa työskentelevillä opettajilla saattaa olla keskenään erilaisia valmiuksia toteuttaa kielitietoista opetusta. Kielellisesti vastuullisen opetuksen viitekehystä vastaan harovat kertomukset paljastavat osittaisia ristiriitaisuuksia asenteissa, tiedoissa ja käytänteissä. Ristiriitaista toimijuutta edustavalle puhetavalle tyypillistä on, että opetussuunnitelmalinjauksista huolimatta opettaja ulkoistaa itsensä kielitietoisuustoimenpiteistä. Esimerkissä 3 ulkoistaminen tapahtuu kielellisesti passiivimuodoin, kun haastattelussa kysytään toimiviksi koetuista käytänteistä.

Esimerkki 3.

Opettaja #16: *No siitä [kielitietoisuudesta] on puhuttu, mutta mä en tiedä, kuinka hyvin se on toteutunut missään käytännössä. Että mun näkemyksen mukaan mikään ei oo muuttunut. Viimeiset 4-5 vuotta on puhuttu, mutta kaikki jatkuu niinku ennen. [...]*
Onhan se sinne kirjattu [kaupungin kehityskohteeksi], mutta en tiedä. On vaikea sanoa. Ehkä muissa oppiaineissa enemmän.

Kielitietoisuustoimenpiteistä itsensä ulkoistava ei välttämättä koe, että voisi itse luokkahuonekäytänteillä edistää oppilaidensa koulumenestystä, vaan syitä haetaan muun muassa itseä ylemmiltä, vaikkapa päättäviltä, tasoilta. Lisäksi osa haastateltavista suhtautuu monikielisten oppilaiden ensikieliin välinpitämättömästi, eikä välttämättä kysyttäessä tunne oppilaidensa kielitaustoja tai -taitoja tai koe näiden selvittämistä *”olennaiseksi jutuksi”*. Ylipäättään opiskelussa tarvittavan kielitaidon vaatimuksia voi olla vaikea hahmottaa, ja heikosta koulumenestyksestä päädytään syyttämään esimerkiksi oppilaan tai hänen perheensä asennetta. Ristiriitaisesti muutokseen suhtautuva saattaa epäillä opetussuunnitelman linjauksia vaikkapa viittaamalla kielitietoisuuteen *”koulun helmasyntinä, oppilaiden paapomisena”* tai *”riman todella alhaalle madaltamisena”*. Perinteitä vaalivalla haastateltavalla yhteistoiminnallisten ja oppilaiden keskinäisistä merkitysneuvotteluista ammentavien opetuskäytänteiden soveltaminen vaikuttaa tyssäävän esimerkiksi kontrollin puutteeseen, *”hirveän kovaan työmäärään”* tai osittain päivittämättömiin kielenoppimiskäsityksiin.

Ristiriitaisuus moninaisuuden hyväksynnässä ilmenee hankaluuksina edistää oppilaiden osallisuutta. Esimerkissä 4 haastateltava lokeroi oppilaita *”näiksi porukoiksi”*, kun kysytään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haasteista ja mahdollisuuksista menestyä koulussa.

Esimerkki 4.

Opettaja #15: *On näitä toisen polven porukoita täällä, joita ei kiinnosta oppia suomen kieltä, joita ei kiinnosta valmistua ammattiin, ei kiinnosta ei. Toki on aina niitäkin muita, mutta sitten täällä on semmoisia yhteisöjä, joissa on tämmönen ajattelu, että ”ei meidän tarvi”.*

Haastateltava viittaa oppilaisiin *nämä*-pronomiinilla osoittaen monikielisten oppilaiden olevan osa opettajan lähihavaintoaluetta. Siitä huolimatta haastateltava keskustelee haasteista ja mahdollisuuksista sulkien *”porukat”* ja *”yhteisöt”* muusta kouluyhteisöstä erilliseksi ryhmäksi. Näin luodaan *”ei meidän tarvi”* -lokero, johon kuuluvaksi miellettyjen ominaisuuksiksi heitetään suomen kielen osaamattomuus, ammattiin valmistumattomuus ja kiinnostuksen puute. Toisilleen ristiriitaisten puhetaipojen voi nähdä linkittyvän laajempaan yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun, jossa humanismi ja ihmisoikeudet törmäävät nationalistisiin ja muukalaisvihamielisiin ääniin.

Miten opettajankoulutus voisi tarjota valmiuksia?

Koulutuksella on iso vastuu maahanmuuttaneiden kotoutumisessa ja opettajilla oppilaiden kieli- ja lukutaitojen tukemisessa (Menken & García, 2010; Tarnanen & Palviainen, 2018). Monella koulussa työskentelevällä ei kuitenkaan välttämättä ole riittävästi tilaisuuksia tarkastella koulun opetuskieltä, akateemisia kielenkäyttötilanteita ja niissä vaadittavia monilukutaitoja kielenoppijan näkökulmasta. Ammatilliset valmiudet kohdata monikielisiä oppilaita eivät myöskään aina kasva itsestään, vaan tarvitaan systemaattista opettajien perus- ja täydennyskoulutusta, jossa teorian tieto nivoutuu yhteen käytännön kanssa ja opettajilla on tarpeeksi aikaa keskustella ajatuksistaan. Kielitietoisien pedagogiikan vakiinnuttaminen käytänteiksi muuallakin kuin suomen tunneilla vaatii muutoksia opettajankoulutuksen rakenteisiin, jotta opetussuunnitelmauudistuksia ja tutkimustietoa myötäilevien äänten määrä tulevaisuudessa lisääntyy.

Kielikasvatusalan tutkijoiden ja päättäjien mieliteot eivät siirry arjen kieliteoiksi ilman riittävän resursoitua kehittämistyötä. Puhetapojen tarkastelun perusteella aktiivisen kielitietoisuustoimijuuden esteenä on usein konkreettisten mallien puute sellaisista pedagogisista käytänteistä, jotka ottavat huomioon sosiokulttuurisen ja käyttöpohjaisen kielenoppimiskäsityksen ja opiskelun tilanteissa tarvittavan kielen asettamat haasteet oppimiselle. Täten tarvitaan esimerkkejä siitä, miltä käytännössä näyttää vaikkapa kielitietoinen ympäristötiedon oppitunti, jolla sisältötiedon ohella tietoisesti harjoitellaan toimimaan tiedonalalle tyypillisten tekstien kanssa. Kielitiedettä soveltavien pedagogisten mallien on oltava tarjolla opettajille siten, että ne näyttäytyvät muiden tiedonalojen ammattilaisille järkevinä ja omaan opetukseen mahdollisina.

Moninaisuuden hyväksynnän vahvistamiseksi voi tutkimuksen perusteella ehdottaa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten kohtaamisten lisäämistä koulutukseen. Opettajaksi opiskelevia voisi ohjata keskustelemaan kielenoppimisen erityispiirteistä, ennakkoluuloista, valta-asemista ja antirasistisista käytänteistä. Onko opintoihin mahdollista luoda tilanteita, joissa opettajat ja opettajaopiskelijat pääsevät kohtaamaan kieliä, joita eivät ehkä täysin ymmärrä? Jotta kielitietoisuuteen liittyvien opetussuunnitelmamuutosten toteuttaminen ei jäisi pelkästään kielenopettajien tehtäväksi, voi muutosvalmiutta edistää esimerkiksi tuomalla yhteen eri oppiaineiden opettajia ja kehittämällä yhdessä käytänteitä ympäristötiedon kielen oppimiseen, matematiikan (meta)kielitietoisuuden kasvattamiseen tai historian lukutaitojen tukemiseen. Näin kielellisesti vastuullisen opetuksen periaatteet pääsevät vuoropuheluun ruohonjuuritason realismin kanssa.

Teksti pohjautuu väitöskirjatutkija Elisa Revon (2020) artikkeliin Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools, joka on julkaistu Linguistics and Education -lehdessä. Artikkelin on osa Revon väitöskirjaa, jossa tarkastellaan koulun lisääntyvään kielelliseen moninaisuuteen vastaamista.

Elisa Repo on suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja ja luokanopettaja sekä väitöskirjatutkija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Vuonna 2022 hän viimeistelee väitöskirjaansa vierailevana tutkijana Kalifornian yliopiston Berkeleyn Language Centerissa Yhdysvalloissa. Jatko-opintojen edistymisestä Repo kiittää ammattitaitoisia ohjaajia, myötäeläviä yhteisöjä ja läsnä olevia vertaisia.

Lähteet

ALA (2020). Association for language awareness. <https://www.languageawareness.org/>
(<http://www.languageawareness.org>)

Alisaari, J., Heikkola, L.-M., Commins, N. & Acquah, E. (2019). Monolingual practices confronting multilingual realities. Finnish teachers' perceptions of linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.

Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28 (3), 377–396.

Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja, 2021:7.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T.-R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. SKS:n toimituksia (SKST) 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamisen tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa*. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Johnstone, B. (2018). *Discourse Analysis*. NJ: John Wiley & Sons Third edition.

Laitinen, L. (2006). Zero person in Finnish: a grammatical resource for construing human reference. *Grammar from the human perspective*, 209–231.

Lilja, N., Luukka E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä juurruttamassa. In S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (Toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*, (11–29). AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75.

Lucas, T. & Villegas, A.-M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109.

Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. London: Routledge.

OPH = Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Repo, E. (2020). Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education*, 60(2).

Repo, E., Kivimäki, R., Kekki, N. & Alisaari, J. (2021). "We thought about it together and the solution came to our minds": languaging linguistic problem-solving in multilingual Finnish classrooms. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 000010151520200179.

Satokangas, H. (2020). Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. In K. Rapatti (Toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, 139–156. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Tarnanen, M. & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32(5), 428–443.

Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. (2017). Essentializing vs. Non-Essentializing Students' Cultural Identities: Curricular Discourses in Finland and in Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(2), 166–180.

Artikkeliin viittaaminen

Repo, E. (2022). Monikielisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitaan valmiutta muutoksille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielisten-oppilaiden-kohtaamisessa-tarvitaan-valmiutta-muutoksille> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielisten-oppilaiden-kohtaamisessa-tarvitaan-valmiutta-muutoksille>)