

Yhteistyön mahdollisuudet – lukiokoulutukseen valmistava koulutus kielellistyvässä maailmassa

HEIDI VAARALA

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, millaisia käsityksiä rehtoreilla, opettajilla ja opiskelijoilla on vuorovaikutuksen mahdollistavasta toiminnasta eli yhteistyöstä Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen (LUVA) ja muun lukiotoiminnan välillä. Edellisen lisäksi tarkastellaan sitä, ilmeneekö LUVA-koulutuksessa aineiston perusteella kielenoppimista tukevaa eri kielten limittäistä käyttöä (engl. *translanguaging*).

Tutkimuksen teoreettinen tausta pohjautuu kielenoppimisen käyttöpohjaiseen ajatteluun eli siihen, että oppimisessa tärkeimpänä nähdään kielenkäyttö ja vuorovaikutus. Tämän artikkelin keskeinen teoreettinen käsite on *translanguaging*, joka nähdään vastakohtana yksikielisyyden normille (engl. *monolingual norm*). Lingvistinen etnografia on tutkimuksen metodi ja aineiston keruun tapa. Aineistona on käytetty kahden vuoden aikana kerättyjä haastatteluja LUVA-opiskelijoilta, oppilaitoksen rehtoreilta ja opettajilta. Lisäksi on huomioitu LUVA-koulutuksesta tallennetut luokkahuonevideoinnit ja tutkimuspäiväkirjamerkinnot.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että opetuksessa toteutuu pitkälti yksikielisyyden normi ja että luokkahuonetilanteissa pääsee syntymään vain vähän oppimista tukevaa vuorovaikutusta.

Artikkelin tavoitteena on tuoda tutkimusperustaista lisätietoa olemassa olevista käytänteistä ja tuoda esiin, miten opetuksen suunnittelijat ja toteuttajat voivat muokata toimintaansa entistä monikielisempään ja kielitietoisempaan suuntaan.

Avainsanat: valmistava koulutus; lukio; opetussuunnitelma; yksikielisyyden normi; translanguaging; monikielinen pedagogiikka; suomi toisena kielenä

1. Johdanto

Eri kielet ovat läsnä nyky-yhteiskunnassamme hyvin monin eri tavoin sekä erillisinä kielinä että eri tavoin limittäin käytettyinä. Voidaankin puhua yhä voimakkaammin kielellistyvästä maailmasta (mm. Ruuska 2016: 353; Reynolds 2016; Jaspers & Madsen 2016: 235). Kielellistyminen ulottuu nykyään Suomessa jokaiseen tavalliseen luokkaan, jossa – toisin kuin viime vuosituhanella – on läsnä hyvin monia eri kieliä. Se ulottuu myös tässä artikkelissa tarkastelun kohteena olevaan lukio-koulutukseen valmistavan koulutuksen (LUVA) luokkaan.

Oppimisen tutkimus antaa olettaa, että vuorovaikutus sekä eri kielten rinnakkainen ja samanaikainen käyttö voisi edistää kohdekielen oppimista ja vapauttaa oppijan kielenkäyttäjäksi, aktiiviseksi toimijaksi ja oman oppimisensa ohjaajaksi (Blackledge & Creese 2010: 201; Garcia & Li Wei 2014: 9). Opettajia onkin haastettu ottamaan huomioon oppijoiden jo käytössä olevat eri tasoisesti osatut kielet eli idiolektaliset repertoarit (ks. mm. Otheguy ym. 2015). Monikielisissä luokissa voidaan kuitenkin toimia hyvinkin yksikielisesti. Tätä kuvataan *yksikielisyyden normin* (engl. *monolingual norm*) käsitteellä, jolla tarkoitetaan sitä, että käytetään yhtä kieltä kerrallaan. Sen mukaan pitäisi varmistaa se, että vaikka henkilöllä olisi käytössään useampia kieliä, hän ensin oppisi kohdekielen ennen kuin olisi yhteydessä muihin kieliin. (Jørgensen 2008: 168–169).

Tämän artikkelin tavoite on kuvata LUVA-luokan kielenoppimisen käytänteitä niin, että opetuksen suunnittelijat ja toteuttajat voivat

tutkimusperustaisesti pohtia ja muokata toimintatapojaan entistä tuloksekkaamman kielenopetuksen suuntaan, esimerkiksi huomioimalla mahdollisuuden siirtyä yksikielisyyden normista monikielisiin käytänteisiin. Kirjoitan artikkelissani tapaustutkimuksesta, joka kohdistuu LUVAan ja sen toteutukseen yhdessä oppilaitoksessa. Artikkelin fokus on kielenoppimisen käytänteissä LUVA-luokassa. Huomio kiinnittyy erityisesti kahteen seikkaan: ensinnäkin siihen, mitä kielenoppimisen mahdollistavaa vuorovaikutusta LUVA-ryhmän ja muun lukion välillä on eri toimijoiden näkökulmasta sekä toiseksi siihen, miten opiskelijoiden monikieliset idiolektit huomioidaan luokahuonekäytänteissä.

Pyrin tässä artikkelissa vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisia käsityksiä rehtoreilla, opettajilla ja opiskelijoilla on vuorovaikutuksen mahdollistavasta toiminnasta LUVA-luokan ja muun lukion välillä?
- 2) Miten translanguagin (kahden kielen limittäinen käyttö) näkyy opiskelijoiden puheessa ja luokahuonekäytänteissä?

2. Lukiokoulutukseen valmistava koulutus eli LUVA

Maahanmuuttajataustaisia nuoria opiskelee Suomen lukioissa ja korkeakouluissa kantaväestöön verrattuna huomattavan vähän. Vuonna 2000 nuorille suunnatun toisen asteen koulutuksen opiskelijoista vieraskielisiä oli lukiokoulutuksessa 1,6 prosenttia. Toisen asteen aikuiskoulutuksessa vieraskielisten osuus oli hieman suurempi: 3,3 prosenttia aikuislukioissa opiskelevista. Vuoteen 2013 mennessä tilanne oli muuttunut siten, että lukiokoulutuksessa opiskeli vieraskielisiä nuorten opetussuunnitelman mukaan 4,0 prosenttia ja aikuisten 11,1 prosenttia kaikista opiskelijoista. Vieraskielisten osuus suhteutettuna koko väestöön oli 1,9 prosenttia vuonna 2000 ja 5,3 prosenttia vuonna 2013. (Tilastokeskus 2014). Vallinnutta tilannetta kohentamaan kehitettiin lukiokoulutukseen valmistava koulutus (LUVA), jonka tavoitteena on tarjota opiskelijalle mahdollisuus edistää suomen kielen taitoaan ja opiskeluvälmiuksiaan niin, että hänellä on paremmat edellytykset päästä opiskelemaan lukioon.

2.1. LUVA-opetussuunnitelma syntyy

Opetushallitus hyväksyi tammikuussa 2014 opetussuunnitelman perusteet lukiokoulutukseen valmistavaan koulutukseen (Luva 2014). Koulutus on tarkoitettu “maahanmuuttajille ja vieraskielisille” (Luva 2014: 5) ja sitä on ollut mahdollista järjestää 1.8.2014 lähtien. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan opetussuunnitelman perusteissa “Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnettyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty ulkomaalaislain (301/2004) 161 pykälässä tarkoitettu oleskelukortti”. Vieraskielisellä tarkoitetaan henkilöä, jonka “äidinkieli on [---] muu kuin suomi, ruotsi tai saame” (Luva 2014: 5).¹

Lukiokoulutukseen valmistava vuoden kestävä koulutus ei johda tutkintoon eikä anna oikeutta lukiokoulutukseen, vaan opiskelijan tulee hakea lukion aloituspaikkaa yhteishaussa. Vuonna 2014 ensisijaisesti LUVA-koulutukseen hakeneita oli 129 ja hyväksytyjä 105. Vuonna 2015 sekä ensisijaisia hakijoita että hyväksytyjä oli puolensataa enemmän. Vuonna 2016 hakijoiden määrä kasvoi 233:een ja hyväksytyjä oli edelleen 150. (Erityisasiantuntija Männikkö, K., sähköpostitiedonanto, 22.8.2016.) Koulutusta tarjotaan erilaisissa oppilaitoksissa: lukioissa, ammattiopistoissa, aikuislukioissa, iltalukioissa, evankelisissa opistoissa ja kansalaisopistoissa. Vuonna 2014 järjestäviä oppilaitoksia oli 18 ja vuonna 2015 niitä oli 24 (Tilastokeskus 2016). On huomattava, että kaikissa järjestävissä oppilaitoksissa LUVA-ryhmiä ei ala joka vuosi.

¹ Tässä artikkelissa käytän käsitettä *maahanmuuttaja*, kun viitataan dokumentteihin (esim. opetussuunnitelma), joissa kyseistä käsitettä on käytetty. Kun haastateltava puhuu *maahanmuuttajista* ja *suomalaisista*, käytän näitä käsitteitä myös haastattelusekvenssin analyysissä. Muutoin käytän käsitettä *maahanmuuttajataustainen*.

2.2. LUVAn ruohonjuuritason kehitystyö

Valmistavia tai valmentavia koulutuksia tarjotaan nykyään miltei kaikilla koulutuksen tasoilla: peruskoulussa, ammatillisissa oppilaitoksissa, lukiossa ja ammattikorkeakouluissa. Lukioon valmistavan koulutuksen kehittämistyön aloittivat aktiiviset opettajat helsinkiläisissä kouluissa 2000-luvun alussa. Kun maahanmuuttajaopiskelijoiden määrä lisääntyi lukiossa, havaittiin, ettei heidän kielitaitonsa aina riittä eri lukioaineiden opiskeluun. Myös puutteelliset opiskelutaidot hankaloittivat opiskelua. Tämä johti keskeyttämissiin ja aikuislukioihin siirtymisiin. (Opettaja Kuukka, I., sähköpostitiedonanto, 6.9.2016.)

Helsingin aikuislukiossa (= Itäkeskuksen lukio) järjestettiin kuusi vuotta lukioon valmistavaa lisäopetusta (= lukioon valmistava kymppiluokka) jo ennen kuin LUVAa suunniteltiin (2004–2010). Jokaisessa ryhmässä oli opiskelijoita, jotka suorittivat aikuislukion puolella lukioaineita samalla kun opiskelivat kymppiluokalla. Helsingin aikuislukion lisäopetuksesta tehtiin tavallinen kymppiluokka vuonna 2010, kun Helsingin kaupunki aloitti lukioon valmistavan opetuksen Vuosaaren peruskoulun ja lukion yhteydessä. Valmistavaa kymppiluokkaa esiteltiin eduskunnan sivistysvaliokunnassa 22.4.2008 hyvänä, ei-erillisenä koulutuspolkuna. (Opettaja Kuukka, I., sähköpostitiedonanto, 8.9.2016.)

Kielikoulutuspoliittisena toimintana valmistava opetus/koulutus on syntynyt aluksi vastaamaan havaittuun tarpeeseen. Sitä on toteutettu ruohonjuuritason toimintana ennen kuin se on kirjattu lakiin ja asetukseen ja sille on tehty opetussuunnitelma eli siitä on tullut eri tavoin määriteltyä virallista toimintaa (Johnson 2013: 10).

2.3. LUVAn pedagogiikkaa

Lukioon valmistavan koulutuksen pedagogiikka on erilaista kuin esimerkiksi maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavan koulutuksen pedagogiikka. Kielen oppiminen ei ala LUVAssa alusta, ja lukio-opintojen ja jatko-opintojen mahdollistamiseksi tarvitaan vielä runsaasti

käsitteiden oppimista, onhan tavoitteena syventää erityisesti eri tiedonalojen käsitteiden, ajattelutapojen ja ilmaisun hallintaa (ks. Luva 2014).

Lukio-opiskelu edellyttää opiskelijalta tiedonalojen kielten hallintaa. LUVA-opinnoissaan hän oppii eri tiedonalojen kieltä, kielenkäytössä vaadittavia tekstitaitoja ja tapoja. Kieli ei näin ollen ole vain oppimisen väline, vaan kielellä luodaan merkityksiä ja todellisuutta koskevaa tietoa (Luva 2014). Eri oppiaineiden tekstikäytänteet ja oppiaineissa vaadittavat tekstitaidot ovat olennainen osa opiskelua lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa, koska kaikki opiskelijat ovat suomea opettelevia. Tämä edellyttää kielitietoisia työtapoja kaikissa oppiaineissa. (Luva 2014.)

Perusopetuksen yhdeksännen luokan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitteenmäärittelyä tutkittaessa on havaittu, että osalle heistä sisältöjen ja kielen yhtäaikainen opiskelu on todella suuri haaste (Saario 2012). Saarion tutkimassa yhteiskuntatieteen opiskelussa mm. yhteiskuntaopin sanasto on käsittekohtaista ja aineen oppikirjojen luvuissa saattaa olla vain vähän yhteistä sanastoa. Kun perusopetuksen päättövaiheessa käsitteiden oppiminen on haasteellista, onkin syytä olettaa, että opiskelijoilla on haasteita myös lukiokoulutusta tavoiteltaessa. Siksi monikielinen käsitteenoppiminen on vielä lukioon valmistavassa koulutuksessa tärkeää. Se vahvistaa käsitteiden oppimista ylipäätään, ja käsitteiden hyvä hallinta on edellytys lukio-opinnoissa menestymiselle. Oppijan oman äidinkielen huomioiminen käsitteiden oppimisessa tukee niiden oppimista myös suomeksi.

Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että ”koulutus kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välille ja kantaväestön kanssa” (Luva 2014: 9). Koulutuksen tulisi siis kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välillä eli mikrotasolla siihen, että LUVA-luokassa toimijat ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tärkeää on myös se, että koulutus kannustaa vuorovaikutukseen kantaväestön kanssa – eli tässä tapauksessa siihen, että LUVA-opiskelijat ja lukion suomea puhuvat opiskelijat sekä LUVA-opiskelijat ja koulun ulkopuolinenkin ”kantaväestö” olisivat tekemisissä

toistensa kanssa. Integroitumista tukee lisäksi se, että opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esiin yhteistyö oman lukion kanssa ja osallistaminen sen toimintaan: “Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmassa tulee olla [---] yhteistyö ja osallistaminen lukion toimintaan” (Luva 2014: 8). Lisäksi yhteisön toimintakulttuuria pitäisi kehittää jatkuvasti osana koko lukion toimintakulttuuria (Luva 2014: 10).

3. Teoreettista taustaa: *translanguaging*-käsite

Artikkelin teoreettinen tausta rakentuu näkemykseen käyttöpohjaisesta kielienoppimisesta (muun muassa Mustonen 2015: 30–32). Sen mukaan kielienoppimisessa tärkeintä on kielenkäyttö ja vuorovaikutus, jossa kielen systeemi alkaa muotoutua ja kehittyä kielen oppijalle. Tässä artikkelissa hyödynnän viimeaikaisia tutkimuksia yksikielisestä normista ja monikielisistä käytänteistä (Jørgensen 2008; Otsuji & Pennycook 2010; García & Li Wei 2014; Nikula & Moore 2016; Moore & Nikula 2016) ja näiden tutkimusten esiin tuomia käsityksiä kielellistyvästä maailmasta ja useiden kielten yhtäaikaisesta, limittyvästä käytöstä (engl. *translanguaging*).

Viimeaikaisessa soveltavassa kielentutkimuksessa (mm. Jaspers & Madsen 2016; Møller 2016; Ruuska 2016) on noussut esiin ristiriita erillisten kielten ja monipuolisten kielellisten käytänteiden välillä. Yksittäisten kielten erottelemista omiksi kategorioikseen haastetaan ja kieliä pyritään tarkastelemaan nimenomaan niiden käytön pohjalta. Kun näin tehdään, liu’utaan erillisinä käytettyjen kielten tarkastelusta monikielisiin käytänteisiin ja niiden kuvauksiin, joissa yksilön ja yhteisön käyttämät kielet ja niiden variaatiot nähdään laajana kokonaisuutena, repertoarina, josta kielenkäyttäjä poimii kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopivan kielimuodon. Lopputulemana on usein monikielinen ja kompleksinen vuorovaikutustilanne, jossa kieliä käytetään luovasti tilanteen vaatimalla tavalla (mm. Jaspers & Madsen 2016: 241–242).

Kyse on siis kaikkien kielenpuhujien joustavasta tavasta käyttää kieliä todellisissa ja lokaaleissa tilanteissa (García & Li Wei 2014: 9). Sillä

voidaan viitata kaksikielisten tapaan käyttää kieltä; ei kaksinapaisena kielenkäyttönä (ts. kahtena eri kielenä), vaan merkitysneuvotteluna, jotka synnyttävät oman hybridin kielimuotonsa (Jaspers & Madsen 2016: 242). Blackledge ja Creese kannattavat vapautumista yksikielisestä toimintatavasta ja kannustavat opettamaan kaksikielisiä monikielisen pedagogiikan menetelmillä, joissa kaksi tai useampi kieli elää rinnan (2010: 201).

Luokkahuoneen monikielisten käytänteiden ajatellaan vahvistavan joustavuutta ja tehokkuutta ja ymmärretyksi tuleamista. Nikula & Moore (2016) ehdottavat, että esimerkiksi Suomen CLIL-luokassa käytettyjä kieliä ei nähtäisi toinen toistaan arvokkaampina eikä niitä käytettäisi niin, että aluksi oppilailta hyväksyttäisiin suomenkielinen vastaus opettajan englanninkieliseen kysymykseen toiveena englannin vähittäinen lisääntyminen myös oppilaan puheessa. Pikemminkin *translanguaging*-käytännöt pitäisi nähdä spontaaneina ja hetkellisinä, tilanteiseen tarpeeseen syntyneinä (Li 2011: 1224; Nikula & Moore 2016: 4) eikä lainkaan systemaattisina, jonakin, josta kielitaidon edistymisen seurauksena päästään eroon.

Tämä uusi ymmärrys useiden kielten limittyvästä käytöstä on yksi tämän artikkelin johtoajatuksista ja myös analyysia johdettava käsite: toisin sanoen, kun mikrotasolla analysoidaan haastatteluaineiston sekvenssejä, koko ajan kiinnitetään huomiota juuri niihin kohtiin, joissa informantit puhuvat omista tai toisten mahdollisuuksista käyttää kieltä tai joissa he tuovat ilmi jotakin kielenkäyttötilanteisiin liittyvää.

4. Lingvistinen etnografia, aineiston keruu ja kuvaus

Lingvistisessä etnografiassa ajatellaan, että kieli ja sosiaalinen elämä muotoutuvat ja muuttuvat ja että tilanteisen kielenkäytön lähianalyysi voi tuottaa uusia näkökulmia sosiaalisiin ja kulttuurisiin mekanismeihin ja dynamiikkaan arkipäivän tilanteissa (Creese 2008). Lingvististä etnografiaa on tehty mm. luokkahuonevuorovaikutuksesta, kielenopeutuksesta ja kielellisestä epätasa-arvosta, ja lingvistisen etnografian yksi

avainalue on koulutukseen liittyvä tutkimus. Tutkijat ovat selvittäneet 1) miten luokkahuoneen kieli tarjoaa merkkejä kieleen liittyvistä yhteiskunnallisista rakenteista ja uskomuksista (Heller 1999; Creese 2005); 2) he ovat etsineet tapoja tuottaa yhteiskunnan huomioivaa kuvausta kielestä ja oppimisesta, kertoneet oppijoiden kielikokemuksista koulussa ja koulun ulkopuolella (Pahl 2007; Bloome ym. 2005); ja 3) he ovat kohdistaneet tutkimuksen opiskelijan ääneen (Rampton 2006). Tutkimukseni kiinnittyy ensimmäiseen kategoriaan, koska siinä tarkastellaan opiskelijoita, luokkahuonetta, koulua, käytettyä kieltä ja koulutuksellista rakennetta (LUVA).

Lingvistinen etnografia on tiedon keruun ja osittain sen käsittelyn metodologia (Lehtonen 2015: 59). Tässä artikkelissa esitellyn tutkimuksen aineisto on kerätty kahden vuoden aikana, jolloin tutkija on keskustellut ja haastatellut yhden LUVA-luokan toimijoita sekä seurannut ja videoinut oppituntitilanteita. Aineiston luokittelun ja tulkinnan kategoriat syntyvät siitä, mitä aineisto tarjoaa, niitä ei siis ole lyöty ennakolta lukkoon. Haastateltavan identiteetti rakentuu kuitenkin myös haastateltajan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa, puheessa, jossa haastateltaja näkee haastateltavan puheen täydennettävänä kielenoppijan puheena ja tarjoaa haastateltavalle sanoja, joiden arvelee olevan tulossa seuraavaksi. Onko kyseessä manipulaatio vai tuki? Haastattelutilanteessa toimijoiden positiot ovat aina epäsymmetriset ja luovat institutionaalisista asemista tuotettua kielenkäyttöä ja voidaankin kysyä, miten aidosti merkityksistä neuvotellaan.

Tämän tutkimuksen aineiston keruu alkoi heti, kun Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelma tuli voimaan, eli syksyllä 2014. Tutkimusaineistoa lähdettiin keräämään yhdestä eteläsuomalaisesta iltalukiosta, joka aloitti tuolloin lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen. Kaikki tässä artikkelissa esitelty aineisto on peräisin juuri tästä samasta oppilaitoksesta. Informantit kerättiin yhteisopetuksen oppitunneilta opiskelijoiden vapaaehtoisuuteen perustuen ja haastattelut järjestettiin kyseisen oppitunnin aikana tai välitunnilla. Valmistava koulutus kestää vuoden, joten varsinaiseen pitkittäistutkimukseen ei

ollut mahdollisuutta. Samoja opiskelijoita pyrittiin kuitenkin haastattelemaan ainakin kaksi kertaa, kerran syksyllä ja kerran keväällä. Opettajia haastateltiin lukukautena 2014–2015 kaksi kertaa ja lukukautena 2015–2016 kolme kertaa. Opettaja-haastatteluihin osallistuivat kaikilla haastattelukerroilla samat opettajat, joista yksi toimi myös opinto-ohjaajana. Rehtori-haastatteluja syntyi kaikkiaan kolme.

Tutkimusaineistoa kerättiin haastatteluilla ja videoimalla luokkahuonetoimintaa. Suurimman osan aineistosta keräsin itse, kuitenkin joissakin keruissa sekä erityisesti litteroinnissa sain apua tutkimusavustajilta.² Aineisto on käyty systemaattisesti läpi tihentymiä etsien. Tihentymillä tarkoitan sitä, että haastateltavien puheessa tai luokkahuoneessa nousevat esiin tietyt, samanlaiset seikat. Yhdeksi tällaiseksi tihentymäksi osoittautui LUVA-opiskelijoiden ja lukiolaisten yhteistyö, ja siinä tapahtuva mahdollinen vuorovaikutus tai yhteistyön ja näin ollen myös vuorovaikutuksen puute. Yhteistyöllä tarkoitetaan tässä artikkelissa lähinnä sitä, että LUVA-opiskelijat ja lukion opiskelijat ovat tekemisissä toistensa kanssa oppilaitoksessa, jossa he opiskelevat. Huomion kohteena on siis se, miten LUVA-rehtori, LUVA-opettajat ja LUVA-opiskelijat kertovat haastatteluissa opiskelijoiden olevan tekemisissä muiden lukiolaisten kanssa oppilaitoksessa ja /tai sen ulkopuolella.

Puolistrukturoidussa haastattelussa oli haastattelukysymys yhteistyöstä LUVA-opiskelijoiden ja muiden lukiolaisten kanssa, mutta se nousi esiin spontaanisti haastattelun muissakin kohdissa. Yhdestätoista opettaja-haastattelusta seitsemässä kommentoitiin yhteistyötä tavalla tai toisella. Kaikissa 14:ssä opiskelijahaastattelussa yhteistyö nousi esiin, samoin kaikissa rehtori-haastatteluissa. Yhteistyö vaikutti asialta, jota kannattaisi analysoida aineistosta lähemmin, koska tiedetään, että kieli kehittyy vuorovaikutuksessa ja yhteistyö on vuorovaikutuksen edellytys. Siksi artikkelin fokuksessa on yhteistyö ja sen mahdollistamat kielelliset toiminnot. Taulukossa 1 esitellään tutkimuksessa käytetty aineisto.

² Tutkimusavustajat: Jaana Alila, Erja Kyckling ja Kirsi Leskinen.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineisto (vain litteroitu aineisto),
kerätty 2014–2016

Kerätty aineisto	Kesto min/1 krt	Alku-syky 2014	Loppu-kevät 2015	Loppu-syky 2015	Loppu-kevät 2016	Yhteensä
rehtori-haastattelut	n. 25	1	1		1	3
opettaja-haastattelut	n. 15	3	3	2	3	11
opiskelija-haastattelut	n. 15-20	3	3	4	4	14
oppitunti-videointi kielen ja biologian samanaikais-opetuksesta	90			3 oppituntia		

Haastattelut ovat yleensä yksilöhaastatteluja, paitsi opiskelijahaastattelut, joista yksi on parihaastattelu. Haastattelukertojen määrä on merkitty sulkuihin haastateltavan pseudonyymien perään. Haastateltavat on nimetty seuraavasti:

- Rehtori A (1)
- Rehtori B (2)
- Opettaja Ä = suomi toisena kielenä -opettaja, äidinkielen opettaja, opinto-ohjaaja (3)
- Opettaja S = suomi toisena kielenä -opettaja (4)
- Opettaja B = biologian ja maantiedon opettaja (4)
- Opiskelija Y = mies, Irak, 42-vuotias, tullut Suomeen vuonna 2009 (2)
- Opiskelija A = nainen, Pakistan, 19-vuotias, tullut Suomeen vuonna 2008 (2)
- Opiskelija R = mies, Libya, 20-vuotias, tullut Suomeen vuonna 2014 (2)
- Opiskelija T = mies, Sudan, 21-vuotias, tullut Suomeen vuonna 2008 (1)
- Haastattelija = H
- K = kevätlukukausi, S=syyslukukausi; haastatteluajankohta näkyy kunkin esimerkin alussa

Yllämainittujen aineistojen lisäksi analyysin tukena käytetään kenttämuistiinpanoja oppitunneilta ja Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteita. Haastattelut olivat puoli-strukturoituja eli ne olivat ennalta suunniteltuja, mutta jos haastateltava nosti esiin jonkin kysymyksistä poikkeavan asian, sitä käsiteltiin. Haastattelukysymyksissä tiedusteltiin opiskelijan syytä tulla lukiokoulutukseen valmistavaan koulutukseen, aiempaa koulutuspolkua, kokemuksia ja käsityksiä yhteisopetuksesta, kokemuksia suomen kielen oppimisesta, yhteistyötä muun lukion ja muiden opiskelijoiden kanssa sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Opettajien ja rehtoreiden haastattelukysymyksissä huomiota kiinnitettiin mahdollisiin koulutuksen suomiin uusiin toimintatapoihin sekä haastateltujen kokemuksiin ja käsityksiin LUVAsta.

Seuraavaksi analysoin aineistostani nousseita esimerkkejä, jotka liittyvät yhteistyöhön ja kielenkäyttömahdollisuuksiin. Ensin pohdin rehtoreiden käsityksiä yhteistyömahdollisuuksista LUVA-koulutuksen ja muun lukion välillä, sen jälkeen opettajien ja oppilaiden käsityksiä yhteistyöstä ja sen mahdollistamista kielenkäyttötilanteista. Pohdinnassa kokoa tutkimuksen herättämiä ajatuksia.

5. Yhteistyö rehtoreiden käsityksissä

Opetussuunnitelman perusteet luo pohjan toiminnalle oppilaitoksissa. Perusteissa sanotaan, että “koulutus kannustaa vuorovaikutukseen eri kulttuuriryhmien välille ja kantaväestön kanssa.” (Luva 2014: 9). Onkin tärkeää tarkastella yhteistyön mahdollisuuksia ja erityisesti sen rajoituksia institutionaalisesta näkökulmasta lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa. Tässä luvussa pohdin asiaa rehtoreiden haastattelujen pohjalta.

Lukiokoulutukseen valmistava koulutus on opetussuunnitelmassa rajattu koskemaan vain maahanmuuttajia ja vieraskielisiä. Rehtori A:lla on pitkä perspektiivi myös koulutuksen suunnitteluvaiheisiin, ja hän tuo haastattelussa esiin kohderyhmän rajaamiseen liittyviä ongelmia:

(1) S2014_Rehtori A

- 01 mä oisin itse sillon halunnu et tää olis tullu myöski
 02 koskemaan suomalaisia (.) koska meillon sellasiiki suomalaisii
 03 jotka tarttis sen (.) he tarttis sen kymppiluokan tai
 04 lukiostartin et oltas voitu voitu koskee (.) tai **avata tää**
 05 **myöski suomalaisille mut sillon se työryhmä (.) mä luulen**
 06 **et se oli enemmänki ministeriöstä kiinni et ne ei halunnu sitä**
 07 **et se piti olla ehdottomasti vaan maahanmuuttajille**

Ylläolevassa esimerkissä rehtori A kritisoi lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen rajaamista ainoastaan maahanmuuttajiin, sillä hänen mielestään kyseisen koulutuksen tarpeessa olisivat olleet myös (kanta) suomalaiset oppilaat. Rajauskriteeri on hänen oletuksensa mukaan peräisin opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Näin heikennetään yhteistyön mahdollisuuksia (kanta)suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä, ja he opiskelevat omissa ryhmissään, mikä on omiaan erottamaan heidät toisistaan ja vaikeuttamaan yhteistyön tekemistä.

Kielenkäyttö, konteksti ja toiminta ovat läsnä jokaisessa yksittäisessä kielenkäyttötilanteessa. Mikrotaso eli rehtorin kielenkäyttö valottaa ja selittää nykytilannetta, yhteiskunnallista makrotasoa eli vain maahanmuuttajille ja vieraskielisille tarkoitettua opetustoimintaa ja siihen johdaneita tekoja. Rehtorin kommentista riveillä 01–02: *mä oisin itse sillon halunnu et tää [LUVA] olis tullu myöski koskemaan suomalaisia [---]* voi päätellä, että hän olisi pitänyt parempana sitä, että maahanmuuttajaopiskelijoiden koulutusta ei olisi alunperinkään rajattu vain tälle kohderyhmälle (ks. myös Lilja & Vaarala 2015). Koulutuspoliittisella makrotasolla maahanmuuttajataustaisten koulutus vaikuttaa määrittyvän toiseuden ja marginaalin kautta.

Toisaalta valmistava koulutus on suunniteltu ja laadittu helpottamaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden pääsyä lukiokoulutukseen. Toimenpiteillä pyritään tarjoamaan opiskelijoille hyvät mahdollisuudet kehittää kielitaitoaan lyhyessä ajassa. Rehtorin kantaa voi edelleen tulkita niin, että järjestelyssä näyttäytyy kuitenkin omanlaisensa aikakauden (2010-luvun alun) ja tilanteen kiteytyneet ymmärrys

todellisuudesta: maahanmuuttajataustaiset ovat pieni ryhmä, joka oppii parhaiten erillään muista, omana rajattuna kokonaisuutenaan. Voidaan kysyä, saavutetaanko nyt käyttöön otetuilla koulutuksen rakenteilla parhaat mahdolliset tulokset. Eristäminen voidaan nähdä myös ylhäältä ohjattuna vallankäyttönä.

Kun yhteistyötä tarkastellaan oppilaitoksen hallinnon näkökulmasta, se saa uusia merkityksiä. Joissakin lukioissa, kuten juuri puheena olevassa, LUVA-koulutusta on annettu omana kokonaisuutenaan, kuten rehtori B seuraavassa esimerkissä kertoo.

(2) K2015_Rehtori B

- 01 H: joo niin tota onks siinä tapahtunu jonkilaista integrointia tai onko
02 tää luvaryhmä niinku semmonen oma kokonaisuutensa vai miten sä<
03 B: kyl se on oma (.) kyl se on nyt viety ihan omanaan et mä oon kuullu
04 **et joissain aikuislukioissa on säästetty on integroitu lukioon**
05 **starttilukioon peruskoulun viimeisiin kursseihin mut meil on ollu se**
06 **hyvä tilanne et luva luvana (.) et ei oo tarvinnu tehdä sitä**
07 **integrointii (.)** se jossain kohtaa voi olla hyväki mut et täällä se on
08 viety ihan omanaan (.) ja ens lukuvuosi kans tehdään niin et kaikki
09 kakskytviis kurssii käytännössä on luvan kurssi (.)alkaa siel joku
10 valinnainen mut että<
11 H: just joo
12 B: ja se siin on semmonen pointti et **jos sitten sen aikana vuoden**
13 **aikana suorittaa niit lukiokurssei niin ne voitais sit lukkee hyväks**
14 **lukion puolel (.) et se olis semmonen mikä ehkä sitä**
15 **integraatioo lisäksi**
16 H: joo

Rehtori B kertoo, että joissakin aikuislukioissa on säästetty resursseja sillä, että LUVA on integroitu lukioon, starttilukioon tai peruskoulun viimeisiin kursseihin. Hän pitää hyvänä oppilaitoksensa ratkaisua pitää LUVA omana kokonaisuutenaan, mutta toisaalta hän tuo esiin myös sen, että LUVAn aikana suoritettut lukiokurssit voisivat lisätä integraatiota LUVAn ja muun lukion välillä. Hän tarkoittaa integroitumisella oppilaitoksen rakenteen tasoa, ei (välttämättä) opiskelijoiden yhteistyötä. Rehtorin integroitumistoiveita voi tulkita niin, että jos rakenteellinen

integroituminen toteutuisi, opiskelijoiden keskinäiset vuorovaikutusmahdollisuudet lisääntyisivät. Siten myös olisi todennäköistä, että eri kielten käyttömahdollisuuksia tarjoutuisi aiempaa enemmän.

Myöhemmin hän mainitsee haastattelussa sen, että LUVAn tarjoaminen omina kursseinaan saattaa olla ongelmallista myös, jos läpäisyprosentti jää liian matalaksi (aikuislukiassa tyypillisesti 50 prosenttia), ja näin ollen koulutuksen suorittaneiden opiskelijoiden määrä saattaa siten jäädä liian pieneksi. Hänen mukaansa LUVAssa ei kuitenkaan ole tarpeen säästää, koska oppilaitos saa LUVA-opiskelijoista korotettua valtionavustusta.

Rehtori A nostaa esiin myös erilaiset oppilaitokset, joissa LUVAA järjestetään: päivälukiot ja ilta- tai aikuislukiot. Päivälukiot mahdollistaisivat erilaisen yhteistyön LUVA-opiskelijoiden ja muiden opiskelijoiden välillä.

(3) S2014_Rehtori A

- 01 nii joo ja sit tietysti. no aikuislukiassa
- 02 on hyvin vähän mitää tapahtumia mut mä uskosin et **päivälukiassa**
- 03 **tottakai ne osallistuu kaikkeen. toimintaan mitä siel sit**
- 04 **järjestetään jos on juhlia tai matkoja tai o- opintoretkeä**
- 05 **tai muuta niin varmaan. otetaan siinä missä lukiolaisetki**

Rehtori A olettaa, että lukio-opiskelijoiden yhteistyön este on institutionaalinen; päivälukioissa LUVA-opiskelijat otetaan mukaan yhteistyöhön, mutta ilta- ja aikuislukioissa yhteisten tapahtumien järjestäminen on joka tapauksessa vähäisempää, mikä estää LUVA-opiskelijoiden ja kantaväestöön kuuluvien opiskelijoiden yhteistyön. Kuten esimerkiksi nähdään, rehtori kuvaa yhteistyötä lähinnä erilaisina tavallisesta koulutyöstä poikkeavina toiminnan tapoina, kuten juhlina, matkoina ja opintoretkinä.

Edellä on kuvattu rehtoreiden näkökulmaa LUVAlaisten ja muiden lukiolaisten väliseen yhteistyöhön. Heidän näkökulmissaan korostuu institutionaalinen näkökulma eli se, miten esimerkiksi ryhmäjärjestelyillä voidaan taata tai estää vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Se, että LUVA on OKMn toiveesta rajattu omaksi koulutukselliseksi

kokonaisuudekseen, nähdään ongelmallisena. Rehtorit pohtivat myös sitä, onko LUVVaa syytä integroida muihin kyseisen oppilaitoksen peruskoulun tai lukion kursseihin syvemmin kuin vain valinnaisten opintojen muodossa esimerkiksi säästösyistä. Koulutusmuoto määrää myös yhteistyötä: päivälukiot tarjoaisivat heidän mukaansa enemmän mahdollisuuksia yhteistyölle kuin iltalukiot. Kaiken kaikkiaan rehtoreiden haastattelut kaiuttavat sitä, että koulun fyysisten tilojen järjestelyllä tarkoituksenmukaisella tavalla voidaan tukea vuorovaikutusta ja kielenkäyttötilanteiden syntymistä. Näissä tilanteissa saattaisi mahdollistua myös eri kielten limittäinen käyttö, *translanguaging*.

6. Yhteistyö opettajien käsityksissä

Suomalaiseen lukiokoulutukseen osallistuu yhä enenevässä määrin opiskelijoita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Tästä kertoo myös ylioppilaskirjoitusten suomi toisena kielenä -kokeeseen osallistuvien kasvava määrä. Jos lukiolaisista puhutaan vain suomenkieliseen/ruotsinkieliseen kantaväestöön kuuluvina, suomea/ruotsia äidinkielenään puhuvina, niin monikielisestä opiskelijajoukosta ei synny totuudenmukaista kuvaa. On kuitenkin selvää, että siirtymä on ollut hidaskäyttö ja opettajat saattavat vielä mieltää lukiolaisen äidinkieleltään suomen/ruotsinkieliseksi.

LUVV-koulutuksen alkaessa syksyllä 2014 oppilaitoksen opettajat puhuvat haastatteluaineistossa siitä, miten tärkeää suomea äidinkielenään puhuvien lukiolaisten ja LUVV-koulutukseen osallistuvien maahanmuuttajien yhteinen toiminta olisi. Opinto-ohjaaja (opettaja Ä) kertoo haastattelussa tyytyväisenä tapauksesta, jossa oppilaitoksen suomalainen lukiolainen on ilmoittautunut vapaaehtoiseksi tukioppilaaksi LUVV-ryhmäläisille. Ainakin näissä ”tukitilanteissa” LUVV-opiskelijoiden ja lukiolaisten vuorovaikutus siis mahdollistuisi. Opettajien ja opinto-ohjaajan mukaan aktiivinen yhteys suomea äidinkielenään puhuviin on keskeistä kielenoppimisen turvaamiseksi. He toivovat, että etenkin valinnaisten aineiden tunneilla, joilla on sekä LUVV-opiskelijoita

että lukiolaisia, opiskelijat tutustuisivat toisiinsa ja jonkinlainen yhteistyö mahdollistuisi. Opettajat eivät kuitenkaan kiinnitä huomiota maa-hanmuuttajataustaisten monikielisen resurssin käyttämiseen.

Valinnaisia opintoja LUVAssa on vähintään kuusi kurssia. Niitä voivat olla LUVAn valinnaiset kurssit tai muut koulutuksen järjestäjän tarjoamat lukio-opintovalmiuksia edistävät opinnot, joita ovat siis lukio-koulutuksen erilaiset kurssit. LUVA-opiskelijoita ohjataan valitsemaan ensisijaisesti kunkin oppiaineen lukio-opetuksen ensimmäisiä kursseja. Valinnaisiin opintoihin voi sisältyä myös perusopetuksen opintoja. (Luva 2014: 27).

Opettaja Ä pohtii opiskelijaryhmien välisiä kontakteja ja kielenkäyttöä seuraavalla tavalla:

(4) K2015_Opettaja Ä

- 01 H: joo tota näkyys sun mielestä se kiel- heidän niinku oppilaitten
 02 kielitaidossa että onko heillä kontakteja tai eikö ole kontakteja vai vai
 03 vo- voiko sitä sanoa että se näkyis jollakin tavalla
 04 Ä: kyllä se joillakin nuo- ((naurahtaa)) mulla nyt tulee erityisesti
 05 mieleen tämmöset nuoret miehet et **kyl sen niinku**
 06 **kuulee siitä heidän käyttämästään slangista ja sanonnoista et**
 07 **onko heillä kontakteja**<
 08 H: niin
 09 Ä: **suomalaisiin että (.) että tota nuorista sen ainakin kuulee**
 10 H: niin
 11 Ä: että minkälaista niinku puhekieltä miten he reagoi että niin
 12 ((molemmat naurahtavat)) siitä sen tavallaan kuulee että tota että
 13 et minkälaista kieltä he on kuulleet niinku ympärillään puhuttavan
 14 H: aivan joo juu
 15 Ä: vanhemmista ihmisistä on must aika vaikee sanoo
 16 että tietysti jostakin kuulee sen siitä että heidän kielitaitonsa
 17 on niin hyvä et täytyy olla kontaktissa suomalaisiin (.)
 18 sithän meillä on niinku opiskelijoita jotka ovat olleet esimerkiks
 19 työelämässä suomessa niin tota se tietysti vaikuttaa siihen
 20 kielitaitoon
 21 H: joo joo
 22 Ä: et et mutta **kyllä siitä niinku tavallaan**

23 **siitä miten ihminen puhuu niin kyllähän siitä kuulee et mitä kanavia**

24 **hänellä on ja minkä ikästen maailmassa hän hän toimii**

Haastattelija kysyy, näkyvätkö opiskelijoiden kontaktit jotenkin heidän kielitaidossaan ja nostaa näin yhteistyön tematiikan esiin. Opettaja Ä sanoo kuulevansa opiskelijan puheesta, onko hänellä kontakteja suomenkielisiin vai ei: tämä käy ilmi erityisesti nuorten käyttämästä slangista ja sanonnoista sekä tavasta reagoida suomenkieliseen puheeseen (r. 05–07). Vanhempien opiskelijoiden puheesta kontaktit kuulee heikommin, mutta opettaja päättelee kuitenkin, että hyvä puhutun kielen taito viittaa kontakteihin suomalaisten kanssa. Hän mainitsee erityisesti sen, että jos opiskelija on ollut työelämässä Suomessa, se vaikuttaa hänen kielitaitoonsa myönteisesti. Opettaja Ä siis toimii eräänlaisena kielenoppimisen käyttöpohjaisen ajattelun (mm. Mustonen 2015: 30–32) äänitorvena: opiskelijoiden kielitaito pääsee kehittymään, kun he aktiivisesti käyttävät kieltä vuorovaikutuksessa.

Edellisen perusteella voisi siis olettaa, että ainakin jotkut LUVA-opiskelijat mahdollisesti olisivatkin tekemisissä muiden lukiolaisten kanssa ja että heidän kielitaitonsa voisi kehittyä vuorovaikutuksessa. Opettaja S kertoo kuitenkin toista oppilaitoksen arjesta:

(5) S2014_Opettaja S

01 H: vai pysyyks ne luvalaiset niinku sellasena

02 omana ryhmänään// vai miten se

03 S: kyllä mulla. ainaki sellanen kuva voi olla että olen väärässä että

04 **kyllä ne omana ryhmänä on että. kyllähän niillä tietysti**

05 **tuolla käytävillä näkevät tuttujaan. jos sattuu mutta.**

06 **kyllä ryhmä menee iha. omana kokonaisuutena**

Opettajat siis ovat nähneet sen, että LUVALaiset ovat oma ryhmänsä, joka on käytävillä pääasiassa yhdessä, vaikka tapaakin muita tuttujaan silloin tällöin sattumalta (r. 05–06). He kiinnittävät huomiota myös ryhmien välituntirytyksiin, jolloin mahdolliseen tapaamiseen olisikin aikaa vain viisi minuuttia. Näin ollen opiskelijat eivät näyttäisi voivankaan hyödyntää ympäristön suomaa toisen kielen tarjoumaa, ainakaan siinä määrin

kuin se kielitaidon kehittymisen kannalta olisi hyväksi. Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan (mm. Eskildsen 2016) kielen kierrättäminen ja merkityksellinen käyttö yhteisön käytänteissä on olennainen edellytys kielen oppimiselle. Pääpaino on siis käytänteissä, eli siinä, mihin kieltä käytetään. Nämä oppimisen mahdollisuudet jäävät huomiotta ja hyödyntämättä, jos/kun kieltä ei pääse käyttämään. On kuitenkin syytä tarkastella asiaa myös opiskelijoiden itsensä näkemänä.

7. Yhteistyö opiskelijoiden näkökulmasta

Myös opiskelijahaastatteluihin sisältyi kysymys yhteistyöstä eli siitä, ovatko opiskelijat tekemisissä koulussa muiden kuin LUVA-ryhmän kanssa. Kaikki haastatellut opiskelijat korostavat suomen kielen oppimisen tarpeellisuutta, ja se on heille nimenomainen ja tärkein syy tulla opiskelemaan lukiokoulutukseen valmistavaan koulutukseen. Haastattelujen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että LUVALaiset ja samassa rakennuksessa opiskelevat muut opiskelijat ovat tekemisissä toistensa kanssa vain harvoin.

(6) S2014_Opiskelija Y

- 01 H: niin hetkinen (.) teetteks te muu- teetteks te ku tässä on näitä
- 02 iltalukiolaisia ja sitten on tää luvaryhmä niin onks teillä jotain
- 03 yhteis- yhteistyötä sen **tai teettekö te jotakin yhdessä niitten**
- 04 **muitten lukiolaisten kanssa**
- 05 Y: **ei vain meillä**
- 06 H: **te ootte oma ryhmä**
- 07 Y: **joo oma ryh-**
- 08 H: **just**
- 09 Y: mutta öö jos mä menen englanti
- 10 H: englannin ryhmään
- 11 Y: niin (.) on paljon eri [opiskelija tuolla
- 12 H: joo ahaa] joo
- 13 Y: ei vain meidän ryhmä

Opiskelija Y toteaa, että LUVAlaiset ovat oma ryhmänsä, mutta kun hän menee valinnaiseen englannin ryhmään, siellä on paljon muitakin opiskelijoita (r. 09–13) lukion muista ryhmistä. Kun suomen ja englannin käyttömahdollisuudet lisääntyvät, yksikielisyyden normista liikutaan pois päin kohti ainakin kahden kielen limittäistä käyttöä. Valinnaisaineiden tunnit mahdollistavat yhteistyön LUVA-opiskelijoiden ja peruslukiolaisten välillä. Vaikka tätä tutkimusta varten ei ole nauhoitettu englannin tunteja, opiskelijahaastatteluista käy ilmi, että näillä tunneilla käytetään ainakin englantia ja suomea, kuten opiskelija Y toteaa: *mutta se on hyvä koska mä opi-opiskelen suomen kieli sama aikaa koska öö me opiskelemme englanniksi ja suomeksi*. On todennäköistä, että englanninopetuksessa mahdollistuu kielellisen repertoarin monipuolisempi käyttö institutionaalisessa kontekstissa. On toki mahdollista, että LUVA-ryhmän omassakin toiminnassa noudatettaisiin monikielisiä käytänteitä, mutta ainakaan videoiduilla suomi toisena kielenä -oppitunneilla (3 x 90 min) ei lainkaan hyödynnetä opiskelijoiden omia äidinkieliä eikä muitakaan kieliä, vaan noudatetaan yksikielistä normia. Kerätty haastattelu- ja videoaineisto (yhteensä noin 11 tuntia) tukee myös vahvasti oletusta, että LUVAlaiset toimivat oppilaitoksessa lähinnä omana ryhmänään.

Opiskelija A ja opiskelija R jatkavat yhteistyön mahdollisuuksista ja siitä, mihin ryhmään he kokevat kuuluvansa:

(7) S2014_Opiskelija A

- 01 H: se on nyt tilanne on tämä (.) okei joo (.) ja: sitten teetteks te kun te
 02 ootte tuossa luvaryhmässä niin onko teillä jotain mitä asioita te teette
 03 yhdessä muitten lukiolaisten kanssa
 04 A: ööm me emme öö teemme jotain (.) merkitsen
 05 että öhm opiskelijat jotka eivät ovat
 06 H: niin jotka ei oo lu- lu- luvaryhmässä
 07 A: ööm vaan valinnainen kurssi
 08 H: niin
 09 A: merkitsen että mun englannin kurssi mä tehdään se muu lukiolainen<
 10 H: joo joo

- 11 A: lukiolaiset kanssa
 12 H: just joo
 13 A: **ja öö öö se on ihan normaali**
 14 H: mm mm
 15 A: **se ei tuntu erilainen tai jotain**
 16 H: **joo joo tota:: mm o::nks susta niinku kivaa**
 17 **että siellä on suomalaisia siellä**
 18 A: **joo on ((molemmat nauravat))**
 19 H: joo ja sitten on taas hyvä kun on niinku suomen kielen kurssit
 20 siellä on sitten
 21 A: joo
 22 H: joo joo tuntuu järkevältä (.) mut entäs se historia onks siellä onks
 23 siellä ulkomaalaisia ja (.) suomalaisia vai
 24 A: e- kaikki melkein kaikki ovat ulkomaalaisia koska se on luvan kurssi
 25 H: just

Opiskelija A korostaa sitä, että suomalaisten lukiolaisten kanssa opiskeleminen on **normaalia** ja **tavallista** (r. 09–18) ja englannin valinnaiskursilla, jossa on sekä LUVA-kurssilaisia että lukiolaisia, on kiva olla. Haastattelija tarjoaa opiskelijalle vastakohtaparia *suomalainen – ulkomaalainen*, jonka opiskelija näyttääkin hyväksyvän. On kuitenkin huomattava, ettei opiskelija itse tuota kyseistä vastakohtaparia omassa puheessaan.

Opiskelija T pohtii LUVA-ryhmää seuraavasti:

(8) S2015_Opiskelija T

- 01 H: joo joo just entäs minkälainen tuo teidän ryhmä on että onko siinä
 02 m- miten sä kuvailisit tätä teijän omaa ryhmää nyt tossa
 03 T: no **meidän ryhmässä ihmiset ovat olemme kaikki erilaisia ja eri**
 04 **maista kotoisin** ja
 05 H: joo joo
 06 T: mutta meillähän menee kaikki ookoo meidän ryhmän kanssa
 07 H: niin just oleteks te sitten onk sulla kavereita niinkun suomalaisia
 08 kavereita täällä koulussa tai ootteks te enemmän niinkun oma ryhmä vai
 09 T: no **mulla ei ole täällä suomalaisia kaveria** meidän ryhmän kanssa
 10 me aina olemme

Opiskelija T näkee myös LUVA-ryhmän sisäiset erot: *meidän ryhmässä ihmiset ovat olemme kaikki erilaisia ja eri maista kotoisin* eikä tee stereotyyppistä erontekoa ulkomaalasiin ja suomalaisiin, kuten haastattelija edellisessä esimerkissä. Opiskelija T kuitenkin puhuu samasta asiasta kuin opiskelija Y eli toteaa, ettei hänellä ole lukiossa *suomalaisia kaveria*.

Valinnaisten aineiden tunneilla LUVA-ryhmä ja lukiolaiset työskentelevät yhdessä, ja LUVA-ryhmäläiset kokevat sen myönteisenä. Nuorten identiteetit rakentuvat kielenkäytössä, jonka avulla identiteettiä ilmaistaan, kuvataan ja siitä neuvotellaan (ks. esim. Pietikäinen–Mäntynen 2009). Identiteettiä rakennetaan edellisissä esimerkeissä niin, että “on tavallista olla suomalaisten joukossa”, mutta myös oman ryhmän moninaisuus ja siihen kuuluminen nostetaan esiin positiivisena asiana. Rajankäyntiä “ulkomaalaisen” ja “suomalaisen” välillä ei tuoteta haastatteltavien puheessa. Haastatteluista näkyy kuitenkin LUVA-ryhmän eristyisyys muista lukiolaisista ja lukiolaiskavereiden puute. Laajemmasta koulutuspoliittisesta näkökulmasta katsoen ongelmaksi näyttää muodostuvan LUVA-ryhmän jonkinasteinen isolaatioon jättäminen, jota voidaan pitää eräänlaisena (koulutuspoliittisen) vallankäytön muotona.

8. Yhteistyö oppitunneilla

Tässä luvussa tarkastellaan yhden oppitunnin kielenkäyttötilanteita ja erityisesti yhteistyön toteutumista niissä kenttämuistiinpanojen ja opiskelija R:n haastattelun pohjalta – näyttääkö toiminta siltä, että oppitunnilla tarjoutuu mahdollisuuksia yhteistyöhön. Kenttämuistiinpanojen mukaan oppitunneilla on hyvin runsaasti opettajanpuhetta, jonka aikana opiskelijat eivät puhu mitään. Opetustilanteessa tarjoutuu siis vain vähän mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden oman/omien kielen/kielten käyttöön. He ovat pääasiassa passiivisia suomen kielen kuuntelijoita.

Kun katsotaan tarkemmin opiskelijoiden kielenkäyttötilanteita oppitunneilla, mm. heidän artefaktien käyttöönsä, tuntitoiminta alkaa näyttäytyä monimuotoisena. Oppituntien lisäksi myös kotona opitaan.

Näiden tilanteiden luomia mahdollisuuksia eri kielten limittäiseen käyttöön analysoidaan seuraavassa opiskelija R:n toiminnan kautta. Opiskelija R on muihin 14 opiskelijaan verrattuna tavanomainen, hän on 21-vuotias libyalaislähtöinen nuori. Kenttämuistiinpanojen perusteella hänen käytöksensä kuitenkin kiinnittää tutkijan huomion tunnilla. Hän ei vastaa opettajan kysymyksiin vapaaehtoisesti, vaan on kumartuneena monisteen ja vihkon puoleen ja tekee muistiinpanoja opettajan puhuesssa. Hän myös näprää puhelintaan koko ajan. Puhelimessa on päällä nettisanakirja, jota hän selaa. Haastattelusta käy ilmi, että R:n motivaatio opiskella biologiaa on korkea, koska hän tähtää lääkäriksi. Tämän tavoitteen R on tosin saanut perheeltään. (*R: minu minu minu perhe aa haluaa aa. aa mä olen lääkäri.*)

R kertoo haastattelussa koulunkäynnistään ja sanoo pitävänsä biologiasta:

(9) S2015_Opiskelija R

01 H: joo ku sä käännät niin miten mitä sä teet

02 R: ää mä puhun öö suomee ja **mä tiän tä- tämä on materiaali paljon**

03 **ja ää. perheen kanssa ja minun äitin kanssa**

04 H: myhy

05 R: **koska hän lääkä- on lääri ja hän tiedä ää. paljon asiat ää bai- baiologia asia**

06 **baiologia asia**

07 H: joo joo no niin hyvä tota niin mm. mitä ku tässä kur- tällä kurssilla

08 just niin siel on sitä biologiaa ja suomea niin oot sä oppinu enemmän

09 biologiaa vai enemmän suomea vai voitko sanoa

10 R: ääm mä tykkään baiologia

11 H: myhy

12 R: ja suomi on. vaikea koska. aa se on suomea. aa pitkä sanat ja

13 H: nii

14 R: **mutta baiologia mä tiedän kaikkialla su- aa baiologia mutta mä**

15 **en tiedä suom- suomi suomea**

16 H: myhy aivan just joo

17 R: **mä minun äidinkieli mä tiedän kaikkialla kaikki tämä**

18 H: niin ii ni mikä sun äidinkieli on

19 R: arabia

R kertoo haastattelussa käyvänsä biologian materiaalia läpi kotona äitinsä kanssa, joka on lääkäri. Hän kertoo äitinsä tuntevan biologian sanastoa arabiaksi ja auttavan häntä. Kotona tarjoutuu siis mahdollisuus vuorovaikutukseen ja eri kielten samanaikaiseen käyttöön, mikä tukee tiedonalan kielen oppimista.

Opettajan suomenkielisen monologin kuunteleminen oppitunnilla ei nosta esiin opiskelijan osaamia kieliä tai ainakaan hän ei itse pääse niitä tuottamaan. Ainoa tunnilla käytetty kieli on biologian tiedonalan suomea, mikä johtaa yksikielisyyden normin toteuttamiseen. Muita kieliä ei käytetä, joten opiskelija jää “heikon” suomen kielen oppijan rooliin vastatessaan opettajan kysymyksiin tai täyttäessään opiskelumonisteen aukkoja suomenkielisillä sanoilla. Tosin mobiilisanakirjan käyttö kertoo siitä, että opiskelija itse hyödyntää osaamiaan kieliä, ilmeisesti ainakin arabiaa ja englantia. Kuitenkin vasta kotona hän voi tukeutua kaksi- tai monikieliseen repertoariinsa ja hyödyntää sitä oppimisessaan. Haastattelussa hän toteaaakin ymmärtävänsä biologiasta “kaiken” omalla äidinkielellään. Poika on näin etuoikeutettu verrattuna muihin luokan opiskelijoihin, joilla mahdollisesti ei ole asiasisältöä selittävää vanhempaa kotona auttamassa. Limittäisiä kielenkäyttötilanteita muodostuu opiskelijan käyttäessä mobiilisanakirjaansa ja kotona, jossa hän lukee ja kirjoittaa suomea sekä puhuu arabiaa tiedonalan kielenä äitinsä kanssa.

Yksikielisen normin toteuttaminen oppitunnilla on yksi syy siihen, että oppilaat istuvat hiljaa ja kuuntelevat. Heidän monikielinen repertoarinsa ei tule hyödynnetyksi millään tavalla, vaan he ovat kielenoppijoita, joiden “heikko” suomen kielen taito on etualalla ja todennäköisesti säätelee heidän identiteetinmuodostustaan ja itseymmärrystään. Opiskelijoiden motivaatio on kuitenkin periaatteessa kohdallaan, koska heidän syynsä olla LUVA-opetuksessa on nimenomaan suomen kielen taidon kehittäminen. Opettajat tarvitsisivat monikielisen pedagogiikan menetelmiä, joilla he voisivat aktivoita opiskelijoita niin suomen kuin muidenkin kielten käyttöön eli monikielisiin käytänteisiin ja joilla he voisivat tarjota opiskelijoille roolin varmoina ja osaavina kielenkäyttäjinä.

9. Tulosten koonti

Edellä olen käyttänyt lingvististä etnografiaa selvittääkseni informanttien haastattelupuheesta kielenkäytön ja toiminnan malleihin sisältyviä konventioita ja presuppositioita. Artikkelin fokus on ollut sellaisissa puheen kohdissa, joissa puhutaan yhteistyöstä. Edelleen olen siivilöinyt haastattelupuhetta translanguaging-käsitettä hyödyntäen siten, että olen etsinyt toimijoiden puheesta kohtia, joissa puhutaan kahden tai useamman kielen käytön mahdollistamisesta tai estämisestä. Seuraavassa palaan lyhyesti teoriaan ja sen jälkeen esitän tutkimustuloksia, tutkimuksen rajoitteita ja jatkotutkimuksen aiheita.

Nykyään kielenoppimista ei pidetä vain yksilön kognitiivisena prosessina vaan myös sosiaalisena toimintana, jossa yhteisöjen jäsenyys ja kieliyhteisön tuki on olennaista (ks. Lantolf & Thorne 2006). Edelleen monet tutkijat suosittavat monikielistä pedagogiikkaa nykyisen yksikielisen pedagogiikan sijaan. Muiden muassa Blackledge ja Creese (2010: 201) sekä erityisesti García ja Li Wei (2014: 46–62) ovat sitä mieltä, että yksikielisestä opetuksesta pitäisi luopua, ja he kannattavat kaksikielisten opettamista kaksikielisellä pedagogiikalla, joissa kahta tai useampaa kieltä käytetään rinnan. Myös Canagarajah (2013: 12) suosittelee pedagogiikkaa, joka kiinnittää huomion puhujan koko kielirepertoariin. Hänen mukaansa opiskelijoita pitäisi houkutella käyttämään kaikkia kieliään. Myös Nikula ja Moore (2016) esittävät CLIL-tutkimuksiinsa perustuen, että oppijan oma kieli (L1) pitäisi huomioida aiempaa tietoisemmin kaksikielisissä oppimistilanteissa. On toki huomattava, että edellä mainitut tutkijat ovat tutkineet lähinnä perusasteen koulutusta. Yliopistoon johtavassa koulutuksessa (lukio) on nähtävä myös se, että jatkokoulutuksen kieli on Suomessa vahvasti suomi/ruotsi ja englantia, ja oma kieli/omat kielet eivät sielläkään ole yleensä vahvassa roolissa.

Opiskelijat ovat hakeutuneet lukiokoulutukseen valmistavaan koulutukseen pääasiassa kehittääkseen suomen kielen taitoaan, kuten tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta käy selkeästi ilmi. Edellä esitetyn näkemyksen mukaan kieltä/kieliä opitaan niitä käyttämällä ja

hyödyntämällä koko sitä kielellistä repertoaria, joka opiskelijalla on. Tämän tutkimuksen perusteella lukioon valmistava koulutus ei ainkaan tässä tapaustutkimuksessa tarjoa mahdollisuuksia eri kielten käyttöön luokkahuoneessa eikä opiskelijan kielellinen repertoari tule huomioiduksi. Näyttää siltä, että opetuksessa noudatetaan normatiivista kieli-ideologiaa, jolloin sekoittamaton strandardikieli, tässä tapauksessa suomi, on oppimistilanteiden ainoa kieli. Opiskelijoiden kielellisen repertoarin laajempi käyttö tukisi myös suomen kielen oppimista. On toki huomattava, että kun oppija saa runsaasti suomenkielisiä syötöstä, on todennäköistä, että ainakin hänen suomen kielen vastaanottamistaitonsa kehittyvät.

Paikalliset käytänteet muovaavat opetussuunnitelmassa esitettyä koulutuspolitiikkaa eri tavoin. Toinen rehtoreista huomauttaa, ettei LUVA-koulutusta olisi tarvinnut rajata koskemaan vain maahanmuuttajia ja kritisoi näin *top down* -politiikkaa. Toisaalta rehtorit myös turvautuvat yhteistyön mahdollisuuksia ja esteitä kuvatessaan institutionaaliseen selitykseen: oppilaitoksen rakenne (aikuis- tai päivälukio) rajoittaa yhteistyötä. Opettajat ovat ainakin periaatteessa vuorovaikutuksen ja käyttöpohjaisen kielenoppimisen kannalla, mutta tuovat esiin realiteetit: LUVA-opiskelijat muodostavat tiukahkon, oman ryhmänsä. Opiskelijat puolestaan näkevät ryhmänsä monikulttuurisuuden eivätkä tuota eroa ”ulkomaalainen – suomalainen”, mutta huomauttavat kuitenkin, että LUVALaiset ovat oma ryhmänsä ja kaipaavat lukiolaiskavereita. LUVA-koulutusta tarjoavien oppilaitosten olisi tarpeen pohtia, millä toimenpiteillä opetussuunnitelman perusteiden yhteistyövaateita voitaisiin toteuttaa aiempaa tehokkaammin toimenpitein niin, että tuettaisiin monikielisen pedagogiikan kehittämistä.

LUVA-ryhmissä pitäisi siis vastaisuudessa kiinnittää erityishuomiota siihen, että kielenoppiminen yhdistyy yhteisön, ja erityisesti kieliyhteisön, toimintaan. Etua suomenkielisestä ympäristöstä ei saavuteta, mikäli opiskelijat ovat vain omissa ryhmissään eikä kontaktia suomea puhuviin synny. On kuitenkin tärkeää huomata, että kielitaidon kehitymisessä olennaista on kielen käyttö: jos kieltä käytetään, se myös kehittyy,

olivatpa vuorovaikutukseen osallistujat kieltä äidinkielenään, vieraana kielenä tai toisena kielenään puhuvia.

Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että valmistava koulutus johtaa opiskelijan monikerroksiseen eristymiseen; opetussuunnitelma tukee sitä, koska koulutukseen hyväksytään vain maahanmuuttajia ja vieraskielisiä, opetusjärjestelyt tukevat sitä, koska opiskelijat ovat omassa tilassaan eikä kontakteja oppilaitoksen muihin opiskelijoihin hyödynnetä. Myös opiskelu sinänsä tukee eristymistä, koska siinä ei käytetä muita kieliä kuin suomea, jolloin opiskelijan identiteetti rakentuu "heikon suomen puhujaksi". Tämä tutkimus poikkeaa aiemmasta tutkimuksesta (mm. Lehtimaja 2011) siten, että oppilaiden vuorovaikutusta, myös suomenkielistä, ylipäätään oppitunneilla on niin vähän, ettei se kuulu eikä näy videonauhalla. He eivät myös haastatteluissa mainitse mitään omakielisestä vuorovaikutuksesta luokassa.

Kielikoulutuspolitiikkaa luodaan koulutuksen paikallisissa käytänteissä. Kun maahanmuuttajille järjestetään valmentavaa koulutusta, koulutuksen järjestäjät pyrkivät vastaamaan havaittuun tarpeeseen; suomen kielen taitoa on kehitettävä lukiokoulutukseen pääsyn mahdollistamiseksi. Erillisenä ryhmänä järjestettävä LUVA-koulutus ei kuitenkaan näyttäisi parhaalla tavalla tukevan opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä muun muassa vuorovaikutuksen sallivan yhteistyön vähäisyyden vuoksi. Erillään annettua suomen kielen opetusta saatetaan myös pitää eristävänä ja osoittelevana sekä jopa hidasteena koulutuspolulla. Näin ollen LUVA-koulutuspolkua olisi suotavaa muokata ruohonjuuritasolla vastaamaan nykyisiä näkemyksiä monikielisestä pedagogiikasta.

Paikallisten käytänteiden toimeenpanijat eli rehtorit, opettajat ja opiskelijat elävät oppilaitoksen arkea ja näkevät siinä sekä hyviä että kohennuksen tarpeessa olevia asioita. Rehtori A kritisoi "maahanmuuttajille ja vieraskielisille" tarkoitettua erillistä ryhmää jo heti tuoreeltaan ennen kuin toiminta oli edes varsinaisesti käynnistynyt. Opettajat näkevät LUVAn tarpeellisena ja nauttivat sen suomista uusista toimintatavoista, esimerkiksi samanaikaisopetuksesta, mutta nostavat

haastatteluissa esiin, kuinka tärkeitä aktiiviset kontaktit kantaväestöön olisivat kielitaidon kehittämiseksi. Opiskelijat näkevät LUVAn tarpeellisuuden kielitaitonsa ja opiskelunvalmiuksiansa kehittämiseksi. He kuitenkin pitävät kannustavina tilanteita, joissa voivat olla kanssakäymisessä lukiolaisten kanssa ja joissa löytävät ystäviä heidän joukostaan.

Kieli on yksi identiteetin tunnusmerkeistä, eri kielten osaaminen ja käyttäminen liittyvät henkilön omaan henkilöhistoriaan, mutta myös eri kielten ja kielimuotojen arvostukseen ja asemaan yhteiskunnassa ja opetuksessa. Suomen kielen taidon kehittäminen on yksi kaikkien haastateltujen opiskelijoiden tärkeimmistä tavoitteista: he vähättelevät omaa suomen kielen taitoaan ja ovat tulleet LUVAn sitä kehittääkseen. Heidän omat äidinkieltensä nousevat esiin haastatteluissa hyvin vähän. Vaikka lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaankin oman äidinkielen opiskelun mahdollisuus, sitä on kuitenkin haastavaa toteuttaa oppilaitoksessa. Näin ollen suomen kielen rooli identiteetin osana nousee liian keskeiseksi eikä opiskelijan hallitsemissa muissa kielissä huomioida tärkeinä osina identiteettiä ja kielitaidon kokonaisuutta.

Tässä tapaustutkimuksessa on tarkasteltu vain yhden oppilaitoksen käytänteitä varsin rajatusti, sillä tutkimuksessa keskityttiin vain haastatteluihin ja yhteen luokkahuonetoimintaa kuvaavaan esimerkkiin. Tarkastelua olisi hyvä laajentaa ja tutkia videoitua aineistoa kokonaisuudessaan ja näin menetellen luokkahuonetoimintaan saataisiin epäilemättä lisää sävyjä. Vastaisuudessa olisi hyvä kerätä laajempi aineisto erilaisista oppilaitoksista, jotka järjestävät valmistavaa koulutusta ja tarkastella kielenoppimista niissä. Myös sisällön ja kielenopetuksen yhdistämisen tapoja olisi hyvä tarkastella esimerkiksi käytettyjen luokkahuonekäytänteiden ja oppimateriaalien näkökulmasta. Kielitaidon kehittyminen valmistavan koulutuksen aikana ja sen tarkasteleminen arvioinnin näkökulmasta olisi tärkeää. Tärkeää olisi myös tutkia sitä, mihin jatko-opintoihin opiskelijat siirtyvät lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen jälkeen ja katsovatko he hyötyneensä vuoden kestäneistä opinnoistaan tarkoituksenmukaisella tavalla.

Koulutus lupaa parempaa huomista myös maahanmuuttajataus-
taisille opiskelijoille. Tietoisuuden lisääminen monien kielten saman-
aikaisesta läsnäolosta on tarpeen. Opettajilla voisi olla myös ymmärrystä
monien kielten limittäisestä käytöstä, ei vain oppimista tukevana peda-
gogisena ilmiönä, vaan myös esimerkkinä luonnollisesta kaksi- tai
monikielisestä diskurssista, jota he ja heidän opiskelijansa voivat käyttää
tilanteen vaatimalla tavalla (Nikula & Moore 2016: 9). Useiden kielten
limittäinen käyttö oppimisessa voidaan liittää kielikoulutuksen paradig-
man muutokseen (Cenoz 2015). Opetusta olisikin hyvä suunnata vah-
vemmin suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden
hengen mukaisesti niin, että koulun arjessa korostuisi kielitietoisuus ja
luonteva eri kielten rinnakkainen käyttö (POPS 2014: 28). Koulutuk-
sen järjestäjien ja toteuttajien on syytä olla ajan hermolla ja tietää, mitä
uusimmassa kielentutkimuksessa on saatu selville toisen kielen oppi-
misesta. Kieltä ei opita eristyksissä, vaan se on yhteistyötä ympäröivän
yhteiskunnan kanssa sekä oppimisenpaikkojen tarjoamista ja niiden
aktiivista hyödyntämistä vuorovaikutuksessa.

Lähteet

- Blackledge, Adrian, Angela Creese 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective*.
London: Continuum.
- Bloome, David, Stephanie Power Carter, Beth Morton Christian, Sheila Otto, Nora
Shuart-Faris 2005. *Discourse Analysis and the Study of Classroom Lan-
guage and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. London:
Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, Suresh 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmo-
politan Relations*. London: Routledge.
- Cenoz, Jasone 2015. Discussion: Some reflections on content-based education in
Hong Kong as part of the paradigm shift. – *International Journal of Bilin-
gual Education and Bilingualism* 18 (3), 345–351. [https://doi.org/10.1080/
13670050.2014.988117](https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988117)
- Creese, Angela 2005. *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, Angela 2008. *Linguistic Ethnography*. *Encyclopedia of Language and
Education*. Springer US.

- Eskildsen, Sören W. 2016. An inventory of constructions or interactional competence? Evidence for L2 learning from a usage-based perspective. – Suullinen esitelmä. EUROSLA 26, 24.–27.8.2016, Jyväskylä.
- García, Ortega, Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Heller, Monica 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Jaspers, Jürgen, Lian Malai Madsen 2016. Sociolinguistics in a languagised world: Introduction. – *Applied Linguistics Review* 7 (3), 235–258. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0010>
- Johnson, David Cassels 2013. What is language policy? – D. C. Johnson (Eds.), *Language Policy*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 3–25. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Jørgensen, J. Norman 2008. Polylingual languaging around and among adolescents. – *International Journal of Multilingualism* 5 (3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Lantolf, J. P., Steven L. Thorne 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtimaja, Inkeri 2011. Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla [‘Directions of talk in the classroom: Student participation during Finnish as a second language lessons in secondary school’]. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28869>
- Lehtonen, Heini 2015. Tyylytellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä [‘Language use in interaction among adolescents in two junior high schools in Eastern Helsinki’]. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://hdl.handle.net/10138/155659>
- Li, Wei 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. – *Journal of Pragmatics* 43 (5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Lilja, Niina, Vaarala Heidi 2015. “Ottakaa tämä edelleen kielikoulutuksena”: Lukioon valmistavan koulutuksen ja aikuisten perusopetuksen opettajat ja opiskelijat koulutusten tavoitteita erittelemässä. – *AFinLA-e: sovel-tavan kielitieteen tutkimuksia* 8, 52–71. <http://journal.fi/afinla/article/view/53772>

- Luva 2014 = Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/155101_lukiokoulutukseen_valmistavan_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (22.9.2018).
- Moore, Pat, Tarja Nikula 2016. Translanguaging in CLIL Classrooms. – Tarja Nikula, Emma Dafouz, Pat Moore, Ute Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 211–234. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-013>
- Møller, Janus Spindler 2016. Learning to live with “Languages”. – *Applied Linguistics Review* 7 (3), 279–303. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0012>
- Mustonen, Sanna 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat Suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- Nikula, Tarja, Pat Moore 2016. Exploring translanguaging in CLIL. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García, Wallis Reid 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. – *Applied Linguistics Review* 6 (3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otsuji, Emi, Alastair Pennycook 2010. Metrolingualism. Fixity, fluidity and language in flux. – *International Journal of Multilingualism* 7 (3), 240–254. <https://doi.org/10.1080/14790710903414331>
- Pahl, Kate 2007. Timescales and ethnography. Understanding a child’s meaning-making across three sites: a home, a classroom and an adult literacy class. – *Ethnography and Education* 2 (2), 175–90. <https://doi.org/10.1080/17457820701350558>
- Pietikäinen, Sari, Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [‘Basics of basic education curriculum’]. Helsinki: Opetushallitus.
- Rampton, Ben 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, Dudley 2016. *Languaging in a New World*. <http://blog.tesol.org/languaging-in-a-new-world> (12.6.2017).
- Ruuska, Katharina 2016. Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. – *Applied Linguistics Review* 7 (3), 353–374. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0015>

Saario, Johanna 2012. Yhteiskuntaopin opiskelun kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet [‘The language environment and concepts in social studies – challenges and need of support for a second language learner’]. Jyväskylä Studies in Humanities 172. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>

Tilastokeskus 2014. www.stat.fi.

Tilastokeskus 2016. www.stat.fi.

Possibilities for co-operation: Preparatory training for general upper secondary education in a languaged world

HEIDI VAARALA

University of Jyväskylä

This article examines the possibilities and obstacles there are for collaboration between the students of preparatory training for upper secondary education and the students of upper secondary school. Additionally, this article discusses how the students, teachers and principals describe the possibilities for translanguaging in preparatory training.

In Finland, the National Core Curriculum for Preparatory Training for General Upper Secondary Education was set out for the first time in 2014. The responsible body for this curriculum is the Finnish National Agency for Education. The curriculum is intended for immigrants and foreign-language speakers, rather than other student groups such as Finns with learning difficulties (e.g. the preparatory students are separated from the non-preparatory students, but in the same school). The objective of the education is to provide young and adult immigrants with linguistic and other capabilities to transfer to general upper secondary education. The preparatory education syllabus must be completed in 1-2 years and it contains studies in Finnish/Swedish language, in another language where necessary, studies in the student's own language, subjects included in the general upper secondary education syllabus, and the skills and knowledge required to study in a general upper secondary school. The curriculum also includes guidance counselling and one of its aims is to increase the students' knowledge of Finnish society and culture.

This article is based on the theory of usage-based language acquisition, which posits that the most important component of language learning is the interaction and usage of the language. The central concept of the article is translanguaging, which is seen as an opposite to the monolingual norm. Recent research-based discussion on the monolingual norm and multilingual practices can also be found in this article.

The method of this research is based on linguistic ethnography. The data consists of interviews with principals, teachers and students of the preparatory class in one school over two years. Video recordings of classroom practices and field notes were also utilized.

In contrast to the government's intentions, *the principals* do not feel that the preparatory training should only be available to immigrants. The principals point out that the integration of the two schools could be positive for language learning. Despite championing co-operation between the preparatory and non-preparatory students, the principals describe co-operation through activities such as joint celebrations of national holidays, rather than fully integrated education.

The teachers admit that interaction between students is very important, and claim they can notice if a preparatory student has Finnish-speaking contacts. In spite of this belief, the data reveals there is a lot of teacher talk during the lessons, and that the students are mainly listening to the Finnish of the teacher without the possibility of interaction in Finnish or in any other language.

The analysis of the student practices shows that at home it is possible to make use of translanguaging and that using the student's own language makes it possible to learn science more effectively. The following of the monolingual norm hinders learning to some extent. The students also express the wish to have friends outside their own class, while still acknowledging the multilingual and multicultural power of their own class.

In the curriculum, it is stated that education should encourage interaction between various cultural groups and "the original population" and promote good ethnic relations. Furthermore, the curriculum must include co-operation and participation in the general upper secondary school's activities.

This article shows that the students, due to the lack of collaboration in their class and with the other secondary school students, are not able to use large parts of their language repertoires, and that the fact that they live in a languaged world is only partly considered in preparatory training. The main research finding is that the students only have limited interaction with the other Finnish-speaking students in the school. In addition, the classroom usage of languages follows the monolingual norm. As such, the aims of the language learning cannot be fully realized.

It is obvious that more teacher training is needed in both the theory and the practice of second language learning, for both language-specific and

subject-specific teachers. The surrounding society has to be taken into consideration as an important part of language learning.

Keywords: preparatory education; General Upper Secondary Education; curriculum; monolingual norm; translanguaging; multilingual pedagogy; Finnish as a second language

Heidi Vaarala

Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto, Finland
heidi.vaarala@jyu.fi