

Kun kielet lyötiin yhteen – opetuskokeilun esittelyä

1 Johdanto

Kaisa Tukia pohtii artikkelissaan (Virke 3/2013) monikielisuuden ja äidinkielen suhdetta koulussa sekä monikielisen identiteetin vahvistamisen tärkeyttä. Tässä artikkelissa esittelemme, miten monikielistä identiteettiä voi esimerkiksi vahvistaa ja tukea kieliaineiden yhteistyön avulla ja pohdimme vahvistamisen tärkeyttä.

Oppilaiden monikielisen identiteetin tukemisen tulee olla tärkeä periaate kaikessa opetuksessa ja oppiaineissa, sillä ”kaikki koulun toiminta on pohjimmiltaan identiteettityötä” (Aalto 2013). Identiteettityöstä on mahdollista puhua monella tasolla, samoin kuin identiteetin eri puolista. Tässä artikkelissa keskitymme kieli-identiteettiin ja monikieliseen identiteettiin, joiden merkitystä avaamme Sanna Iskaniuksen (2006) pohjalta. Näiden käsitteiden ymmärtäminen edellyttää, ettei kieltä nähdä ainoastaan merkitysten ilmaisemisen välineenä vaan myös ihmistä laajasti määrittävänä piirteenä. Iskaniuksen mukaan ”kieli-identiteetti ei merkitse pelkästään yhteisen kielen puhumista – vaan se kattaa myös kielen sisältämät merkitykset, ajatustavat – eli koko maailmankuvan ja sitä kautta yhtenäisyyden tunteen muiden kielenpuhujien kanssa”. Kaikilla ihmisillä on myös useampia kieli-identiteettejä, sillä kielenkäyttö vaihtelee tilanteittain. (Iskanius 2006, 63–64.) Esimerkiksi äidinkielenään arabiaa puhuva oppilas saattaa kotonaan käyttää pääasiassa arabian kieltä, mutta koulussa puhua suomea ja vaikkapa englantia. Tällöin voidaan puhua monikielisestä identiteetistä.

Usein oppilaiden kielellisen identiteetin tukeminen äidinkielen ja kirjallisuuden (AI) oppiaineessa koetaan haastavaksi. Perinteitä monikielisuuden tukemiseksi ei juuri ole, vaikka monikielisten ja äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden kielirepertuaarit voivat olla merkittävä resurssi oppiaineen opetuksessa. Onkin tärkeää pohtia, miten AI-opetuksessa voidaan nykyistä enemmän hyödyntää kaikkien oppilaiden kieliosaamista ja siten tukea myös kieli-identiteetin ja monikielisen identiteetin kehittymistä. Tällainen opetus palvelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi myös äidinkielenään suomea tai ruotsia puhuvia. Aalto ja Kauppinen (2011, 15) esimerkiksi toteavat, että ”yksilön monikielisydestä puhuttaessa monikielinen kompetenssi ei tarkoita vain eri kielten hallintaa vaan samankin kielen erilaisia murteita ja kielenkäytön muotoja”. Kaikki ovat siis periaatteessa

monikielisiä, vaikka heillä olisikin vain yksi vahva (äidin)kieli. Lisäksi suomenkieliset oppilaat ovat koulussa ja vapaa-ajallaan vieraiden kielten oppijoita. Täytyy myös muistaa, että suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden osaamisen taso vaihtelee suuresti. Tukia (2013, 18) on sitä mieltä, että ryhmän heterogeenisuus ei liity vain monikielisyteen, vaan myös suomenkielisten oppilaiden kielellisissä taidoissa on suuria eroja. Tukian mukaan kieliaineiden yhteistä kosketuspintaa kannattaa tästäkin syystä etsiä. Nykyiset opetussuunnitelmat mahdollistavat yleisen kielitietoisuuden ja oppiaineiden rajoja rikkovan opetuksen eri kieliainessa. Monikielisyttä tukeva opetus edistää myös luontevasti eri kieliaineiden integroimista ja lisää kieliaineiden opettajien yhteistyötä.

2 Mitä ja miten: Opetuskokeilun esittely ja tehtävänkkejä

Toteutimme äidinkieltä (suomi), suomea ja ruotsia integroivan kuuden tunnin (3 x 2 t) opetuskokeilumme keskisuomalaisessa yläkoulussa 8. vuosiluokan oppilasryhmälle. Tunnit ajoittuivat reilun viikon ajalle. Ryhmän kielellinen moninaisuus oli laaja: noin puolet ryhmästä puhui äidinkielenään suomea, noin neljäsosa ruotsia ja noin neljäsosa jotain muuta kuin suomea tai ruotsia. Näitä muita kieliä olivat mm. arabia, kinyaruanda ja espanja. Monikielisyys näkyi myös suomen kielen osaamisen taso-eroissa. Esimerkiksi eräs maahanmuuttajataustainen oppilas oli äidinkielen tunneilla monia äidinkieleltään suomenkielisiä oppilaita taitavampi kielenkäyttäjä, toinen taas oli tullut Suomeen vasta pari vuotta sitten ja enemmänkin vain seurasi tunneilla. S2-oppijoista (äidinkieli muu kuin suomi tai ruotsi) kaksi kävi äidinkielen tunneilla ja kolme S2-tunneilla. Ruotsinkieliset oppilaat kävivät muiden oppiaineiden osalta ruotsinkielisessä opetuksessa. Osa oppilaista oli tietyillä, myös kielten, tunneilla erityisopetuksessa. Käytännössä koko ryhmä oli harvoin yhdessä.

Ennen kokeilua teetimme oppilailla etukäteiskyselyn, jonka avulla pyrimme selvittämään heidän kielitaitoaan sekä asenteitaan ja toiveitaan kielten opiskelua kohtaan. Kysyimme myös heidän harrastuksistaan, jotta voisimme mahdollisesti fokusoida opetusta niiden avulla. Tosin tässä kokeilussa niitä käytettiin lopulta vain oppilaaseen tutustumisen ja yksittäisen tukemisen keinona, esimerkiksi kysymällä, millaista sanastoa käytetään jossakin tietyssä harrastuksessa. Teimme kyselystä myös koosteen, jonka kokeilun lopussa annoimme hyödynnettäväksi ryhmän kieltenopettajille. Lisäksi kävimme seuraamassa ryhmää eri oppitunneilla, keskustelimme heidän opettajiensa kanssa ja tutustuimme oppilaiden kirjoitelmiin. Ryhmän heterogeensyyden vuoksi kokeilu rakentui lopulta monikielisuuden ja musiikin ympärille. Pyrimme kehittämään erilaisia lähestymistapoja ja yksittäisiä

harjoituksia, joiden avulla oppilaat saataisiin pohtimaan oman ryhmän kielitilannetta sekä laajemmin kieliaineet ylittäviä aiheita.

Ensimmäisellä opetuskerralla tavoitteena oli ensinnäkin tunnistaa ryhmän monikielisyys ja laaja kieliosaaminen sekä tutustua maailman eri kieliin ja kielitilanteeseen. Johdatuksena opetuskokonaisuuden toimi ryhmän oma kielikartta. Kiinnitimme luokan seinälle maailmankartan, johon jokainen oppilas sai käydä kiinnittämässä osaamansa kielet erillisillä lapuilla. Tehtävää on helppo varioida sen mukaan, mikä katsotaan “kielen osaamisen” rajaksi, ja tästä saa jo itsessään keskustelua aikaiseksi. Meidän tehtävässämme riitti, että osasi kieltä viisi sanaa tai enemmän. Tehtävän tarkoituksena oli konkretisoida ryhmän kielellinen heterogeenisyys ja se, että jokainen osaa muutakin kieltä kuin suomea. Moni oppilas keksi vielä lisää näillä kriteereillä osaamiaan kieliä, kun lappuja käytiin läpi. Lisäksi oli kiintoisaa tarkastella kartan pohjalta, mitä kieliä osattiin eniten ja missä näitä kieliä puhuttiin; monet eivät tulleet ajatelleeksi, että espanjaa ja arabiaa puhutaan monella mantereella. Lisäksi pidimme kieliin liittyvän tietovisan, jonka kysymykset liittyivät Suomen ja maailman kielitilanteeseen. Tehtävä innosti oppilaita ja tarjosi samalla oivan johdatuksen kieliä koskevaan faktatietoon. Se myös herätteli oppilaita pohtimaan kielten runsasta määrää.

Tunnin tavoitteena oli myös tarjota kokemus siitä, kun kieltä ei ymmärrä. Kuuntelimme tähän liittyen slovakinkielisen rakkauslaulun, sillä kukaan luokassa ei osannut kyseistä kieltä. Yhdessä pohtimalla saimme kuitenkin tehtyä laulusta päätelmiä. Lisäksi slovakia osaava ulkomaalaistaustainen koulunkäynnin ohjaaja avasi lopuksi laulun sanoja ja sanomaa. Tällaisen tehtävän voi toteuttaa myös jonkun oppilaan äidinkielellä, jolloin oppilas pääsee opettamaan luokkatovereitaan.

Tunnin viimeisenä tavoitteena oli tutustua kielten sekoittumiseen ilmiönä. Tarkastelimme erilaisia lyriikoita, joissa on tarkoituksellisesti sekoitettu eri kieliä. Esimerkkilyriikoita oli esimerkiksi Mikael Gabrielilta ja Rammsteinilta. Näiden kohdalla pohdimme sitä, mikä funktio eri kielten käytöllä kyseisissä lauluissa on. Rammsteinin *Amerika*-kappaleesta oppilaat näkivät sekoittamisen keinona kritisoida amerikkalaista kulttuuria, ja Mikael Gabrielin kappaleessa *Älä jätä mua* sekoittaminen taas tulkittiin tyylikeinoksi. Tämän jälkeen siirryttiin puhumaan kielten sekoittumisesta oppilaiden omassa arjessa. Oppilaat keräsivät ryhmissä listoja koulussa ja vapaa-ajalla käyttämistään vieraskielisistä sanoista tai ilmauksista. Keskustelimme siitä, miten kielten sekoittuminen on luonnollinen ja jopa huomaamaton ilmiö – eräs tyttö esimerkiksi totesi, ettei keksi mitään sanoja, koska hänellä on “blackout”. Vasta sanottuaan tämän hän tajusi, että oli juuri tullut käyttäneeksi englanninkielistä ilmaisua suomenkielisen sijaan. Aallon (2013, 8) mukaan nuoret suhtautuvatkin yleensä myönteisesti

sesti kielten sekoittamiseen ja sekoittumiseen. Lisäksi Lehtonen (2013, 2) kommentoi, että monikielisyys eli usean kielen kuuleminen ja käyttäminen on nuorille luonnollinen arjen ilmiö.

Toisella opetuskerralla pyrittiin hyödyntämään ryhmän monikielisyyttä ja erilaista kieliosaamista sekä antamaan oppilaille mahdollisuus oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin esittämiseen musiikin avulla. Järjestimme levyraadon, johon oppilaat toivat kahta tai useampaa kieltä sisältäviä kappaleita. Eniten keskustelua herätti romaniartistin suomenkielinen romanikulttuurin stereotyyppioita ironisoiva kappale, joka sai pohtimaan romanikielen asemaa Suomessa, vaikka itse kappaleessa ei romanikieltä ollutkaan. Luokassa ollut romanioppilas pystyi tarkemmin kertomaan ko. kielestä ja siitä, kuinka nuoret suomalaiset romanit eivät enää osaa sitä. Monet muutkin oppilaat olivat valinneet sellaisia kappaleita, joissa oli heidän omaa äidinkieltään, mikä tarjosi hyvän pohjan keskustelulle. Keskustelimme kappaleiden yhteydessä myös siitä, miltä kielet oppilaista kuulostavat tai näyttävät kirjoitettuina ja miksi jokin kieli tuntui toista kauniimmalta sekä siitä, miten kielet eroavat suomen kielestä.

Kolmannella kerralla ryhmän monikielisyys ja kieliosaaminen yhdistettiin luovaan ilmaisuun ja esiintymiseen. Opetusjakson kokoava tehtävä oli Globaaliviisut teemalla ”We are one kielten tai monikielisyyden näkökulmasta”. Oppilaat jakautuivat vapaavalintaisiin ryhmiin, joissa rakennettiin teeman mukainen lyhyt esitys. Reunaehtona oli, että esityksessä täytyi olla mukana jokin aiemmilla tunneilla käsitelty kielielementti (esimerkiksi monikielisyys tyylikeinona, kielten erilaisuus, ryhmäläisten erilaisen kieliosaamisen aito hyödyntäminen). Oppilaat pitivät tehtävästä, vaikka se osoittautuikin melko haastavaksi myös käytettävissä olevan ajan vähyden vuoksi.

Tehtävissä korostui oppilaiden kieli-identiteetin tukeminen ja asiantuntijuuden kokemusten tarjoaminen. Myönteisten kokemusten antaminen on tärkeää erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille, jotka eivät välttämättä usein pääse loistamaan kielten tunneilla. Voi sanoa, että loimme tuntien aikana luokkaan *monikielisen tilan* (ks. Dufva & Pietikäinen, 2009), jossa monikielisyys ja siihen perustuva opetus puhuttelivat ainakin hetken kaikkia ja tarjosivat kaikille mahdollisuuden kielellisen omistajuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteisiin. Vaikka kokeilumme painotus ei ollut kielten syvemmässä rakenteellisessa analyysissä, mielestämme kieliaineet ylittäviä teemoja on mahdollista käsitellä myös analyttisesti. Esimerkiksi eri kielten vertailun kautta on mahdollista päästä käsiksi kielten ominaispiirteiden systemaattiseen tarkasteluun ja kieliopillisia käsitteitä (esim. lauseenjäsenet) voi käsitellä yhteisillä oppitunneilla.

3 Miksi kertaa kaksi

3.1 Miksi AI-opetuksessa ei tueta oppilaiden monikielisyyttä ja miten siihen liittyviä esteitä voidaan voittaa?

Monikielisyyden, monikielisen identiteetin ja laaja-alaisen kieliosaamisen tukeminen osana AI-opetusta (tai ylipäätään kielten opetusta) koetaan usein vaikeaksi tai jopa turhaksi. Kyseessä on melko uusi näkökulma kieliaineiden ja äidinkielen opetukseen. Aihetta ei vielä ole juurikaan laajemmin tutkittu saati kokeiltu käytännön opetustyössä. Näin ollen tällaista opetusta on helppo myös vastustaa, sillä se edellyttää niin opettajilta kuin oppilailta omien käsitysten ja tapojen uudelleenarviointia.

Myös monet käytännölliset syyt vaikuttavat siihen, että monikielisyyttä ja oppilaiden laaja-alaista kieliosaamista ei juuri hyödynnetä AI-opetuksessa. Tällaisen opetuksen mielletään usein vaativan ylimääräisiä resursseja ja useiden opettajien sitoutumista varsinkin silloin, kun integroidaan tietoisesti ja suunnitelmallisesti kahta tai useampaa eri (kieli)ainetta. Lisäksi monikielisyyttä tukeva AI-opetus vaatii paljon yhteistä suunnittelua ja erilaisten aikataulujen (niin opettajien kuin opetusryhmien) sovittamista yhteen. Toisaalta voi ajatella, että opettajat joutuvat aina suunnittelemaan opetustaan, ja suurin haaste on nimenomaan yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Itse suunnitteluvaihe voi päinvastoin helpottua, kun asioita on miettimässä monta opettajaa.

Yksi syy tällaisen opetuksen vähäisyyteen lienee myös se, että oppiainerajat ovat edelleen melko tiukat suomalaisissa kouluissa. Opettajilla ja oppilailla on usein tiukka käsitys siitä, mitä asioita tietyn oppiaineen sisälle kuuluu ja mitä sen "nimissä" voi opettaa. Vaikka opettaja olisi innostunut ja toisi uusia tuulia ryhmään, oppilaat saattavat vastustaa sitä hyvinkin paljon, koska myös he ovat sosiaalistuneet oppiainerajoihin ja formaaliin oppimiseen, jossa opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat ja kirjoittavat, sen sijaan, että heitä ohjattaisiin tekemään ja oivaltamaan itse (vrt. funktionaalinen oppiminen). Yleisiä ovat myös stereotypiat toisten oppiaineista ja niiden pedagogiikasta. Jotta yhteistyö olisi sujuvaa, opettajien tulisi uskaltaa päästää irti omista oppiainekäsityksistään ja suhtautua avoimesti muiden aineiden opettajien ehdotuksiin ja toimintatapoihin. Tiukoista oppiainerajoista johtuu osittain myös se, että suomen kielen opetus jää helposti S2- tai äidinkielenopettajan harteille, samoin kuin se, että reaaliaineissa ei käsitellä niille ominaisen kielen piirteitä. Kieliaineiden opetta-

jatkin keskittyvät helposti vain opettamaansa kieleen unohtaen laajemman kieliosaamisen aspektit ja kieliaineiden rajat ylittävät aiheet.

3.2 Miksi oppilaiden monikielisyden tukeminen on hyödyllistä?

Monikielisyyttä tukevassa AI-opetuksessa monikielinen oppilas (tässä useampi vahva kieli, S2-oppija) saa kieliasantuntijuuden kokemuksia, sillä hän on usein ainoa, joka osaa tiettyä kieltä. Kokeilussamme oli mukana useampi oppilas, jotka olivat ainoita oman äidinkiellensä edustajia. Vaikka suomi ei välttämättä ole vahva, oppilas osaa kuitenkin toista kieltä paremmin kuin kukaan muu ryhmässä ja on siksi asiantuntija. Siten oppilas saa myös onnistumisen kokemuksia. Lisäksi kertoessaan omasta kielestään hän käyttää suomea, jolloin se vahvistuu. Samoin oppilas pääsee toteuttamaan ja vahvistamaan omaa monikielistä identiteettiään ja kulttuuriaan. Kokeilussamme oppilaat pääsivät asiantuntijan rooliin esimerkiksi levyraadissa ja Globaaliviisuissa valitessaan oman äidinkiellensä mukaan esityksiin. Asiantuntijuus ei siis rajoitu pelkästään omasta kielestä kertomiseen vaan myös sillä toimimiseen luokassa.

Myös natiivit suomenpuhujat saavat kieliasantuntijuuden ja onnistumisen kokemuksia suomen kielestä, kun kieltä lähestytään ilmiönä. Lisäksi heidän kielikäsitteensä laajenee. Kokeilussa annoimme oppilaille tehtäväksi pohtia, mitä kieliä he osaavat, jos osaamisen määritelmänä on muuttaman sanan tai lauseen osaaminen. Tällainen ajattelu myös muovaa oppilaan identiteettiä yksikielisestä monikielisen suuntaan. Etukäteiskyselyssämme esimerkiksi kysyimme, mitä kieliä oppilas opiskelee. Paljastui, että moni äidinkieleltään suomenkielinen ei edes ajatellut äidinkielen tunteja eli suomea kieliaineena vaan kirjoitti vastaukseksi tavallisimmin vain englannin ja ruotsin. Äidinkieleltään ruotsinkieliset taas hahmottivat ruotsin opiskelemakseen kieleksi suomen ja englannin rinnalle, ja samoin vastasivat myös monikieliset oppilaat. Onko suomi suomenkielisille oppilaille sen verran itsestäänselvyys, että äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kieliaineluonnetta ei hahmoteta? Voiko siihen vaikuttaa myös se, että äidinkieltä opiskellaan usein eri tavalla kuin vieraita kieliä, ja se hämää oppilaita? Entä hämääkö myös oppiaineen nimi äidinkieli ja kirjallisuus, kun muut kieliaineet on nimetty kielen mukaan? Koska hyvä äidinkielen taito tukee muiden kielten oppimista, olisi hyvä tiedostaa äidinkieli ja kirjallisuus kieliaineeksi. Yksi tapa tiedostamisen lisäämiseen on tehdä kieliaineiden välistä yhteistyötä.

4 Mitä mieltä oppilaat olivat?

Keräsimme oppilailta palautetta tunteista värillisillä lapuilla (vihreä=*kyllä*, punainen=*ei*, keltainen=*en osaa sanoa*). Mietimme kauan, annammeko vain kyllä- ja ei-vaihtoehdot, mutta päädyimme kuitenkin ottamaan mukaan myös välivaihtoehdon. Jälkeenpäin ajateltuna vaihtoehtoja olisi voinut olla vain kaksi. Tuntui, että keltainen miellettiin *en osaa sanoa* -vaihtoehdon sijaan olevan merkitykseltään *toisaalta* tai *osittain*, sillä sitä oli palautteessa hyvin paljon. Ulkomaalaistaustainen koulunkäynnin ohjaaja myös kommentoi, että hän on huomannut suomalaisten valitsevan usein välivaihtoehdon ja välttävän vahvaa mielipidettä. 8. luokalla se voi olla vielä vaikeampaa, ja lisäksi ryhmäpaineen merkitys todennäköisesti näkyy vastauksissa. Seuraavassa on lyhyt kirjallinen koonti ja kommentteja värillisillä lapuilla keräämästämme palautteesta:

Kaikkien mielestä tunnit olivat erilaisia verrattuna aikaisempiin kielten tunteihin. Tämä selittää varmasti melko paljon vastauksia ja suurta keltaisten vastausten määrää: koska lähestymistapa on uusi ja varsin erilainen, voi olla vaikeaa muodostaa vahvaa mielipidettä. Käsittelytavan uutuus ja oppilaiden sosiaalistuminen tietynlaiseen opetukseen näkyvät palautteessa myös siten, että oppilaat eivät juuri kokeneet oppineensa uutta ja vain osa oppilaista haluaisi kokeilumme kaltaisia oppitunteja jatkossa. Uskomme, että oppilaat oppivat, mutta eivät ehkä mieltäneet oppineensa lähestymistavan erilaisuuden vuoksi. Lisäksi on naiivia kuvitella, että uusi käsittelytapa olisi automaattisesti heti menestys, sillä siihenkin pitää ensin tottua.

Oppilaat eivät palautteessa ilmentäneet mielipidettään tuntien mielekkyydestä, mutta meille jäi kokemus, että ryhmä pääosin piti tunteista. Lisäksi esimerkiksi eräs kieliin varsin kielteisesti suhtautuva oppilas oli hyvin kiinnostunut ja vaikutti jopa huolestuneelta siitä, mistä jää paitsi joutuessaan olemaan osittain pois seuraavilta tunteilta. Osa oppilaista myös piti tuntien aihepiiriä mielenkiintoisena. Niillä, jotka eivät pitäneet, kyse voi olla alkuasenteesta kielen opiskelua kohtaan: jos asenne on negatiivinen, voi olla vaikeaa pitää erilaisista käsittelytavoista, eikä näin lyhyessä kokeilussa se ehdi juuri muuttua, vaikka se voisikin. Palautteeseen vaikutti varmasti myös se, että olimme oppilaille täysin tuntemattomia ihmisiä, jotka opettivat vain lyhyen aikaa ja joiden puhetapaan (erityisesti S2-oppilaat) ja käytänteisiin oppilaiden piti nopeasti tottua.

5 Lopuksi

Tuntuu, että monikielisyys ja -kulttuurisuus on nykyään muoti-ilmiö, josta puhutaan paljon. Monikielisyyttä tukeva opetus kuitenkin jää helposti lyhytaikaiseksi kokeiluksi, esimerkiksi irralliseksi projektiksi tai teemapäiväksi. Tällöin se ei linkity oppilaiden mielessä oikein mihinkään. Eri kielten huomioiminen voi kuitenkin olla osa jokaista oppituntia; jo yksittäisten tehtävien tasolla voidaan vertailla eri kieliä ja näin laajemmin hyödyntää oppilaiden kieliosaamista. Lisäksi monikielisyyttä tukevalla opetuksella on osansa myös suvaitsevaisuuden lisääntymisessä. Tulevaisuudessa tarvitaan myös lisää pohdintaa siitä, miten monikielisyyden tukeminen linkittyy konkreettisesti AI:n opetussuunnitelmaan ja oppiaineen sisältöihin.

Lähteet ja taustakirjallisuus:

Aalto, Eija 2013: Kielten opettajat – kenen asialla koulussa? *Sutina* 1/2013. s. 6–9.

Aalto, Eija & Kauppinen, Merja 2011: Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari, M. Skog-Södersved (toim.) 2011. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2011. 3/2011. s. 6–21. Luettavissa osoitteessa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4453/4204>

Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29:1, 1–14. Luettavissa osoitteessa: ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/download/4789/4487

Hildén, Raili, Salo, Olli-Pekka (toim.) 2011: *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro.

Iskanius, Sanna 2006: Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. *Jyväskylä Studies in Humanities* 51. Jyväskylän Yliopisto. s. 63–64.

Lehtonen, Heini 2013: Kieleilyä monietnisessä yläkoulussa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta - verkkolehti* 9/2013. s. 1–4. Luettavissa osoitteessa: www.kieliverkosto.fi/journal

Tukia, Kaisa 2013: Monikielistä äidinkieltä. *Virke* 3/2013. s. 18–19.

Liite 1

Palaute

1. *Opitko jotain uutta tuntien aikana?*

pun: 2 kelt: 12 vihr: 1

2. *Oliko tunneilla mukavaa?*

pun: 1 kelt: 9 vihr: 5

3. *Oliko aihepiiri mielenkiintoinen?*

pun: 3 kelt: 9 vihr: 3

4. *Olivatko tunnit erilaisia verrattuna aiempiin kielten tunteihin?*

pun: 0 kelt: 0 vihr: 15

5. *Haluaisitko, että tällaisia tunteja olisi jatkossakin?*

pun: 2 kelt: 9 vihr: 4