



## KIELITIETOISUUS MONINAISTUVISSA KIELIYHTEISÖISSÄ

IRINA PIIPPO

Dosentti, Migdia-hankkeen johtaja, soveltavan kielentutkimuksen yhdistyksen AFinLAn puheenjohtaja, Helsingin yliopisto. Kirjoittaja tekee tällä hetkellä tutkimustyötä arabian oman äidinkielen luokahuoneissa.

Kielitietoisuus on paitsi instituutioiden kielellisiä käytänteitä koskettava asia, myös yhdenvertaisuuteen liittyvä kansalaistaito, jonka merkitys ei rajaudu vain kansainvälisiin muuttoliikkeisiin tai uuden kielen oppimiseen.

**S**uomi moninaistuu kielellisesti ja kulttuurisesti: vuoden 2022 tilastoissa muita kuin suomea, ruotsia ja saamen kieliä puhuvia oli jo lähes puoli miljoonaa. Kielitietoisuutta on usein peräänkuulutettu moninaistuvien kieliyhteisöjen yhdenvertaisuutta edistävänä toimintatapana. Erityisesti institutionaalisissa konteksteissa kuten kouluissa ja työpaikoilla kielitietoisuuden on toivottu edesauttavan kielellistä sosiaalistumista suomen ja ruotsin kieliin sekä sujuvoittavan maahanmuuton myötä moninaistuvien yhteisöjen toimintaa.

Tässä artikkelissa tarkastelen, mitä kielitietoisuus tarkoittaa arjen käytänteiden kannalta ja kuinka se kytkeytyy yhdenvertaisuuden kysymyksiin. Käytännön esimerkkinä tulevat monikielisistä koulutuskonteksteista, jotka tarjoavat näkökulmia kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviin kysymyksiin sekä monikielisten työyhteisöjen toimintaan.

Argumentoin, ettei kielitietoisuus ole vain instituutioiden kielellisiä käytänteitä koskettava asia, vaikka institutionaalisissa konteksteissa organisaation tarjoama tuki osallistavampien käytänteiden juurruttamiseksi tärkeä onkin. Kielitietoisessa toiminnassa yhtä lailla keskeistä on tunnistaa niitä usein piiloisia, stereotyyppisiä ennako-oletuksia, joita liitämme ihmisryhmiin ja heidän ominaisuuksiinsa. Kielitietoisuus onkin yhdenvertaisuuteen liittyvä kansalaistaito, jonka merkitys ei rajaudu vain kansainvälisiin muuttoliikkeisiin tai uuden kielen oppimiseen.

Suomi moninaistuu kielellisesti ja kulttuurisesti. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2022 muita kuin suomea, ruotsia ja saamen kieliä puhuvia oli

jo lähes puoli miljoonaa. Muunkielisten määrä on jo merkittävästi suurempi kuin esimerkiksi ruotsinkielinen väestönosa, johon vuonna 2022 kuului väestörekisteritietojen mukaan noin 290 000 henkeä. Moninaistuminen kosketttaa myös suomalaista koululaitosta: jo 11,2 prosentilla perusopetuksen oppilaista rekisteröitynä kielenä on muu kuin jokin virallisista kielistä. Moninaistuminen tarkoittaa toki myös monikielisyyttä ja sitä, että yksilöiden arki sujuu useammalla kielellä. Suomen käytäntö, jossa on mahdollista rekisteröidä vain yksi kieli, piilottaa näkyvistä yksilöiden monikielisyyden – myös pidempään Suomessa asuneiden ja täällä syntyneiden muunkielisten kielitaidon esimerkiksi virallisissa kielissä. Jo maahanmuuttotilastojen pohjalta selvää kuitenkin on, että Suomessa on yhä enemmän myös sellaisia henkilöitä, jotka vasta sosiaalistuvat yhteiskunnan valtakielellä.

Kielitietoisuutta on usein peräänkuulutettu toimintatapana, joka edesauttaa kielellistä sosiaalistumista suomen tai ruotsin kieleen sekä sujuvoittavaa maahanmuuton myötä moninaistuvien yhteisöjen toimintaa. Suomalaisessa peruskoulussa kielitietoisuus on ollut jo kymmenisen vuotta kirjattuna opetussuunnitelman perusteisiin opetusta läpileikkäväksi periaatteeksi myös kieliaineiden ulkopuolella. Viime vuosina se on tullut myös yhä näkyvämmäksi teemaksi työyhteisöjen kehittämisessä.

Käsitteenä kielitietoisuus ei kuitenkaan ole uusi. Kielitietoisuusajattelun juuret ovat kielen oppimisen- ja opettamisen tutkimuksessa 1980-luvulla. Tuolloin sai alkunsa brittiläinen Language Awareness -liike, jolla pyrittiin tukemaan erityisesti



Kuva: Pixabay.

kaikkein heikoimmassa sosiaalisessa asemassa olevien oppilaiden kielellisiä valmiuksia ja osallistumismahdollisuuksia koulussa. Alun perin käsite ei siis ole ensisijaisesti liittynyt monikielisyyteen, vaikka se nojaakin ymmärrykseen kielen vaihtelusta ja ajatukseen siitä, että kieli on kaiken oppimisen ja inhimillisen toiminnan keskiössä. Enemmän kuin tarkkarajaisena listana vaikkapa kielitietoisuuden ulottuvuuksista, käsite on hyvä nähdä keinona herätellä kieliyhteisöjä havainnoimaan ja kehittämään omaa toimintaansa.

Kielitietoinen kehittämistyö keskittyy usein käytänteisiin, joissa huomioidaan moninaisesta kielellisestä taustasta tulevat kielenkäyttäjät, heidän olemassa olevat kielelliset resurssinsa ja erityisesti uutena yhteisöön tulevien kielitaidon kehittämistarpeet. Välineitä ja ideoita tällaisiin käytänteisiin on jo runsaasti. Esimerkiksi Kielibuusti-hankkeen sivuille on koottu erilaisia resursseja ja ideoita niin kielenoppimiseen kuin monikielisten työyhteisöjen tarpeisiin. Erityisesti monikielisiin koulukonteksteihin sopiviin toimintatapoihin voi puolestaan tutustua tuoreessa teoksessa *Vasta-aapuneet luokahuoneissa*, jonka ovat toimittaneet Maria Ahlholm, Irina Piippo sekä Päivi Portaankorva-Koivisto. On hyvä huomata, etteivät kielitietoiset käytänteet välttämättä tarkoita vaikkapa englannin kielen vahvempaa roolia yhteisön viestinnässä. Englanti kun ei tosiasiaa ole kaikille ja kaikkialla niin universaalisti hallittu lingua franca kuin usein ajatellaan. Kielitietoisuutta on yhtä lailla se, että suomen- tai ruotsinkielisiä toimintatapoja kehitetään sellaisiksi, että uuteen kieleen sosia-

listuvien on helpompi päästä niihin kiinni. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi kielenkäyttötapojen selkeämpää sanallistamista vaikkapa matematiikan tunnilla tai valmiiden sabluunoiden tarjoamista hoitotyön raporttien pohjaksi. Tällä tavoin tuetaan uusien yhteisön jäsenten osallisuutta myös työtai koulukontekstin ulkopuolella. Kielitietoisuuteen kuuluu kiinteästi kielenkäyttötapojen havainnointi ja niistä tietoiseksi tuleminen.

### Asennoitumisesta kiinni

Kielellisten käytänteiden kehittämisen lisäksi kielitietoisuuden toiminnan tukipilarina on myös tietoisuus kielenkäyttötapoihin liittyvästä asennoitumisesta ja kieli-ideologioista. Käytänteitä on vaikea muuttaa, mikäli esimerkiksi monikielisempi vuorovaikutus koetaan vieraaksi tai yhteisön toiminnan kannalta jollain tavalla haitalliseksi. Esimerkiksi kouluissa kieliä on opetettu perinteisesti yksi kerrallaan. Toisinaan taas luokahuoneissa rajataan voimakkaasti muun kuin opiskeltavan kielen käyttöä. Ajatuksena on, että monikielisempi vuorovaikutus vie mahdollisuuksia harjaannuttava uuden kielen taitoa. Oman kielen käyttöä voidaan rajoittaa myös välituntivuorovaikutuksessa perustelemalla sitä yhteisöllisyydellä tai turvallisuudella: kyseistä kieltä taitamattomat luokkatoverit jäävät vuorovaikutuksen ulkopuolelle ja opetushenkilökunnan on vaikeampi tunnistaa muunkielisestä vuorovaikutuksesta esimerkiksi kiusaamista.

Tällaisessa argumentaatiossa unohtuu useimmiten vähemmistötaustaisen oppilaan näkökulma.

Tämä teos on lisensoitu Creative Commons Nimeä 4.0 Kansainvälinen -käyttöluvalla. Tarkastele käyttöluoppa osoitteessa: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Se, että on luontevaa ja oppimisen kannaltakin hyödyllistä pyrkiä vertailemaan jo osaamaansa uusiin opittaviin sisältöihin. Metapuheen eli opittavan asian sanallistamisen hyödyllisyydestä on myös tutkimusnäyttöä. Mahdollisuudet oman kielen käyttöön ovat myös identiteetin ja osallisuuden tunteen kannalta tärkeitä. Yhdenlaista marginalisointia kun on sekin, että jonkin yhteisön kieli ja olemisen tavat ovat näkymättömissä julkisissa ja institutionaalisissa tiloissa. Näitä oppimisen kognitiivisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia pyritään tukemaan monikieliselä pedagogiikalla, joka hiljalleen yleisty myös suomalaisissa opetuskontesteissa. Osa havainnoimistani arabian oman äidinkielen opetusryhmistä nojaa vahvasti monikieliseen pedagogiikkaan. Vastaavaa kognitiivista ja sosiaalista tukea voidaan tarjota kielitietoisin työkaluin myös monikielisyssä työyhteisöissä.

Kielitietoisuustyössä pyritäänkin usein rikkomään erityisesti länsimaisiin yhteiskuntiin syvälle juurtunutta yksikielisyden ideaalia. Yksikielisyden ideaalin juuret ovat vahvasti kansallisvaltioiden synnyssä ja nationalistisessa ajattelussa, jossa kansan keskeisenä symbolina on yksi kieli. Nationalistisen ajattelun nimissä onkin suitsittu kielellistä moninaisuutta hyvin kyseenalaisin keinoin myös Suomessa. Saamelaisvähemmistöjen pakotettu kielenvaihto menneinä vuosikymmeninä vei esimerkiksi inarinsaamen ja koltansaamen lähes sukupuuttoon. Kolonialistisia toimintatapoja on siis harjoitettu Suomessakin, vaikka maan rajojen ulkopuolelle ulottuvia kolonialistisia pyrkimyksiä täällä ei ole ollut.

Yksikielisyden harha piilottaa näkyvistä myös samaa kieltä puhuvien monikielisyttä ja kielellistä repertuaareista johtuvaa eriarvoisuutta. Näennäisesti yhtä kieltä puhuvien kielenkäyttäjienkin kielelliset repertuaarit koostuvat nimittäin useammista tilanteisista ja sosiaalisista kielen rekistereistä eli kielimuodoista, joille kullekin on oma tyypillinen käyttöympäristönsä. Tämä luo osaltaan eriarvoisuuksia saman kielen puhujienkin välille, jos ei hallitse vaikkapa sosiaaliseen nousuun ja kouluttautumiseen tarvittavia kielen rekistereitä kyllin hyvin. Useimmissa yhteisöissä, joissa on standardoitu kieli, tähän kielimuotoon pohjaavien rekistereiden hallinta on kouluttautumisen edellytyksenä. Monikielinen pedagogiikka tarkoittaaakin myös pedagogiikkaa, jossa entistä paremmin huomioidaan kielen tilanteinen vaihtelu ja myös standardoidun kielen tilanteiset käyttötavat. Tällaisesta pedagogiikasta, jossa avataan yhteisön luonnollistuneita kielenkäytön tapoja, on hyötyä kaikille, ei pelkästään uuteen kieleen sosiaalistuville. Sama pätee työyhteisön kielellisten käytänteiden avaamiseen – se hyödyttää kaikkia työyhteisön jäseniä.

**On hyvä huomata, etteivät kielitietoiset käytänteet välttämättä tarkoita vaikkapa englannin kielen vahvempaa roolia yhteisön viestinnässä. Englanti kun ei tosiasiallisesti ole kaikille ja kaikkialla niin universaalisti hallittu lingua franca kuin usein ajatellaan.**

Yksikielisyden ideaali ja standardikielen etualaistaminen ovat melko helposti tunnistettavia ilmiöitä, joista löytyy paljon arjen esimerkkejä meiltä ja muualta. Myös ilmiöiden kytkeytyminen yhteiskuntaan ja sen instituutioihin on helppo nähdä. Asennoituminen kielelliseen vaihteluun ja moninaisuuteen muuttuu kuitenkin varsin verkkaisesti. Tästä on viitteitä niin laajemmissa koulun kieliä käsittävissä arvioinneissa kuin ruohonjuuritasolla tehdyissä tutkimuksissa. Esimerkiksi yksikielisyden ideaali näkyy edelleen opettajien mielteissä ja toimintakäytänteissä, vaikka kielellinen moninaisuus on monin paikoin Suomessa kouluissa jo arkipäivää ja aihe on ollut koulun kehittämisenkin tasolla esillä varsin pitkään.

Yksi syy tähän on, että kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta koskevat tulkinnat, asenteet ja ideologiat ovat monitahoinen, arjen toimintatapojen eriarvoistavat vaikutukset näyttäytyvät lisäksi selkeimmin niille, joiden ääni niiden kehittämisessä kuuluu kaikkein vähiten. Nostan seuraavassa esiin muutamia havaintoja monikielisyden koulutuskontesteista. Oma tutkimukseni on viime vuodet keskittynyt erityisesti arabiaa ensikielenään puhuviin oppijoihin. Tällä hetkellä johdan Migdia-hanketta, jossa tarkastellaan yllärajoja koulutuspolkuja ja diasporista monikielisyttä. Diasporisuus viittaa tässä sellaiseen monikielisytyteen, jossa kieltä, tässä tapauksessa arabiaa, käytetään perinteisten puhuma-alueiden ulkopuolella. Tutkimuspanokseni hankkeessa on keskittynyt erityisesti peruskouluissa tarjottavaan arabian oman äidinkielen opetukseen, jota olen havainnoinut säännöllisesti noin vuoden verran useammassa koulussa pääkaupunkiseudulla. Intensiivinen etnografinen kenttätö on tutustuttanut paitsi opetukseen ja sen monikielisiin käytänteisiin myös kielikäsitteisiin ja asenteisiin, jotka muovaavat osaltaan opetuksen järjestämisen tapoja ja arjen vuorovaikutusta. Minulla on vastaavaa etnografista kokemusta myös aikuisten kotoutumiskoulutuksesta aiemmasta tutkimushankkeestani. Nämä tutkimuskontekstit ovat saaneet pohtimaan myös yhdenvertaisuutta kielikysymyksiä laajemmin.

### **Kun kielitietoisuus yksin ei riitä**

Odottelin taannoin havainnoitavan tunnin alkua yhdessä tutkimuskouluistamme. Istuin luokan ulkopuolella aulatilassa, kun kaksi tuntia odottavaa oppilasta alkoivat jututtaa minua. Tähän aikaan iltapäivästä kyseisellä käytävällä oli enää oman äidinkielen opetusta ja päätin poikien odottavan viereisessä luokassa pian alkavaa albanian kielen tuntia. Toinen arviolta kymmenvuotiaista pojis-

ta avasi keskustelun kysymällä, kenen ope oikein olin. Kerroin olevani tutkija ja menossa seuraavalle arabian tunnille mukaan. Tämä käynnisti polveilevan keskustelun kielitaidoista ja siitä missä kaikkialla olimme itse kukin asuneet. Minut pysäytti erityisesti toisen puhekumppanini spontaani tapa määrittellä itsensä. Vastattuaan myöntävästi kysymykseeni, olivatko pojat menossa albanian tunnille, toinen pojista lisäsi: ”Minä olen mamu” ja kertoi syntyneensä Kosovossa. Maahanmuuttotaustansa identifioinut poika veti kaverinsakin mukaan keskusteluun ja kyseli, oliko tämä syntynyt Suomessa. Keskusteluhetkemme polveili vielä ennen oppitunnin alkua Balkanin alueen moninaiseen kielitilanteeseen sekä geopolittiseen karttaan ja konflikteihin, joita vertailimme Lähi-idässä meneillään olevaan Gazan sotaan.

Keskusteluhetki ei sinällään ollut millään tavalla poikkeuksellinen. Myös arabian kielen luokahuoneissa, joissa teen varsinaista tutkimustani, kielelliset, alueelliset ja kulttuuriset identiteetit tulevat usein neuvottelujen kohteeksi. Oman äidinkielen tunnilla kuitenkin näkökulma on usein hieinan toinen ja omien identifikaatioryhmien tavat hahmottaa kuulumisen kysymyksiä ovat selkeämmin läsnä kuin valtakulttuurin näkökulmat tai tavat suhtautua.

Keskustelu muistuttiin siitä, kuinka identiteettimme ja osallisuuden kokemuksemme rakentuvat paitsi itsellemme mieluisista tavoista identifioitua myös siitä, kuinka tulemme yhteisössä identifioitua ja kohdelluiksi. Käymämme keskustelu ei paljastanut, oliko esimerkiksi maahanmuuttotautta tälle oppilalle seikka, josta häntä olisi varsinaisesti nimitelty rasistisesti. Mahdollisesti. Etnisten suhteiden neuvottelukunnan tuoreessa raportissa *Kukaan ei synny vihaamaan* todetaan, että kielellisiin ja etnisiin vähemmistöihin kuuluville nuorille heihin kohdistuva rasismi on arkipäivää. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen MoniSuomi -tutkimuksesta puolestaan käy ilmi, että syrjäntäkokemukset ovat erityisen yleisiä Afrikasta ja Lähi-idästä muuttaneilla. Tässä yhteydessä on hyvä kuitenkin muistaa, että rasismi ja toiseuttava kohtelu on paljon muutakin kuin vain helposti tunnistettava väkivaltaa, aggressiivista käytöstä tai nimitelyä. Myös jatkuva kohtelu muualta tulleena tai jollain tavalla yhteisön odotuksenmukaisista jäsenistä poikkeavana eriarvoistaa, oli asumishistoria Suomessa minkälainen hyvänsä. Tapa, jolla keskustelukumppanini nosti taustansa spontaanisti puheenaiheeksi antaa viitteitä tällaisista kokemuksista.

Toiseuttavan kohtelun tiedetään rapauttavan yksilön hyvinvointia ja luottamusta yhteiskuntaan. Koulukontekstissa on syytä miettiä myös sitä, millä tavalla omaan kielelliseen tai etniseen taustaan

## Toiseuttavan kohtelun tiedetään rapauttavan yksilön hyvinvointia ja luottamusta yhteiskuntaan.

liittyvät negatiiviset kokemukset vaikuttavat luottamukseen selviytyä koulutyöstä. Seuraava tapaus on yläkoulun arabian tunnilta. Opettaja on juuri pyytänyt oppilasta tuottamaan tekstissä esiintyvän arabiankielisen sanan suomenkielisen vastineen. Oppilas sanoutuu irti opettajan pyynnöstä toteamalla olevansa ”äs kaks”, toisin sanoen oppilas, joka osallistuu suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaiseen opetukseen. Sen sijaan, että oppilas olisi vastannut opettajan pyyntöön vaikkapa sanomalla *ma adri* ’en tiedä’, oppilas perustelee osallistumattomuuttaan koulun institutionaaliseen kieleen kuuluvalla kategorisoinnilla. Valinta implikoi satunnaista tietämättömyyttä syvempiä puutteita kielitaidossa. Tällaisia diskursseja, joissa kyseistä oppimäärää opiskelevat nähdään kielenopetuksen haasteena, ei tarvitse etsiä kaukaa. Niihin lankeavat myös alan toimijat sekä media. Esimerkiksi Helsingin Sanomat uutisoi viime vuoden tammikuussa Karvin perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarvioinnista otsikolla ”S2-pojat” aiheuttavat suurta huolta – Näin kirjoitustaito jakaa lapset eri kasteihin. Julkisuudessaakin on ollut puhetta rodullistavista käytännöistä, joilla oppilaita on ohjattu perusteella suomi toisena kielenä -opetuksen pariin. Yhtä lailla on syytä kiinnittää huomiota siihen, millaisia oletuksia esimerkiksi oppilaiden kielitaidosta kierrätämme arjen toiminta- ja puhetoivoissa.

Eriarvoistavat tavat toimia eivät toki rajaudu vain kielitaidosta tehtäviin oletuksiin. Tästä käy esimerkiksi pitkään alalla työskennelleen arabian kielen opettajan kokemukset, joissa opettajakollegat tulevat toistuvasti koulun tiloissa tiedustelemaan kuinka voivat auttaa olettaen, ettei opettaja kuulu henkilökuntaan.<sup>1</sup> Tällaisetkin tilanteet ovat esimerkkejä rakenteellisesta eriarvoisuudesta. Näennäisesti yksilöllisiksi kuvitellut ominaisuudet kietoutuvat tässä sosiaalisiin luokituksiin ja ymmärrykseemme esimerkiksi siitä, millaiset henkilöt mielletään tyypillisesti opettajiksi. Sama opettaja kertoi myös, että toisinaan kollegat huomauttavat arabian ryhmän oppilaiden käytöksestä puhumalla ”teidän oppilaista” tilanteissa, jossa oppilaat opiskelevat kieltä omassa kotikoulussaan. Koulussa, jossa myös kyseiset opettajat työskentelevät – toisin kuin kiertävää opetustyötä tekevä arabian opettaja. Jälkimmäisen kaltaisia tilanteita olen itsekin todistanut havainnoimissani kouluissa.

Tässä esiin nostamani esimerkit saattavat näyttäytyä vähäpätöisiltä – erityisesti silloin, jos ei itse ole kokenut toistuvaa toiseuttamista. Esimerkit saavat ehkä myös kyselemään niiden relevanssia kielitietoisuustyön kannalta. Kielitietoisuustyöhön

1 ”Kuinka voin auttaa?” -kysymys on tyypillinen tapa selvittää, millä asioilla henkilökuntaan kuulumaton koulussa liikkuu.

kuuluvat kiinteästi myös yhdenvertaisuuden kysymykset. Esimerkiksi tukemalla eri kielten näkyvyyttä ja käyttöä yhteisössä pyritään tukemaan myös kielellisiin vähemmistöihin kuuluvien identiteettejä.

Samalla on kuitenkin tarpeen myös tunnustaa perinteisen kielitietoisuustyön rajat. Yhteiskuntamme rakenteisiin ulottuvien eriarvoistavien käytänteiden ja ajattelutapojen äärellä pelkkä kielellisten käytänteiden kehittäminen tai kieliasenteiden reflektointi ei riitä. Pahimmillaan tällainen lähestymistapa toimii jopa tarkoitustaan vastaan, jos esimerkiksi vähemmistöihin kuuluvien kokemukset rasismista ja eriarvoistavasta kohtelusta jäävät kuulumattomiin tai tulevat kuitatuiksi kielellisillä kehittämistoimilla.

Antirasismien ja yhdenvertaisuustyön tulisikin olla samaan tapaan yhteisöjen toimintaa läpileikkaava periaate kuin kielitietoisuus on ollut peruskouluissa viimeisen kymmenen vuoden ajan. Osassa havainnoimissani arabian oman äidinkielen luokkahuoneista kielitietoiset käytännöt ovat kiinteä osa opetusta. Opettajat muun muassa kannustavat vertailemaan arabiaa oppilaan osaamiin muihin kieliin, nostavat oppilaiden monikielisyttä esiin rikkautena ja kannustavat myös suomen kielellä toimimiseen. Tällaisesta moninaisen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemisesta on täysimittaisesti hyötyä vain, jos sitä eivät mitätöi arjen kokemukset eriarvoisuudesta joko muussa koulutyössä tai muissa arjen kohtaamisissa.

### Kielitietoisuus, yhdenvertaisuuteen liittyvä kansalaistaito

Kielitietoisuutta tarvitaan edelleen kielellisesti ja kulttuurisesti moninaistuvissa yhteisöissä. Yhdenvertaisuuden kysymysten aiempaa selkeämpi etualaistaminen vaatii kuitenkin kielitietoisuustyötä tekevilta näkökulmanmuutosta. Esimerkiksi soveltava kielentutkimus, johon kielitietoisuustyökin pitkälti pohjaa, on tottunut ratkaisemaan erilaisia kieleen liittyviä ongelmia. Yhdenvertaisuustyössä kuitenkin on yhtälailla tärkeää tunnistaa ne etuoikeudet, joita taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset järjestykset luovat eriarvoisuuksien lisäksi. Rakenteisiin liittyvää eriarvoisuutta on mahdoton purkaa, mikäli sen synty- ja vaikutusmekanismeja – ja omaa rooliaan näissä mekanismeissa – ei perinpohjaisesti tunne. Näihin mekanismeihin paneutuvat muun muassa feministinen, jälkikolonialistinen

ja antirasistinen tutkimus, jotka toki jo nykyisellään liittyyvät myös kielitietoisuustyöhön.

Kielitietoisuus liitetään usein erilaisten instituutioiden käytänteiden kehittämiseen. Myös yhdenvertaisuustyössä instituutiot ovat avainasemassa, puhutaanhan yhteiskunnan rakenteisiin ulottuvista ongelmista, jotka usein konkretisoituvat juuri instituutioiden tasolla. Samalla syrjintää selkeämmin purkava kielitietoisuus vaatii myös yksilöiltä omienkin toimintatapojen ja ajattelumallien kriittistä tarkastelua. Eriarvoistavat käytännöt kun usein saavat voimansa piiloisista, stereotyyppisistä ennako-oletuksista, joita liitetään ihmisryhmiin ja heidän ominaisuuksiinsa. Tällaiset ennako-oletukset kierrättyvät ja toisintuvat arjen vuorovaihtelussa kaikkialla ja rakentavat vuorovaihtelun tilanne kerrallaan niitä taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia järjestyksiä, jotka ylläpitävät eriarvoisuuksia. Kyse ei siis ole pelkästään institutionaalisista kohtaamisista.

Tällaisesta laajemmasta näkökulmasta kielitietoisuus onkin yhdenvertaisuuteen liittyvä kansalaistaito, jonka merkitys ei rajaudu vain kansainvälisiin muuttoliikkeisiin tai uuden kielen oppimiseen.

### Lähteet

- Ahlholm, Maria, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) (2023). *Vastasaapuneet luokkahuoneissa – ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino.
- Henttonen, Elina & Janne Kareinen (toim.) (2023). *”Kukaan ei synny vihaamaan”. Nuorten dialogit rasismista ja syrjinnästä*. Oikeusministeriön julkaisuja, selvityksiä ja ohjeita 2023: 34. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Piippo, Irina (2021). Muuttuvat näkökulmat monikielisyteen. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet – Plurilingualism in the school*, s. 21–43. AFinLA-e 13: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielentutkimuksen yhdistys AFinLA ry.
- Piippo, Irina, Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen (2016). *Kielen taju: vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House.
- Riitaoja, Anna-Leena & Irina Piippo (2023). Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa – ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*, s. 329–361. Tampere: Vastapaino.
- THL (2024). Kansallinen tutkimus ulkomailla syntyneiden terveydestä, hyvinvoinnista ja palveluista (MoniSuomi). <https://url.fi/3tnv> (haettu 24.3.2024).
- Tilastokeskus (2023). Vieraskielisten määrä kasvoi lähes 38 000 henkilöllä. Tiedote 31.3.2023. <https://www.stat.fi/julkaisu/cl8lprraorr20dut5a0tywm5> (haettu 13.1.2024).