

*Seppälä, T., S. Lesonen, P. Ikkänen & S. D'hondt (toim.) 2022.
Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022.
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 79. Jyväskylä. s. 20–43.*

Maria Ahlholm, Anna Slotte & Kirsi Wallinheimo
Helsingin yliopisto

Kahden vahvan kielen mallia päivittämässä: maahanmuuttotaustaisten monikielisten peruskoulu- laisten koulupolku Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa

The Declaration on a Nordic Language Policy (2006) announces that all permanent residents in the Nordic countries have the right to learn the majority language and develop as users of one's mother tongue. It is generally accepted that proficiency in two languages leads to good learning results. This article examines timely basic education policy documents about linguistic support for multilingual first and second generation immigrant students in Finland, Sweden and Norway: what premises do they offer to positive bilingualism and double identity construction? We illustrate school paths for newcomers' support in the study language (L2), and in the students' mother tongue. The policy documents are open for discussion in all examined countries. The findings show that no ideal system has yet been established. The Finnish way of organizing L2 instruction reminds both of Swedish and Norwegian structures. Critical views on a systemic level are needed for a better modeling of multilingual school.

Keywords: multilingual students, L2 teaching, mother tongue instruction

Asiasanat: monikieliset oppilaat, toisen kielen opetus, oman äidinkielen opetus



1 Pohjoismaisen kielikasvatuksen taustaa

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ideaalit ovat osa yhteispohjoismaista arvomaailmaa jopa siinä määrin, että niiden voi nähdä kiteytyneen osaksi pohjoismaista identiteettiä. Viisitoista vuotta sitten annettu Pohjoismaisen ministerineuvoston julkilausuma (Deklaration om nordisk språkpolitik 1.11.2006) tavoitteli yhtenäistä pohjoismaista kielipolitiikkaa. Sen mukaan pohjoismaalaisia ovat kaikki pysyvästi Pohjoismaissa asuvat henkilöt ja kaikilla pohjoismaalaisilla on oltava oikeus opiskella asuinmaansa kieltä ja omaksua yhteiskunnalliseen osallistumiseen tarvittava kielitaito sekä lisäksi säilyttää oma äidinkieltensä – myös muu kuin kansallisen vähemmistökielen aseman saanut kieli – ja kehittää sitä. Pohjoismainen kielimaisema on viidessätoista vuodessa muuttunut entistä monikielisemmäksi. Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten uudet suomalaiset, ruotsalaiset ja norjalaiset peruskoululaiset pääsevät osallisiksi yhdenvertaisuutta korostavasta pohjoismaisesta kielieetoksesta.

Kielipoliittisen julistuksen kanssa samaan aikaan ilmestyi Berryn ym. (2006) laaja akkulturaatiotutkimus 13 maan maahanmuuttotaustaisten 14–16-vuotiaiden nuorten kotoutumisesta, ja mukana oli osallistujia Ruotsista (n=815), Norjasta (n=462) ja Suomesta (n=419). Tutkimuksessa klusteroitiin neljä akkulturaatioprofilia eri indikaattoreista, jotka osoittivat kiinnittymistä kahteen kieleen ja kulttuuriin. Koko aineistossa yleisin profiileista oli *integroitunut* profiili (36,4 %), jossa sekä kansallinen että oma äidinkieli ovat vahvoja ja identiteetti on positiivisesti kiinnittynyt kahteen kieleen ja kulttuuriin. Tälle vastakohdan muodostaa *diffuusi* profiili (22,4 %), jonka ominaispiirteenä oli oman kielen ensisijaisuus ja kansallisen kielen vähäinen käyttö mutta siitä huolimatta kielteinen suhtautuminen omaan kulttuuriin. *Etnistä* profiilia (22,5 %) kuvaa oman äidinkielen vahvuus ja oman kulttuurin pitäminen ensisijaisena identiteetin kiintopisteenä, kun taas *kansallisen* profiilin (18,7 %) asenteissa ja toiminnassa näkyi sulautuminen kansalliseen kulttuuriin ja kieleen. Pohjoismaiden ja erityisesti Suomen prosenttiosuudet poikkesivat keskiarvoista, johtuen verrattain lyhyestä maahanmuuttohistoriasta ja ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien suuresta määrästä. Esimerkiksi etniseen profiiliin liitettiin Ruotsin aineistossa 40,4 % ja Norjassa 29,5 % vastaajista, kun taas integroitunut profiili oli vasta toiseksi yleisin (Ru 31,3 %, No 28,5 %). Kansalliseen kulttuuriin sulautuneita oli keskiarvoa vähemmän (Ru 7,3 %, No 14,6 %), mutta ristiriitaiseen diffuusiin profiiliin kuului Ruotsissa viidennes (21 %) Norjassa miltei kolmannes (27,4 %). Suomen tulokset poikkesivat näistä siten, että valtaosa osallistujista (44,1 %) edusti diffuusua profiilia, ja kaikki muut kolme profiilia edustivat tasaisesti. (Phinney ym. 2006; suomennoksista ks. Larja 2017.)

Engen (2010) rinnastaa Berryn ym. (2006) tuloksiin Cummins (1976, 2000) kynnystasohypoteesin, jonka mukaan kaksikielisyydestä hyötyy vain se osa kaksikielisistä koululaisista, jonka kielitaito on ikätasolla sekä opiskelukielessä että omassa äidinkielessä. Muiden kaksikielisten oppimistuloksiin kaksikielisyys ei joko vaikuta

lainkaan tai huonontaa niitä (myös Cummins 2017). Pohjoismaisista esimerkeistä myös ruotsinsuomalaisten historia kertoo siitä, että kaksikielinen kasvuympäristö ei automaattisesti tuota koulumenestyksenä näkyvää kognitiivista etua, vaan hyöty riippuu kielellisten tarjoumien lisäksi muun muassa yhteisöjen kieltenvälisistä valta-asetelmista (Skutnabb-Kangas 1988: 32–36). Kaksikielisyyden myönteisistä seurauksista pääsevät nauttimaan sellaiset molempia kieliään käyttävät oppilaat, joiden kieli-identiteetillä on selvästi kaksi positiivista kiintopistettä. Pelkästään omaan kieleen ja kulttuuriin kiinnittyvät (”etniset”) oppilaat ovat vaarassa ajautua yhteiskunnassa erilliseen saarekkeeseen, ja vaikka segregoituminen ei välttämättä yksilön elämäkokemuksessa ole kielteinen ilmiö, se ei ole yhteiskunnan kannalta toivottava tilanne. Segregoitumisen vastakohtana esitettyä täydellistä assimilaatiota ei myöskään voi pitää kestäväenä tavoitteena, koska se edellyttää oman taustan unohtamista tai kieltämistä. Kaikkein ristiriitaisin tilanne on oppilailla, joiden suhtautuminen omaan taustaan ja kieleen on kielteinen, vaikka valtakulttuurin kielen taito on vähäinen (”diffuusit”). Siksi rakentavin suunta kielipedagogiikan kehittämisessä kulkee kohti integraation tavoitetta eli kahden vahvan kiintopisteen tukemista. Tämänkaltaisen eetos perusteli 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen pohjoismaista integraatitavoitetta myös peruskoulussa.

Pohjoismaisia opetussuunnitelmia on siis kehitetty 2010-luvulla kielipedagogisessa viitekehysessä, jonka mukaan opiskelukielitaidon tukeminen ja oman äidinkielen opiskelu ovat maahanmuuttotaustaisen oppilaan kielikasvatuksen kaksi tukijalkaa. Tällainen ”kaksijalkaisuus” ei luonnollisestikaan kuvasta monikielistynyttä kielellistä todellisuutta, koska kielten ja kulttuurien määrä ei yksilön kannalta rajaudu kahteen samankokoiseen alueeseen, vaan identifioituminen voi jakautua epätasaisesti kolmen tai neljänkin kielellisen kulttuurin kesken eivätkä kielten rajat ole samastumisen kannalta olennainen tekijä (Piippo 2021). Kieli ja kielenkäyttö yhteisöissä on aina heteroglossinen ilmiö (Blackledge ym. 2013: 194–195), ja oppiainejako tarkasti rajattuihin ja nimettyihin kieliaineisiin on tästä näkökulmasta katsottuna yleistävä likiarvo (Dufva ym. 2011; Piippo ym. 2021). Uudempi pohjoismainen tutkimus käsittelee maahanmuuttotaustaisia oppilaita monikielisinä (esim. Rosén & Wedin 2015; Tarnanen & Palviainen 2018; Beiler 2021). Tästä huolimatta oppiainejako on sosiaalisena konstruktiona keskeinen yhteiskunnallisen vallankäytön muoto. Siksi myös oppiaineet sellaisina rajallisina kokonaisuuksina, joina opetussuunnitelma ne tuntee, on voitava legitimoida tutkimuskohteeksi. Ensimmäinen askel kohti yhdenvertaisuutta on olemassaolon tunnustaminen, jota oppiaineiden maailmassa edustaa esimerkiksi oman äidinkielen tunnustaminen oppiaineeksi – ja sen tutkiminen omarajaisena, itsenäisenä oppiaineena (Piippo 2016; Reath Warren 2017; Straszer & Wedin 2020). Problemaattisempaa on pidetty kysymystä toisen kielen (L2) opetuksen oppiainemaisuudesta (Hedman & Magnusson 2022), ja kolmella Pohjoismaalla onkin erilaiset ratkaisut siitä, onko L2-opetus hahmotettava omaksi

oppiaineeksi, L1-opetusta mukailevaksi suppeaksi oppimääräksi vai L1-opetuksen tukiopetusmuodoksi.

Tässä artikkelissa tutkimme, kuinka kolmen Pohjoismaan opetusta ohjaavissa dokumenteissa linjataan opiskelukielitaidon ja oman äidinkielen tukemisen toteuttamista. Johdannon jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja metodi, ja sen jälkeisessä taustoittavassa alaluvussa tarkastellaan pohjoismaisia kielitilastoja Suomen, Ruotsin ja Norjan asukkaiden äidinkielistä ja erityisesti koulujen osalta. Tutkimustulokset on koottu kolmeen alalukuun (4, 5, 6). Ensin esitellään valmistavan opetuksen vaihetta ja yleisopetukseen siirtymisen nivelvaihetta kolmessa Pohjoismaassa (luku 4), toiseksi vertaillaan pidempään maassa asuneiden oppilaiden kielellistä tukea ja kieli-tietoista aineenopetusta (luku 5) ja kolmanneksi oman äidinkielen tukemisen tapoja eri Pohjoismaissa (luku 6). Pohdintaluvussa tarkastellaan pohjoismaisia käytänteitä erityisesti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ja kootaan tutkimuksessa esiin nousseita ajankohtaisia haasteita.

2 Tutkimusasetelma: kysymykset, aineisto ja metodi

Tutkimuksemme kuuluu Quality in Nordic Teaching (QUINT) -tutkimuskeskuksen hankkeeseen Quality in Culturally Diversed Classrooms (QuiCC 2020–24), joka tarkastelee ja vertailee pohjoismaisten koulujen monikielisyyskäytänteitä laadullisen analyysin menetelmin. Tässä artikkelissa analysoimme peruskouluikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulupolkua Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa opetusta ohjaavien asiakirjojen valossa. Rajaamme tarkastelun opiskelukielitaidon oppimisen polkuun ja oman äidinkielen ylläpitämisen mahdollisuuksiin kolmessa Pohjoismaassa. Tutkimustehtävänä on kuvata, miten pohjoismainen yhdenvertaisuuden periaate toteutuu erilaisissa järjestelmissä, kun asiaa tarkastellaan opetusta ohjaavien dokumenttien valossa. Vertailemme keskenään maiden koulujärjestelmiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielellisen tuen osalta ja siten kuvaamme, miten dokumenteissa puhutaan maahanmuuttotaustan vuoksi monikielisistä oppijoista ja heidän kielellisistä voimavaroistaan ja haasteistaan sekä kohdennetun opetuksen tarpeistaan. Tutkimuskysymyksemme ovat: Miten vastasaapuneiden vastaanotto peruskouluun on järjestetty Suomen, Ruotsin ja Norjan peruskouluissa? Miten maahanmuuttotaustaisen oppilaan opiskelukielitaidon (L2) tuki on järjestetty Suomen, Ruotsin ja Norjan opetussuunnitelmissa ja miten se jäsentyy suhteessa muiden oppilaiden opiskelukielitaidon (L1) opiskeluun? Millaiset oman äidinkielen ylläpitämisen ja kehittämisen mahdollisuudet ovat peruskoulussa Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa?

Tutkimusmetodinamme on dokumenttianalyysi (Bowen 2009). Kielipoliittiset dokumentit – kuten opetussuunnitelmat, julkilausumat ja toimeenpano-ohjeet eivät kerro niinkään käytänteistä kuin viranomaisten tahtotilasta. Asiakirjat ovat re-

torisia tekstejä, joiden toteutumista ja täytäntöönpanoa ei tekstin tasolla ole mahdollista todentaa. Dokumenttianalyysin (Bowen 2009: 27–29) avulla voidaan valaista sitä, millaisia asioita on haluttu valtakunnallisesti ohjailta eri maiden konteksteissa ja millaisella kielellä niistä halutaan puhua. Opetussuunnitelmadokumenttien kiinnostavuus perustuu siihen, että ne kuvaavat oman aikansa ajattelun tapoja paljastaen tärkeysjärjestyksiä ja pätevänä pidettyjä argumentoinnin keinoja (Tarnanen & Palviainen 2018; Zilliacus ym. 2017). Dokumenttianalyysissä valitut asiakirjat luetaan ensin läpi kokonaisuutena ja niistä seulotaan kiinnostavat osat lähilukua ja tulkintaa varten (Bowen 2009: 32). Tutkimusaineiston muodostavat vastasaapuneiden vastaanoton ja alkuvaiheen opetuksen (VA-alku), toisen kielen opetuksen (L2) ja oman äidinkielen opetuksen (OÄ) dokumenttien avoimesti saatavilla olevat osat (taulukko 1). Dokumenttien julkaisijat ja ylläpitäjät ovat Suomessa Opetushallitus ja vastaavasti Ruotsissa Skolverket ja Norjassa Utdanningsdirektoratet. Norjassa monikielisten oppilaiden opetusta tukee opetushallintoviranomaisen lisäksi OsloMet-yliopiston Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

TAULUKKO 1. Dokumenttianalyysiin valittu tutkimusaineisto. Lukuohje: Dokumentin nimi, luvun nimi, [luvusta tarkasteluun valikoidut alaluvut]

	Suomi	Ruotsi	Norja
VA-alku	OPH 2015.	Skolverket 2022.	NAFO 2022, Nyankomne 6–16.
L2	OPH 2014, 13.4.1/14.4.1/15.4.1 Äidinkieli ja kirjallisuus, Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, [Opetuksen tavoitteet. Arviointikriteerit]; Svenska som andraspråk och litteratur, [Mål för undervisningen. Bedömningskriterier]; OPH 2020, Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit, Svenska som andraspråk och litteratur. Suomi toisena kielellä ja kirjallisuus -oppimäärä.	Lgr 2011, Svenska som andraspråk, [Ämnets syfte. Kunskapskrav].	LK20, Grunnleggende norsk (NOR07-02), [Om faget. Kompetansmål og vurdering]; NAFO 2022, Særskilt språkopplæring, [Særskilt norskopplæring].
OÄ	OPH 2014, liite 3.	Lgr 2011, Modersmål utom nationella minoritetsspråk, [Ämnets syfte. Kunskapskrav]; Skolverket 2019, Studiehandledning på modersmålet.	LK20, Morsmål språklige minoriteter (NOR08-02), [Om faget. Kompetansmål og vurdering]; NAFO 2022, Særskilt språkopplæring, [Tospråklig fagopplæring. Morsmålsopplæring. Annen tilpasset opplæring].

Aineistoon kuuluvat suomalainen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2015), sen rinnalla ruotsalaisen vastasaapuneiden oppilaiden taitotason kartoitusmateriaalin esittely Skolverketin sivustolla (Skolverket 2022) ja Norjan osalta NAFO-keskuksen tulkinta vastasaapuneiden alkuvaiheen perusopetuksesta. Vertailemme myös toisen kielen ja kirjallisuuden oppimäärien tavoitteita ja arviointia suomalaisessa, ruotsalaisessa ja norjalaisessa opetussuunnitelmassa (OPH 2014; OPH 2020; Lgr 2011; LK20; NAFO 2022) sekä kielitietoisuuteen liittyviä osia mainituissa opetussuunnitelmissa. Ruotsin opetussuunnitelman uusi versio (Lgr 2022) astuu voimaan syksyllä 2022, eikä sen toteutumisesta ole tätä kirjoitettaessa vielä kokemusta. Kolmantena tarkastelukohteena ovat oppilaan oman äidinkielen opetusta koskevat dokumentit (OPH 2014, liite 3; Lgr 2011; Skolverket 2019; LK20; NAFO 2022). Aineistossa on useita viitteitä kunkin maan koululakiin, mutta lakitekstejä ei sellaisinaan ole sisällytetty aineistoon, vaan analyysissä viitamme tarpeen tullen erikseen eri maiden koululakeihin.

3 Pohjoismaiden kielitilastojen vertailua

Tarkastelemme taustaksi, millaisiin yksilöllisiin kielirepertoareihin alussa mainittu Pohjoismaiden ministerineuvoston julistus (2006) viittaa. Mitä kieliä Suomen, Ruotsin ja Norjan asukkaat puhuvat äidinkielenään?

Pohjoismaista Suomi ainoana tilastoi äidinkieliä. Tilastointitapa perustuu ajatuksen yhdestä äidinkielestä ja siten se jättää piiloon kaksikielisten kansalaisten toisen äidinkielen. Tilastoa on luettava siksi suuntaa antavana – kielten puhujia voi olla tilastoitua enemmän, mikäli kaksikielisen perheen äidinkieleksi on merkitty esimerkiksi suomi. Esimerkiksi Ruotsissa laki kieltää henkilörekisterit, joista käy ilmi kansalaisten etninen tausta, ja tämän vuoksi myöskään äidinkielen tilastointi ei ole mahdollista (Personuppgiftslagen 1998:204). Laki on perua toisen maailmansodan jälkeiseltä ajalta, ja sillä pyritään etnisyyteen liittyvien rikosten estämiseen. Ruotsissa tilastoidaan kuitenkin muuttoliikettä lähtömaiden mukaan, ja näistä tilastoista vastaa Ruotsin tilastokeskus (Statistikmyndigheten, Statistics Sweden). Muuttajien äidinkieleen pääsee käsiksi esimerkiksi Kieli- ja kulttuuriperinnön instituutin (Institutet för språk och folkminnen; Isot) tilastojen kautta; Isot on kulttuuriministeriön alaisuuteen kuuluva viranomainen, joka myös seuraa eri kielten puhujamääriä. Tilastointilainsäädännön poikkeavuuksien lisäksi lukumäärien vertailua vaikeuttaa terminologian erilaisuus, kuten esimerkiksi se, että Norjassa kielet luokitellaan yleisesti ”länsimaisiin” ja ”ei-länsimaisiin”. Seuraavaan taulukkoon on koottu Suomen, Ruotsin ja Norjan viralliset ja kansalliset kielet sekä puhutuimmat vähemmistökielet (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Pohjoismaiden väestöt ja kielet vuonna 2021. (Institutet för språk och folkminnen 2022; Statistics Finland 2022; Statistics Norway 2022; Statistics Sweden 2022.)

	Suomi	Ruotsi	Norja
Väkiluku	5 549 136	10 462 498	5 425 270
Viralliset kielet %	92,14 % suomi 86,5 % ruotsi 5,2 % saame ¹ 0,04 %	74,2 % ruotsi	81,5 % bokmål nynorsk
Muita kansallisia kieliä	suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli, karjala, romani	ruotsalainen viittomakieli, meänkieli, suomi, saame, romani, jiddiś	norjalainen viittomakieli, saame, kveeni, romanikielet (romanes, romani)
Uusia kieliä, yleisimmät mainittu	7,8 % venäjä viro arabia englanti somali farsi, persia	25,8 % arabia bosnia/kroatia/serbia/makedonia kurdi puola espanja persia	18,5 % puola liettua arabia englanti romania tigrinja

Suomen tilastoista on saatavilla myös eri kielten arvioidut puhujamäärät äidinkielen mukaan: venäjän äidinkieliä puhujia oli vuonna 2021 Suomessa 87 552 henkilöä, viron 50 232, arabian 36 466, englannin 25 638, somalin 23 656 ja farsin/persian 16 432 puhujaa. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) on vielä arviot maahanmuuttotaustaisten suomalaisten, ruotsalaisten ja norjalaisten lukumääristä peruskoululaisten ikäryhmissä.

TAULUKKO 3. Maahanmuuttotaustaisten peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa vuonna 2020.

	Suomi	Ruotsi	Norja
peruskoululaisia yhteensä	534 222	1 090 000	635 497
maahanmuuttotaustaisia peruskoululaisia	8,5 % (52 341)	26 % (283 400)	16 % (101 689)
maahanmuuttotaustaisten osuus koko väestöstä	7,8 %	25,8 %	18,5 %

1 Saame on virallinen kieli osassa maata.

Suomen maahanmuuttotaustaisten henkilöiden prosenttimäärä on Pohjoismaiden pienin sekä väestön kokonaistasolla että peruskoululaisten joukossa. Suomenkielisissä kouluissa opiskeli 498 900 oppilasta, ruotsinkielisissä kouluissa 33 645 oppilasta ja englanninkielisissä kouluissa 1 680 oppilasta. Vuonna 2020 suomenkielisten koulujen oppilaista noin 8 prosenttia (40 000 oppilasta) opiskeli suomea toisena kielenä, ja ruotsinkielisten koulujen oppilaista noin 2 prosenttia (1 152 oppilasta) opiskeli ruotsia toisena kielenä. (Vipunen 2022.) Saamenkieliseen perusopetukseen osallistui 185 oppilasta ja kaksikieliseen saame/suomi-opetukseen osallistui 40 oppilasta; sen lisäksi saamea opiskeli vieraana kielenä perusopetuksessa 236 oppilasta (Sámediggi 2020: 12).

Ruotsi on maahanmuuttotaustaisten koululaisten määrässä sekä suhteellisesti että absoluuttisesti omissa lukemissaan. Toisena tulee Norja, jossa maahanmuuttotaustaisia oppilaita on kaksinkertainen määrä Suomeen verrattuna. Norjassa koulu-kieli vaihtelee myös kirjakielen varieteetin mukaan: vuonna 2020 kirjanorjan (bokmål) oli valinnut opetuskielekseen 554 525 oppilasta, uusnorjan (nynorsk) 74 179, saamen 874 oppilasta ja jonkin muun kielen 5 919 oppilasta.

Tilastoista käy ilmi, että maahanmuuttotaustan vuoksi monikieliset, uudet pohjoismaalaiset edustavat sekä absoluuttisesti että suhteellisesti ottaen merkittävää osaa kaikkien pohjoismaisten peruskoulujen oppilaista. Tarkastelemme seuraavaksi, onko Suomessa, Ruotsissa tai Norjassa asuvalla uutta vähemmistökieltä puhuvalla koululaisella opetussuunnitelmien mukaan julistuksen edellyttämät mahdollisuudet oppia sekä asuinmaansa kieltä että kehittyä oman äidinkieltensä käyttäjänä.

4 Valmistavan opetuksen vaihe ja yleisopetukseen siirtymisen nivelvaihe Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa

Maahan muuttaneen oppilaan polku alkaa samaan tapaan eri Pohjoismaissa. Ensimmäinen kouluvuosi uudessa kotimaassa käydään tavallisesti pienluokkaa, jossa keskitytään opiskelukielen oppimiseen muiden vastasaapuneiden kanssa samalla, kun koulussa kartoitetaan oppilaan koulunkäyntihistoriaa eri oppiaineissa. Opetusta kutsutaan Suomessa *perusopetukseen valmistavaksi opetukseksi* (*förbere-dande undervisning*), ja sille on luotu oma opetussuunnitelma (OPH 2015). Ruotsissa ei ole erityistä opetussuunnitelmaa valmistavaan vaiheeseen eikä myöskään termiä "valmistavasta opetus" käytetä, vaan opetusta ohjaavissa dokumenteissa puhutaan valmistavasta luokasta (*förbere-delseklass*), jota voi rehtorin päätöksellä käydä maksimissaan kahden vuoden ajan (Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §). Norjassa on samaan tapaan käytössä termi *innføringsklass*, 'vastaanottoluokka', jonka opetukseen voi osallistua maksimissaan kaksi vuotta; päätös opetukseen osallistumisesta tehdään vuodeksi kerrallaan (Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.8).

Suomessa koulut saavat valmistavaan opetukseen valtionavustuksen yhden kouluvuoden ajaksi, ja järjestämisen tavat riippuvat opetuksen järjestäjän ratkaisuisista. Lukuvuoden kestävä pienryhmäopiskelu on meillä tavallisin valmistavan opetuksen järjestämismuoto, mutta integrointia yleisopetukseen suositellaan toteutettavaksi tavalla tai toisella valmistavan opetuksen alusta saakka. Toisinaan ja erityisesti alimmilla luokilla oppilas voidaan sijoittaa suoraan ikätasoiseen opetusryhmään ja järjestää siihen lisätukea. (OPH 2017.) Ruotsinkielistä valmistavaa opetusta on Suomessa niukasti tarjolla (Hellgren ym. 2019).

Ruotsin koululaki (Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §) määrittelee termin *ny-anländ elev* 'vastasaapunut oppilas' viittaavan koululaiseen, joka on asunut aiemmin ulkomailla, asuu nyt Ruotsissa ja on aloittanut opiskelun maassa myöhemmin kuin sen syyslukukauden alussa, jolloin hän täyttää seitsemän vuotta. Käytyään koulua Ruotsissa neljä kouluvuotta oppilas ei ole enää vastasaapunut. Kaikille vastasaapuneille järjestetään systemaattinen lukutaidon ja aiemman koulunkäynnin alkuarviointi (Skolverket 2022), jonka jälkeen oppilaat sijoitetaan joko yleisopetukseen tai valmistavan opetuksen ryhmiin. Ruotsissa valmistavan luokan perustaminen ei ole lain mukaan välttämätöntä, vaan koulut voivat käyttää tarveharkintaa. Päätöksen oppilaan luokasta tekee rehtori. (Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §.) Kunta- ja koulu-kohtaista vaihtelua on paljon, mutta ylempien eli 7–9 luokkien oppilaat aloittavat tavallisemmin pienryhmässä kuin alempien, 1–6 luokkien oppilaat (Mörtlund 2020).

Norjassa valmistava opetus vaihtelee kunnan koon, maantieteellisen alueen, uusien oppilaiden lukumäärän, koulujakauman ja opettajien osaamisen mukaan. Oppilaat voidaan sijoittaa suoraan yleisopetukseen tai erilliseen valmistavaan luokkaan. Ennen kuin oppilas siirretään yleisopetukseen, norjan kielen taito on koululain mukaan kartoitettava tarkoitukseen luodun testin avulla. Testausta käytetään myöhemmin myös sen seuraamiseen, voiko erityisen L2-oppilaille tarkoitetun tuen (ks. alalukua 5) lopettaa ja oppilaan siirtää norjan kielen yleiseen oppimäärään (NAFO 2022; Thomassen 2020).

Ruotsissa kokemusta ja keskustelua suorasta yleisopetukseen sijoittamisesta ja sen vastakohtana pitkittyneestä valmistavalla luokalla opiskelusta on enemmän kuin naapurimaissa. Valmistavan opetuksen vaihe saattoi aiemmin venyä jopa neljän vuoden mittaiseksi – mahdollisesti heijastellen koululain määritelmää vastasaapuneesta oppilaasta. Vuonna 2017 laki kuitenkin rajasi valmistavan opetuksen pienryhmäluokassa opiskelun maksimikestoksi kaksi vuotta (Hedman & Magnusson 2021a). Kun meillä Suomessa alettiin inklusion nimissä laajemmin kokeilla suoraa yleisopetukseen sijoittamista (ks. Tainio & Kallioniemi 2019: 89), oli Ruotsissa jo julkaistu tutkimusta siitä, kuinka oppilaille itsellään oli kokemus eksklusiosta, ulos jäämisestä yleisopetuksen luokassa (Nilsson Folke 2015).

Toisin kuin Suomessa, Ruotsissa ei valmistavaan opetukseen ole tehty valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Kuitenkin etnografinen tutkimus ruotsalaisesta valmistavasta opetuksesta (Hedman & Magnusson 2021b) antaa kuvan toiminnal-

lisesta ja vuorovaikutteisesta opetuksesta, jollaista myös suomalaisissa valmistavan opetuksen hankkeissa on raportoitu (ks. Ahlholm & Lankinen 2021). Suomesta taas puuttuu vastasaapuneiden kielitaidon ja koulutaustan valtakunnallinen kartoitusmateriaali, johon Ruotsissa on panostettu vuodesta 2015 alkaen (Skolverket 2016). Kartoituksen tavoitteena on tehdä diagnostinen arvio vastasaapuneiden oppilaiden osaamisesta, jotta oppilaat voidaan sijoittaa oikealle luokkatasolle ja sopivaan opetusryhmään ja jotta opetusta voidaan mukauttaa oppilaan tarpeita vastaavaksi. Ruotsin Skolverketin kolmivaiheisessa kartoitusmateriaalissa ohjataan tekemään kolme haastattelua oppilaalle sillä kielellä, jota tämä parhaiten osaa. Haastatteluissa selvitetään oppilaan monikielistä repertoaaria, koulukokemuksia, lukutaitoa ja las-kutaitoa, sekä vapaavalintaisessa osassa myös ainekohtaista tietoa. Vuorenpää ym. (2019) toteavat analyysissään, että kartoituksen kysymysten suuresta määrästä johtuen alkuhaastatteluissa on haastavaa päästä niin syvälliselle tasolle, että haastateltavat käytännössä saisivat riittävästi tilaa omien kieli- ja koulutaitojensa kuvaamiseen.

Suomessa valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden olemassaolo vahvistaa valmistavan opetuksen vaiheen näkyvyyttä – ja samalla ikään kuin legitimoii vaiheen osaksi peruskoulujärjestelmää. Tosin suomi toisena kielenä -opettajien yhdistys on kiinnittänyt huomiota siihen, että niin kauan kuin valmistavan opetuksen opettajanpätevyyttä ei määritellä, järjestelmä on puutteellinen. Ruotsalaisessa järjestelmässä puolestaan kiinnitetään päähuomio alkuvaiheen osaa-miskartoitukseen ja oppilaiden ohjaamiseen testitulosten mukaiseen opetukseen eri oppiaineissa. Valmiit testimateriaalit auttavat selvittämään vastasaapuneiden oppilaiden koulunkäyntihistoriaa ja kielellistä repertoaaria. Tällaiset tiedot ovat pedagogisesti ensiarvoisen tärkeitä, kun joukko on mitä heterogeenisin.

Valmistavasta pienryhmästä yleisopetukseen siirtymisen nivelvaihe on tunnistetttu haastavaksi eri Pohjoismaissa. Vuoden tai kahdenkaan mittainen valmistava vaihe ei takaa sellaista akateemista kielitaitoa, jolla voisi opiskella kaikkia perusope-tuksen oppiaineita omalla ikätasolla. Axelssonin ja Nilssonin (2013) mukaan ruot-salaisessa valmistavassa luokassa oppilas saa paljon tukea mutta vähän haasteita, kun taas yleisopetuksessa tilanne kääntyy toisin päin. Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen mallin – yleisen, tehostetun ja erityisen tuen – jäsentäminen kielellisen tuen tarpeisiin vaihtelee kunnittain. Joissakin Suomen kunnissa valmistavan opetuksen jälkeinen tuki kanavoituu tehostettuna tukena; tällaista on esimerkiksi Espoossa järjestetty ”maahanmuuttajien määräaikainen opetus” MMO (Espoo 2016). Sekä kielikasvattajat että erityisopetuksen asiantuntijat ovat kritisoineet sitä, että suomalaisessa tukijärjestelmässä kielenoppimisen luonnollinen alkuvaihe käsi-tellään liian usein oppimisvaikeutena ja siksi kehittyvän kielitaidon tuki kanavoidaan erityisopetuksen kautta ”erityisenä tukena”, vaikka käytettävissä olisivat yleisen ja tehostetun tuen työkalut (Tainio & Kallioniemi 2019). Harju-Autti ym. (2018) esittelevät ratkaisuksi yleisopetukseen integroidun kielellisen tuen mallin, jota on onnis-tuneesti kokeiltu valmistavan opetuksen jälkeen yläkouluikäisten oppilaiden teks-

titaitojen tueksi. Tässä mallissa tuki sijoittuu kolmiportaisen tuen toiselle portaalle, tehostettuun tukeen, jota antaa on koulutettu kielenopettaja, ja opetus vertautuu ”sheltered learning” -malliin eli kielellisesti tuettuun aineenopetukseen (Harju-Autti & Sinkkonen 2020).

Kun valmistava vaihe on ohitettu, on maahanmuuttotaustan vuoksi monikielisen oppilaan mahdollista saada edelleen tukea opiskelukielen oppimiseen. Tarkastelemme seuraavaksi, kuinka se toteutuu kolmessa eri Pohjoismaassa.

5 Opiskelukielen tukeminen yleisopetuksessa ja kielitie-toinen aineenopetus Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa

5.1 Toinen kieli – oppiaine, oppimäärä vai tukiopetusta?

Kaikissa Pohjoismaissa perusopetuksen opetussuunnitelmat huomioivat ”toisen kielen” käyttäjät, mutta siinä on eroa, jäsenyykö toinen kieli omaksi oppiaineekseen vai opiskelukielen rinnakkaiseksi (suppeaksi) oppimääräksi. Opiskelukielten yleisiä oppimääriä kutsutaan Suomessa nimellä ”suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus”, Ruotsissa oppiaineen nimi on ”svenska” ja Norjassa ”norsk”. Toisena kielenä opiskelukieltä puhuville tarjotaan Ruotsissa erillistä oppiainetta nimeltä ”svenska som andraspråk”. Suomen opetussuunnitelman perusteissa ”suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus” ovat oppimääriä, jotka kuuluvat oppiaineeseen ”äidinkieli ja kirjallisuus” – toisin sanoen suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus hahmotuu rinnakkaiseksi oppimääräksi suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kanssa. Kaikkiaan oppiaineeseen kuuluu kaksitoista erilaista oppimäärää – myös saamen kieli ja kirjallisuus, suomalainen/suomenruotsalainen viittomakieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus sekä muu oppilaan äidinkieli ja kirjallisuus. Norjalainen opetussuunnitelma poikkeaa näistä molemmista, sillä se ei varsinaisesti tarjoa norjaa toisena kielenä, vaan norjan kielen oppiaineen tukena on *grunnleggende norsk for språklige minoriteter* eli kielivähemmistöille suunnattu norjan kielen oppimäärä, jota norjankielisen koululain englanninnoksessa kutsutaan ”mukautetuksi” oppimääräksi (*Adapted language education for pupils from language minorities; Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.8*).

Engen (2010) kuvaa norjalaisen esimerkin avulla, kuinka kieliasantuntijoiden luomat opetuksen suuntaviivat eivät aina toteudu toivotulla tavalla. Norjan vuoden 1987 opetussuunnitelmassa hahmoteltiin uusi *norja toisena kielenä* -oppiaine, johon oli määrä sitoa oman äidinkielen opetusta, kaksikielistä opetusta ja kaksikielistä oppilaanohjausta. Hahmotuksesta piiryy siis eräänlainen eheytetty kieliaine, jossa huomioidaan oppilaan oma kielirepertoari. Suunnitelman toteutumisen esti muun muassa se, että tuolloin ei vielä ollut riittävästi päteviä norja toisena kielenä -opettajia

ja oman äidinkielen opetus jäi alusta saakka tuntikehyksen ulkopuolelle. Kielellisesti kunnianhimoinen suunnitelma vaihtui käytäntöön, jossa kielivähemmistöille tarjottiin suppeampaa perusnorjan kurssia erityisopetuksena, mikäli yleisopetuksen seuraaminen oli liian haastavaa. Kuusi peruselementtiä sisältävä tukioppimäärä on edelleen olemassa (LK20). Voimassa olevan Norjan koululain (Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.8) mukaan oppilaalla on oikeus norjan kielen perusteiden opetukseen (*særskild norskopplæring*) siihen saakka, kunnes hän pystyy seuraamaan yleisopetusta (*vanleg opplæring*) norjaksi. Huomionarvoista on, että mukautettuun kielinopetukseen oikeutetut saavat samalla oikeuden oman äidinkielen opetukseen ja kaksikieliseen ohjaukseen. Sen lisäksi opetussuunnitelmassa (LK20, NOR07-02) annetaan sanalliset kuvaimet oppilaan edistymisen seurantaan tasolta 1 tasolle 3. Funktionaalista kielitaitoa kuvaavat tasokuvaimet tuovat mieleen Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003), mutta tasoja ei ole opetussuunnitelmatekstissä eksplisiittisesti sidottu mihinkään ulkoiseen standardiin. Tason 3 saavuttamisen jälkeen oppilaan katsotaan olevan valmis siirtymään norjan kielen oppimäärään. Testaaminen on kuntakohtaista, ja tarkoituksena on koulupolun aikana toistuvasti selvittää, onko oppilas mahdollista siirtää yleisopetukseen. (LK20; NAFO 2022.) Valtakunnallista testimateriaalia on myös oman äidinkielen testaamiseen, mutta valmiita materiaaleja ei ole välttämätöntä hyödyntää, ja käytänteitä onkin epäilty vaihteleviksi (Thomassen & Munthe 2020).

Suomen malli, jossa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus tarjotaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yhtenä oppimääränä, muistuttaa norjalaista mallia joiltain osin. Erityisesti uusien yhdeksännen luokan päättöarvioinnin kriteerien julkistaminen vuonna 2020 havainnollisti sitä, että suomi toisena kielenä ja kirjallisuus näyttää riisutulta versiolta suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä (OPH 2020). Opetussuunnitelman perusteissa on suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteita nimetty 17, kun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä on vain 13 tavoitetta, ja näistä tavoitteista johdetut päättöarvioinnin kriteerit ovat tekstitaitojen osalta toisen kielen oppimäärässä suppeat. Kielitaidon tasoarvioinnissa (Kuukka & Metsämuuronen 2016) yhdeksäsluokkalaiset saavuttivat suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteet hyvin. Kuitenkin toistamiseen on nostettu esiin se, että mitattu B1-tason kielitaito on lukioon meneville varsin niukka. Kun lisäksi tiedämme, että oman äidinkielen opetus on meillä tuntikehyksen ulkopuolista ja vapaaehtoista toimintaa, olemme samankaltaisessa kokonaistilanteessa Norjan kanssa. Vaikka meillä ei kielellistä tukea ole suunniteltu toteutettavaksi erityisopetuksena, suomalaisessa esiopetuksessa ja peruskoulussa ajautuu jatkuvasti erityisen tuen piiriin ja erityisluokille sinne kuulumattomia oppilaita, joiden ainoa ”oppimisvaikeus” on kehittyvä opiskelukielen taito (Tainio & Kallioniemi 2019). Toisin kuin Norjassa, Suomessa ei kuitenkaan kuntia velvoiteta laissa tekemään suomi toisena kielenä -oppilaille jatkuvia kielitestejä sen selvittämiseksi, onko jo aika siirtyä yleisopetuksen oppimäärään suomen kielen ja kirjallisuuden osalta. Kuitenkin uusimman suomi/ruotsi toisena

kielenä -tilannekartoituksen mukaan sekä opetuksen järjestäjillä että opettajilla on positiivinen kuva oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta S2-opetuksessa (OKM 2022).

Suomen systeemissä on yhteneväisyyksiä myös ruotsalaisen mallin kanssa. Ruotsin opetussuunnitelmassa on kaksi rinnakkaista ruotsin kielen oppiainetta, *svenska* ja *svenska som andraspråk*. Koska *svenska som andraspråk* ei ole oppimäärä vaan oppiaine, siitä ei pyritä siirtymään *svenskan* opiskeluun kesken koulupolun. Kuten Suomessa, toisen kielen polku on sisällytetty opetussuunnitelmaan, joka kehittyä ikätasoisesti ja etenee luokka-asteittain. Paineita oppimäärän vaihtoon ei ole sisällytetty systeemiin, kun esimerkiksi summatiivisten kielikokeiden järjestämistä ei edellytetä siten kuin Norjassa. Aikuistuneet entiset *suomi toisena kielenä* -oppilaat ovat itse toisinaan kritisoineet käytäntöä, jonka jotkut ovat kokeneet toiseuttavaksi ja yhdenvertaisuusperiaatteen vastaiseksi (esim. Niemonen 5.7.2020). Samankaltaista kritiikkiä on julkaistu Ruotsissa, jossa myös on törmätty voimakkaammin kuin meillä siihen, että ruotsin kielen L2-oppimäärä ei valmenna korkeakouluopintoihin yhtä laadukkaasti kuin ruotsin L1-oppimäärä, vaikka Ruotsin L2-oppiainetta on kansainvälisessä vertailussa pidetty kansainvälisesti uniikkina, laadukkaasti toteutettuna ja kielellisen yhdenvertaisuuden toteuttamisen esimerkkinä (Hedman & Magnusson 2020, 2022).

5.2 Kielitietoisuus – ratkaisu vai retoriikka?

Opiskelukielen tukemisen lisäksi pohjoismaisissa opetussuunnitelmissa on viime vuosina painotettu kielitietoista aineenopetusta. Uusi käsite opetussuunnitelmassa kuvaa ideologisen ilmapiirin muutosta, ja vuoden 2014 suomalaisessa opetussuunnitelman perusteissa *kielitietoisuus* on uusi käsite (Zilliacus ym. 2016). Kielitietoisuus näyttäytyy uusimmissa suomalaisissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) tutkijoiden mukaan jopa erityisen vahvana, kun perusteita vertaa ruotsalaiseen opetussuunnitelmaan (Lgr 2011; Zilliacus ym. 2017; Paulsrud ym. 2020). Vertailu on tosin epäsymmetrinen siinä mielessä, että suomalainen asiakirja on valtakunnallinen ”opetussuunnitelman perusteet” kun taas ruotsalainen ja norjalainen asiakirja ovat varsinaisia opetussuunnitelmia ja opetusta ohjaava asiakirjoja. Symmetrisessä asetelmassa olisi vertailtu suomalaisia paikallisia opetussuunnitelmia, jotka perustuvat valtakunnallisiin perusteisiin, ja ruotsalaista/norjalaista opetussuunnitelmaa keskenään. On selvää, että suomalainen valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on korostuneesti retorisen tason asiakirja, jota täydennetään käytännöllisellä ja paikallisella opetusta ohjaavalla asiakirjalla. Sen viljelemä diskurssi on laveampaa ja ideologisesti hiotumpaa kuin ruotsalaisen valtakunnallisen opetussuunnitelman, jonka tehtävä on maanläheisempi.

Suomalaisen opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden teksteistä voi lukea optimistisuutta sen suhteen, että valtakunnallisesti luotu retoriikka alkaisi muuttaa

paikallisia käytänteitä vähitellen kielitietoisemmiksi (ks. Mustaparta 2015 toim.). Vaikka ruotsalaisen koulun monikielisyyskokemus on sekä pitkäaikaisempaa että mittavampaa kuin muiden Pohjoismaiden, kirjoittivat ruotsalaistutkijat juuri suomalaisen opetussuunnitelmauudistuksen (2014) aikaan yhä useammin siitä, että kielitietoinen aineenopetus on ruotsalaiskouluissa edelleen suuri haaste (esim. Rosén & Wedín 2015). Myös meillä muun muassa Tarnanen ja Palviainen (2018) olivat varauksellisia sen suhteen, tarkoittaisiko kielitietoisuus-käsitteen ankkuroituminen opetussuunnitelmaretoriikkaan käytännössä koulujen arjessa muutosta kielitietoisempaan suuntaan ja yksikielisyysnormin kyseenalaistamiseen. Metaetnografiassaan he tarkastelevat opettajien monikielisyysasenteita edellisen suomalaisen opetussuunnitelman (OPH 2004) aikana ja toteavat, että suomalaisopettajat olivat positiivisia monikielisyyttä kohtaan mutta näkivät oppilaansa silti ensisijaisesti koulukielen oppijoina ja pitivät muiden kielten käyttöä vahingollisena. Nykyisen opetussuunnitelman aikaisia käytänteitä on kartoitettu Alisaaren ym. (2019) sekä Suuriniemen ym. (2021) tutkimuksissa laajalti suomalaisilta opettajilta: niiden mukaan asenteissa näkyy edelleen periaatteellinen positiivisuus monikielisyttä kohtaan, mutta käytännön toimissa yksikielisyden normi kuvastuu vahvana.

Ruotsin opetussuunnitelmasta (Lgr 2011) voi kriittisen lukutavan avulla hahmottaa piilokieli politiikan piirteitä. Kahden rinnakkaisen oppiaineen (L1 vs. L2) järjestelmän voidaan nähdä epäterveellä tavalla naturalisoivan jakoa ”kieleen” (språk) ja ”toiseen kieleen” (andraspråk). Lisäksi Paulsrud ym. (2020: 313) ovat tarkastelleet, miten Ruotsin opetussuunnitelma (Lgr 2011) käyttää ruotsin kielen *språk*-muodon kaksoisjäsenystä vahvistamaan yksikielisyden normia:

“it is worth noting that language in Swedish – språk – may be either singular or plural with the same spelling--.. Thus, despite the prevalence of language across the curriculum, the usage of this concept does not include references to individual or societal multilingualism, but rather presents a monolingual norm of Swedish, with other languages as foreign.”

Opetussuunnitelman kielellisessä hierarkiassa ylimpänä on ”kieli” (ruotsi, joskus englanti), sen jälkeen tulevat ”modernit kielet” (L3, kuten englanti, ranska, saksa), sitten ”kansalliset kielet” (saame, suomi, meänkieli, suomen romani, jiddiś) ja lopuksi maahanmuuton myötä tulleet vähemmistökielet (Paulsrud ym. 2020). Ganuza ja Hyltenstam (2020: 44) kuvaavat oppiaineen *modersmål* ’äidinkieli’ viittauskohteen muutosta: vuoden 1962 opetussuunnitelmassa L1-oppiaineen nimeksi tuli *svenska* ’ruotsi’, kun se oli ennen ollut *modersmål*. Yhteys vähemmistöäidinkielen ja kansalliskielen väliltä oli siksi ollut opetussuunnitelmakielestä poissa jo 35 vuoden ajan, kun vuonna 1997 vähemmistöjen oman äidinkielen oppiaineen nimestä *hemspråk* ’kotikieli’ luovuttiin ja niitä alettiin kutsua termillä *modersmål*. Siksi vain kansallisilla ja muilla kielivähemmistöillä on opetussuunnitelmassa äidinkieli, kun taas ruotsi on *språk* ’kieli’, ei koskaan *modersmål* ’äidinkieli’. Erotteluita voi perustella

koulutusasiakirjan selkeysyrkimyksen avulla, mutta voidaan myös kysyä, mitä ne itse asiassa selventävät. Keskeisellä peruskoulutusta ohjaavalla dokumentilla on myös retorinen viestinviejän tehtävä, eikä siksi voida pitää vähäpätöisenä sitä seikkaa, että diskurssissa on valittu käyttää johdonmukaisesti eri termiä kielienemistön ja kielivähemmistöjen äidinkielistä.

Sekä ruotsalaisten että suomalaisten opettajankoulutuksen tutkijoiden mukaan kielellinen ja kulttuurinen diversiteetti jää edelleen opettajankoulutuksessa vaille riittävää huomiota, eikä kielitietoisuus toteudu ilman merkittävää panosta opettajankoulutukseen (Hermansson ym. 2021; Aalto 2019). Uutena avauksena Ganuza ja Hedman (2020) puhuvat kriittisesti kielitietoisesta opetuksesta, joka yhtäältä tekisi näkyviksi koulun monet kielet oppimisen resursseina mutta mahdollistaisi keskustelun myös diasporakielten varieteettien kirjosta ja siitä, millaisia varieteetteja oman äidinkielen oppiaineessa tulisi opettaa. Seuraavassa luvussa tarkastelemme oman äidinkielen tukemisen tapoja kolmessa Pohjoismaassa.

6 Oman äidinkielen tukeminen

Oman äidinkielen opiskelun ja kehittämisen oikeus mainitaan Pohjoismaiden ministerineuvoston julkilausumassa. Kaksikielisyydestä eniten hyötyvät ihmiset ovat niitä, joiden sidos omaan äidinkieleen pysyy voimakkaana, vaikka ympäröivän yhteiskunnan pääkieli helposti valloittaa useita elämäntiloja. Paitsi kielellisten resurssien kehittymisen kannalta, oman äidinkielen vahvistaminen on merkityksellistä identiteetin kehittymiselle, ja yksilön kannalta perintökielen sosiaalinen merkitys on suuri (Straszer & Wedin 2020: 28–29). Yhteiskunnalliselta kannalta puolestaan on nostettu esiin se, että monien äidinkielten käyttö ja harjaannuttaminen vahvistaa kansallista kielivarianttia (Latomaa & Suni 2011; Pyykkö 2017: 95–97). Luvussa 2 esitetystä taulukosta 2 näkyvät keskeiset uudet vähemmistökielet, joiden opiskelusta ja kehittämisestä on kyse. Vähemmistökieliä puhuvat koululaiset kantavat tärkeää osaa potentiaalisesta tulevaisuuden yhteispohjoismaisesta kielivaroituksesta, jonka kehittämistä voidaan vaalia tai joka voidaan hukata.

Koulutusjärjestelmät suhtautuvat tähän eri tavoin. Ruotsissa oman äidinkielen (*modersmål*) opetuksen tarjoaminen on koulutuksen järjestäjälle pakollista ja opetukseen ovat oikeutettuja kaikki, joiden huoltajista toisen äidinkieli on jokin muu kuin ruotsi, mikäli kieli on päivittäisessä käytössä kotona ja oppilaalla on peruskielitaito (Utbildningsdepartementet SFS 2010: 800). Opetussuunnitelmassa on kaikille äidinkielille yhteiset tavoitteet. Äidinkieltä opiskellaan yksi viikkotunti ja sen lisäksi oppilailla on oikeus omakieliseen opintojen ohjaukseen yhden viikkotunnin ajan. Ohjaukselle (*studiehandledning på modersmål*) ei ole opetussuunnitelmassa omaa sisältöä, vaan Skolverket (2019) ohjeistaa sen toteuttamisesta erillisellä dokumentilla. Ohjauksen toteutuminen on käytännössä kuitenkin Ruotsissa tavallista ja laa-

jaa, ja omakielinen ohjaaja on tunnistettu ammattinimikkeeksi (Straszer ym. 2019). Ruotsalaisen oman äidinkielen opetuksen ongelmaksi on mainittu opetuksen vähäisyys – on pohdittu, riittääkö 40–60 minuuttia viikossa kehittämään tai edes ylläpitämään kielitaitoa. Lisäksi tunnit toteutuvat usein myöhään iltapäivisin ja oppiainetta on siksi käytännössä haastavaa integroida muihin aineisiin. (Hyltenstam & Milani 2012; Ganuza & Hedman 2015; Reath Warren 2017.) Oman äidinkielen opetusta on mahdollista saada vain yhdessä kielessä, mikä tuottaa Vuorenpään ja Zetterholmin (2019: 203) mukaan lisähaasteen oppiaineen järjestelyihin.

Suomessa oman äidinkielen opetus on valtion tukemaa kuten Ruotsissa, mutta se toteutuu kokonaan tuntikehyksen ulkopuolella, kahden viikkotunnin mitoituksella. Opetuksen järjestäjiä suositetaan hakemaan valtionapua oman äidinkielen opetukseen ja järjestämään opetusta, mikäli ryhmäkoko on riittävän suuri (yleensä 4 oppilasta). Omakielinen oppilaanohjaus ei Suomessa ole vakiintunut käytänteeksi kuten Ruotsissa, siitäkään huolimatta, että tähän on asetuksella säädetty resurssi samaan tapaan kuin oman äidinkielen opetukseenkin. Poikkeuksellisenä voi pitää Turun kaupungin omakielisen opetuksen käytäntöä (OMO 2021) ja joidenkin kuntien erillisiä kokeiluja, joissa koulunkäynninohjaajiksi palkataan oppilaiden yleisimpien vähemmistöäidinkielten puhujia. Vuonna 2020 Suomessa omaa äidinkieltä opetettiin 57 eri kielessä 22 041 oppilaalle 84 kunnassa, mikä tarkoitti neljää prosenttia kaikista peruskoululaisista. (Vipunen 2022.)

Norjassa omaa äidinkieltä opiskelee valtion tuella vain kaksi prosenttia peruskoululaisista, vaikka 16 % kaikista oppilaista on monikielisiä vähemmistökielten puhujia. Epäsuhta perustuu ainakin osittain lakiin, joka velvoittaa tarjoamaan äidinkielen opetusta vain niille oppilaille, jotka saavat mukautettua norjan kielen opetusta (*særskild norskopplæring*). Lukuun eivät kuitenkaan sisälly kveenin puhujat, joilla on erityisasema kansallisen vähemmistökielen puhujina ja oikeus opiskella kveeniä riippumatta norjan kielen taidostaan (Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 § 2.7).

Oman äidinkielen opiskelu koulussa voi olla vaikuttavaa silloinkin, kun sitä opiskellaan vain yksi viikkotunti. Tämän tuloksen saivat Ganuza ja Hedman (2019) tutkiessaan somali omana äidinkielenä -opetusta Ruotsissa. Erityisesti luetun ymmärtämisen taidot paranivat, mutta esimerkiksi sanastotaidoissa eivät tutkimuksessa käytetyt mittarit havainneet eroa. Toisaalta oman äidinkielen opetuksen vaikuttavuus on luonteeltaan kulttuurista ja identiteettityötä tukevaa, ja tällaista vaikuttavuutta on mahdotonta redusoida lyhyellä aikavälillä mitattaviin oppimistuloksiin. Oman äidinkielen opettajan läsnäolo koulussa antaa oppilaille tärkeän samastumiskohteen ja siten edesauttaa integroitumisen prosessia (Hedman & Magnusson 2021b). Koulukohtainen oman äidinkielen opettaja mahdollistaisi myös opettajien välisen yhteissuunnittelun ja opetuksen eheyttämisen kieliaineiden kesken, mikä tällä hetkellä on Suomessa tutkitusti harvinaista (Venäläinen ym. 2022, ks. kuitenkin Korpela ym. 2007).

7 Pohdintaa

Pohjoismaisten käytänteiden vertailua helpotti se seikka, että koulutuksen asiakirjat ovat avoimesti saatavilla kaikissa tutkimuskohteenamme olleissa maissa. Pyrkimys läpinäkyvyyteen ja saavutettavuuteen helpottaa koulutuspoliittisten dokumenttien tutkimusta. Aiempaan tutkimukseen tutustuminen vahvistaa myös kuvaa avoimesta yhteiskunnasta, jonka käytänteitä tarkastellaan, kyseenalaistetaan ja tarvittaessa korjataan jatkuvasti. Haasteena kokonaiskuvan saamisen kannalta on kuitenkin se yhteispohjoismainen piirre, että paikallisella tasolla – kunnilla ja yksittäisillä kouluilla – on vapaus tulkita dokumentteja, jotka harvoin sanoittavat toimintaa tiukasti loppuun saakka. Ammattilaisten toimintaan luotetaan. Vain laajat etnografiset tutkimukset eri maista pystyisivät kuvaamaan tarkasti, miten kouluissa ratkaistaan monikielisten oppilaiden eri kielten tukemista. Tämä tutkimus ei yllä sellaiseen yksityiskohtaisuuteen. Dokumenttitutkimuksestamme on kuitenkin piirtynyt esiin muutamia selkeitä haasteita, joita pohjoismaisiin järjestelmiin analyysimme perusteella liittyy. Pohdimme niitä artikkelimme lopuksi.

Pohjoismaisissa julkilausumissa korostuvat helposti parempiosaisten kokemukset monikielisyydestä. Artikkelin alussa viittasimme Tove Skutnabb-Kankaan 1980-luvulla kirjoittamaan tekstiin, jossa hän kuvaa tätä samaa ilmiötä: monikielisyys on eliitille seurausta koulutuksellisesta hyväosaisuudesta, mutta kielivähemmistöille kyse on elämänkohtalon sanelemasta pakosta. Koulutuspolitiikassa korostetaan herkästi, että kaksikielisyys on yksilölle kognitiivinen lisäarvo, mutta harvemmin tunnustetaan se, ettei kaksikielisyys sellaisenaan tuota parempaa koulumenestystä kaikille. Kaksi- tai monikielisyys ei näyttäydy koulumenestystä parantavana lisäarvona niille, joiden omaa äidinkieltä tai omia äidinkieliä ei tunnusteta oppimisen resursiksi koulussa ja joiden opiskelukielen taitoa ei näin ollen tueta oman kieliperimän kautta. Aina ei tunnusteta sitä, miten monikielisyys risteytyy sosiaalisen epätasa-arvon kanssa: miten taloudellinen vähäosaisuus, rasismi, seksismi ja muukalaisvihamielisyyden kokemukset kietoutuvat yhteen kielellisen identiteetin kysymysten kanssa (Beiler 2021). Rodullistettujen kielenoppijoiden identiteettikysymysten tunnistaminen on vasta nostamassa päätään suomalaisessa ja pohjoismaisessa koulussa (Hummelstedt ym. 2021).

Pohjoismaissa eletään sen tosiasian kanssa, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat ovat pysyvästi osa peruskoululaisten joukkoa. Aina on uusi joukko ensimmäisen sukupolven kouluikäisiä maahanmuuttajia. Sen takia on otettava vakavasti huomioon kaikki mallit ja ehdotukset, joilla mahdollistetaan yhden sukupolven aikana tapahtuva integroituminen – sosiaalistuminen uuden opiskelukielen käyttäjäksi, jolla on positiivinen kiintopiste myös omaan äidinkieleen tai -kieliin. Kieliasiantuntijat ovat jo vuosikymmeniä (esim. Skutnabb-Kangas 1988; Engen 2010; Beiler 2021) puhuneet siitä, että kielellisesti vähemmistöistettyjen oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taustat on tunnettava tarkasti, jotta koulu voisi tukea niitä, jotka

eivät kotona saa tukea oppimiseen. Tähän tarvitaan kriittisesti kielitietoista opetusta (Ganuza & Hedman 2020). Kouluihin tarvitaan myös entistä enemmän opettajia ja koulunkäynninohjaajia, jotka itse identifioituvat kielivähemmistöjen edustajiksi ja voivat siksi olla elävänä mallina oppilaille positiivisesta kiinnittymisestä kahteen kulttuuris-kielilliseen yhteisöön. Kyse ei ole pelkästään resursseista vaan yleisestä tietoisuudesta: mikäli Suomen kunnissa laajemmin hyödynnettäisiin oman äidinkielen opetuksen valtionavun lisäksi omakieliseen opetukseen (ks. OMO 2021) varattua valtionapua, olisi koulussa mahdollista jo nyt olemassa olevan rakennekehikon sisällä kehittää eheytettyjä opetuskokonaisuuksia koulun opetuskielen ja oman äidinkielen opetukseen.

Kysymys kielen ja kirjallisuuden oppiaineen (L1) ja toisen kielen oppiaineen tai oppimäärän (L2) suhteesta on liikkeessä, koska kieliympäristö on muutoksessa. Suhteessa suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään suomalainen järjestely asettuu norjalaisen ja ruotsalaisen mallin väliin. Norjalaisessa nykymallissa L2-opetus hahmottuu eräänlaisena kielellisenä erityisopetuksena, kun taas ruotsalainen malli näyttää kriitikoiden mukaan naturalisoivan ”L2-statuksen” tavalla, josta ei ole ulospääsyä. Suomalaista mallia on myös kritisoitu suomi toisena kielenä -oppimäärän luonnollistamisesta yhdenvertaisuutta vaarantavalla tavalla. Vaihtoehtona voisi olla oppimäärän vaihtoon kannustaminen pakollisten toistuvien testien avulla, mutta tällaista siirtymää hidastaa testien puute ja se, että pakotetut valtakunnalliset testijärjestelmät ovat koulutuskulttuurillemme vieraita. Testien tulisi myös mitata tiedonalalähtöisiä tekstitaitoja eri oppiaineissa. On kuitenkin kiistatta tärkeää jatkuvasti tarkastella sitä, onko toisen kielen oppimäärällä edellytyksiä olla sellainen syväle kielen ja kulttuurin yhteyksiin ja kaunokirjalliseen kokemukseen luotaava kokonaisuus, jota voidaan jatkuvasti vaalia suomen/ruotsin kielen ja kirjallisuuden rinnakkaisena oppimääränä. Opetussuunnitelmien perusteista hahmottuu tällä hetkellä kuva suomen/ruotsin kielen ja kirjallisuuden ”suppeasta kurssista”, jossa erityisesti tekstitaitojen ja kaunokirjallisuuden tavoitteet ovat matalat verrattuna valtavirtaoppimääriin. Tämä herättää lisäkysymyksen yhdenvertaisuudesta, kun koulun oppilaista yhä kasvava osa saa L2-oppimäärän mukaista opiskelukielen opetusta – nyt määrä on koko Suomessa noin 8 prosenttia (S2 7,6 %, R2 0,2 %; Vipunen 2022), mutta määrä kasvaa samassa suhteessa kuin yhteiskunta monikielistyy (ennusteista ks. Vuori ym. 2019; Kuntaliitto 2020).

Vastausta voidaan etsiä myös jo käydyin keskustelun kautta. Yksi mahdollisuus on nostaa uudelleen tarkasteluun ne ajatukset, jotka olivat norjalaisen vuoden 1987 ideaalin takana – mallin, jossa oma äidinkieli oli nostettu osaksi monikielisen oppijan luonnollista koulussa opittavaa kielen oppimäärää, opiskelukielen oppimäärän rinnalle. Omaa äidinkieltä ja suomea eheyttävää opetusta on kokeiltu myös meillä, ja kokeilusta on myös raportoitu yksityiskohtaisesti (Korpela ym. 2007). Mainitut ajatukset ja kokeilut ovat olleet edellä aikaansa, sillä vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana on myös pohjoismaisessa monikielisyystutkimuksessa vahvasti otettu lähtö-

kohdaksi ymmärrys oppijan monikielisten kielirepertoaarien ykseydestä. Oppijan identiteettikielten, oman äidinkielen tai omien äidinkielten ja maahanmuuttomaassa puhuttavan toisen kielen opetusta eheyttävälle kouluaineelle olisi nyt vahva tutkimuksen tuki ja kentällä entistäkin enemmän kysyntää. Tutkimuksemme nostaa esiin myös sen, että toisen kielen oppiaineella tai oppimäärällä ja siihen kytkeytyvillä oman äidinkielen ja omakielisen opetuksen eri muodoilla on Pohjoismaissa jo puolivuosisatainen vaiherikas historia, joka olisi perusteltua ottaa oppiainehistoriallisen tarkastelun kohteeksi.

Kirjallisuus

- Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. JYU Dissertations 158. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahlholm, M. & N. Lankinen (toim.) 2021. Vastaantulo – Meeting in the middle 2017 – 2019. *Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/tutkimus/>.
- Alisaari, J., L. M. Heikkola, N. Commins & E. O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Axelsson, M. & J. Nilsson 2013. "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes". *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 137–164.
- Beiler, I. R. 2021. Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua*, 40 (1), 107–138.
- Berry, J.W., J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (toim.) 2006. *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blackledge, A., A. Creese & J. K. Takhi 2013. Beyond Multilingualism: Heteroglossia in Practice. Teoksessa S. May (toim.) *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. NY: Taylor & Francis, 191–215.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. Teoksessa O. García ym. (toim.) *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of Language and Education*, 103–115.
- Deklaration om nordisk språkpolitik* 2006. ANP 2007:746. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf> [luettu 27.4.2022].
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O.-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5 (1), 109–124. <https://apples.journal.fi/article/view/97818>.
- Engen, T. O. 2010. Literacy instruction and integration: the case of Norway. *Intercultural Education*, 21 (2), 169–181. doi:10.1080/14675981003696305.

- Espoo 2016. Espoon suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma, luvut 1–12. Yhteiset osuudet. <https://www.espoo.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/perusopetus/opiskelu-peruskoulussa/opetussuunnitelma-oppiaineet-ja-arviointi#section-6677> [luettu 7.9.2022].
- EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Huttunen, I., & Jaakkola, H. (käänt.), Council of Europe. Helsinki: WSOY.
- Ganuza, N. & C. Hedman 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40 (1), 108–131, <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- Ganuza, N. & C. Hedman 2020. Kritiskt språkmedveten undervisning. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald. I förskola och skola*. Tukholma: Studentlitteratur, 171–198.
- Ganuza, N. & K. Hyltenstam 2020. Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald. I förskola och skola*. Tukholma: Studentlitteratur, 37–77.
- Harju-Autti, R., T. Aine, P. Rähkä & H-M. Sinkkonen 2018. Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin*, 2018 (3), 16–31.
- Harju-Autti, R. & H-M. Sinkkonen 2020. Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education*, 22 (1), 53–75.
- Hedman, C. & U. Magnusson 2020. Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>.
- Hedman, C. & U. Magnusson 2021a. Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden. Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309>.
- Hedman, C. & U. Magnusson 2021b. Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. *Language & Communication*, 77, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.01.003>.
- Hedman, C. & U. Magnusson 2022. Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (2), 452–466. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>.
- Hellgren, J., C. Silverström, L. Lepola, L. Forsman & A. Slotte 2019. *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Publikationer 8:2019. Helsinki: Nationella centret för utbildningsutvärdering (Karvi).
- Hermansson, C., A. Norlund Shaswar, J. Rosén, J. & Å. Wedin 2021. Teaching for a monolingual school? (In)visibility of multilingual perspectives in Swedish teacher education. *Education Inquiry*, 13 (3). <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1885588>.
- Hummelstedt, I., G. Holm, F. Sahlström & H. Zilliacus 2021. 'Refugees here and Finns there' – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, 32 (2), 145–159. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851174>.
- Hyltenstam, K. & T. Milani 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. Teoksessa K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (toim.) *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5. Tukholma: Vetenskapsrådet, 17–152.
- Institutet för språk och folkminnen 2022. *Språken i Sverige*. <https://www.isof.se/stod-och-sprakrad> [luettu 23.1.2022].

- Korpela, H., S. Lottonen & N. Q. Cuong 2007. Kokemuksia ehytetystä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 165–178.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oma%20kieli%20kullan%20kallis.pdf> [luettu 23.4.2022].
- Kuntaliitto 2020. *Väestönkehitys C23-kaupungeissa*. https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/MDI_V%C3%A4est%C3%B6nkehitys-maahanmuuttajat-vieraskieliset%2020200519.pdf [luettu 27.4.2022].
- Kuukka, K. & J. Metsämuuronen 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Larja, L. 2017. Joka kolmas ulkomaalaistaustainen nuori samaistuu sekä suomalaisuuteen että taustamaahansa. *Tieto & Trendit* 1.3.2017.
- Latomaa, S. & M. Suni 2011. Multilingualism in Finnish schools: policies and practices. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri - Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2, 111–136.
- Lgr 2011. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> [luettu 9.2.2022].
- Lgr 2022. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/amnessidor-for-andrade-kursplaner-2022> [luettu 9.2.2022].
- LK20 = Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. NOR07-02, NOR08-02.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> [luettu 27.4.2022].
- Mustaparta, A.-K. (toim.) 2015. *Kieli koulun ytimessä: Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus.
- Mörtlund, T. 2020. *Arbetet med nyanlända elever i grundskolan. En enkätundersökning om arbetet med nyanlända elever hos kommunala huvudmän för grundskolan*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Rapport 2020:2.
- NAFO 2022 = Nasjonelt senter for flerkulturell opplæring. Oslomet. *Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/#Organisering_av_saerskilt_sprakopplaering [luettu 9.2.2022].
- Niemonen, R. 2020. "En olisi odottanut tätä sinulta," sanoi opettaja – Suomessa maahanmuuttajataustaiset oppivat huomattavasti enemmän kuin muut, tutkijan mukaan syrjintä rehoittaa. *Yle Uutiset* 5.7.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11431717> [luettu 7.9.2022].
- Nilsson Folke, J. 2015. Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. Teoksessa N. Bunar (toim.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Tukholma: Natur & Kultur.
- OKM 2022. S2-opetuksen nykytilan arviointi. Owalgroup 17.3.2022. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf [luettu 24.4.2022].
- OMO 2021. *Omakielisenä opettajana Turun perusopetuksessa. Opas koulujen käyttöön*. Päivitetty 22.6.2021. <https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/files/2021/06/OMO-opas-lv-21-22.pdf> [luettu 24.4.2022].
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.

- OPH 2015. *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:49*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2017. *Perusopetuksen valmistava opetus*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-valmistava-opetus.pdf> [luettu 9.2.2022].
- OPH 2020. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [luettu 3.2.2022].
- Paulsrud, B., H. Zilliacus & L. Ekberg 2020. Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14:4, 304–318, <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>.
- Personuppgiftslagen 1998:204. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204 [luettu 9.2.2022].
- Phinney, J. S., J. W. Berry, P. Verdder & K. Liebkind 2006. The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. Teoksessa J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (toim.) *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 71–116.
- Piippo, I. 2021. Muuttuvat näkökulmat monikielisyyteen. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 21–43. <https://doi.org/10.30660/afinla.107219>.
- Piippo, I., M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 4–20. <https://doi.org/10.30660/afinla.109285>.
- Piippo, J. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. DOI: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134>.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Reath Warren, A. 2017. *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Academic dissertation. Tukholma: Tukholman yliopisto.
- Rosén, J., & Å. Wedin, Å. 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: Ett kritiskt perspektiv*. Tukholma: Liber.
- Sámediggi 2020. *Oahpahus sámegielas ja sámegillii Suomas - Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Suomessa 2020-2021*. Opetustilastot 18.12.2020. <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/> [luettu 9.2.2022].
- Skollag 2010:800, 3 kap. 12a §. Mottagande och undervisning av nyanlända och vissa andra elever. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [luettu 9.2.2022].
- Skolverket 2016. *Information till rektorer och lärare om kartläggningmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. <https://www.skolverket.se/download/18.45c3a0221623365b28e3053/1534853900992/11%20apr%202017%20Info%20till%20rektorer%20och%20l%C3%A4rare.pdf> [luettu 24.4.2022].

- Skolverket 2019 (reviderad). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever. Stödmaterial*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=5926> [luettu 23.4.2022].
- Skolverket 2022. *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper*. <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever> [luettu 30.1.2022].
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Multilingualism and the education of minority children. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (toim.) *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–44.
- Statistics Norway 2022. Population count. <https://www.ssb.no/en/befolkning/folketall/statistikk/befolkning> [luettu 27.4.2022].
- Statistics Sweden 2022. Population statistics. <https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/> [luettu 27.4.2022].
- Straszer, B., J. Rosén & Å. Wedin 2019. Studiehandledning på modersmål. Studiehandledares positionering och yrkesroll. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (3), 49–61. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4>.
- Suuriniemi, S.-M., M. Ahlholm & V. Salonen 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13, 44–69.
- QuiCC 2022. Quality in Culturally Diverse Classrooms.
<https://www.uv.uio.no/quint/english/projects/quicc/> [luettu 3.2.2022].
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>.
- Tarnanen, M. & Å. Palviainen 2018. Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and Education*, 32 (5), 428–443,
<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Thomassen, W. E. 2020. *Grunnskolelærerstudenters kompetanse for undervisning i flerkulturelle og flerspråklige klasserom – en 'mixed methods'-studie*. Doktorsavhandling. Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Thomassen, W. E. & E. Munthe 2020. A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>.
- Tilastokeskus 2022. Väestö ja yhteiskunta: väestö kielen mukaan. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#V%C3%A4est%C3%B6%20kielen%20mukaan%2031.12. [luettu 27.4.2022].
- Vipunen 2022. Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi/> [luettu 27.4.2022].
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 19:2022. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf.

- Vuorenpää, S. & E. Zetterholm 2018. Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev. Teoksessa B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist. *Klassrumsforskning och språk(ande). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018*, 187–206.
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1319360/FULLTEXT02.pdf>
[luettu 27.4.2022].
- Vuorenpää, S., S. Duek & E. Zetterholm 2019. Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5 (3), 49–62.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2012>
- Vuori, P., T. Jokiranta & H. Lönnqvist. 2019. *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035*. Tilastot 2019:3. Helsinki: Helsingin kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot.
https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf
[luettu 27.4.2022].
- Zilliacus, H., G. Holm & F. Sahlström 2016. Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9 (4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>.
- Zilliacus, H., B. Paulsrud & G. Holm 2017. Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 2/2. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>.