

Latoomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua

Sirkku Latoomaa (000-0002-6552-6543)

1. Johdanto

Monikielisyyteen on herätty länsimaissa vasta viime vuosikymmeninä. Tietoisuuden lisääntymistä on edeltänyt varsin pitkä yksikielisyyden kausi, jota on kutsuttu useilla nimityksillä, esimerkiksi yksikielinen olemus (*monolingualer Habitus*, Gogolin 1993), yksikielinen ajattelutapa (*monolingual mindset*, Clyne 2008; Hajek & Slaughter 2015) ja yksikielinen paradigma (*monolingual paradigm*, Yildiz 2012). Nimitykset kuvastavat sitä lähtökohtaa, josta maailmaa on tarkasteltu: yksikielisyys on nähty oletusarvona, ja useamman kuin yhden kielen käyttöä on pidetty poikkeuksena. Monikielisyyttä puolestaan on pidetty yhteiskunnallisena rasitteena ja ongelmana, sillä sen on arveltu murentavan yhtenäisyyttä ja aiheuttavan sekasortoa. Siksi monikielisyyden ilmentymiä on pyritty saamaan aisoihin monenlaisella vallankäytöllä: vähemmistökieliä on laiminlyöty, marginalisoitu ja toisinaan peräti vainottu useiden vuosisatojen ajan. Vähemmistöön kuuluvien ei ole ollut mahdollista saada opetusta omalla äidinkielellään, ja monikielisyyteen yhdistetyn stigman vuoksi useat perheet eivät ole enää siirtäneet omaa kieltään seuraavalle sukupolvelle. Vallankäytöllä on heikennetty lukuisten vähemmistökielten elinvoimaa, aina uhanalaisuuteen asti.

Yksikielinen ajattelutapa on ilmennyt myös kielentutkimuksessa, jossa yksikieliset yksilöt olivat pitkään tutkimuksen lähtökohtana ja normina (Ellis 2006). Vain sujuvien yksikielisten puhujien tuottama niin kutsuttu normaali kieli oli tarpeeksi hyvää tutkittavaksi, ja vähemmän täydellisten puhujien – esimerkiksi ensikieltään omaksuvien lasten, toista kieltään opiskelevien aikuisten ja eri syistä kieltään menettäneiden – kieli jäi tutkimuksen ulkopuolelle. Vielä 1900-luvun loppupuolelle asti monikielisiä yksilöitä pidettiin ennemmin poikkeuksena kuin sääntönä ja monikielisyys nähtiin usein potentiaalisena vaaratekijänä. Se ilmeni kielentutkimuksessa muun muassa siten, että tutkittiin

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

esimerkiksi monikielisyyden aiheuttamia haittoja yksilön kognitiiviselle kehitykselle.

Ongelmalähtöisyydestä on vähitellen luovuttu, ja monikielisyysnäkökulma on omaksuttu lähtökohdaksi ja itsestään selväksi osaksi kielitieteellistä tutkimusta erityisesti sosiolingvistiikassa ja kielenoppimisen tutkimuksessa. Useissa yhteyksissä on myös alettu puhua kielentutkimuksen ”monikielisestä käänteestä” (*multilingual turn*, ks. Conteh & Meier 2014; May 2014; vrt. Sugiharto 2015). Useita aiemmin saatuja tutkimustuloksia on ryhdytty tarkastelemaan kriittisesti siksi, että ne ovat rakentuneet yksikielisyyslähtökohdan varaan. Lisäksi on pohdittu muun muassa sen merkitystä, millaisia mahdollisuuksia uusi tarkastelukulma antaa monikielisten käytänteiden toteuttamiseen esimerkiksi kouluopetuksessa. Pyrkimykset taistella yksikielisyysideologiasta aiheutunutta vinoumaa vastaan ovat tuoneet mukanaan soveltavan kielitieteen tutkimukseen myös monia uudissanoja (esim. *codemeshing*, *polylingual languaging*, *metrolingualism*, *translanguaging*).

Missä määrin monikielinen käänne on sitten näkyvissä koulujen opetusta ohjaavissa asiakirjoissa, opetussuunnitelman perusteissa? Tarkastelen seuraavassa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita neljältä vuosikymmeneltä (1985–2014). Tänä aikana Suomi ja suomalaiset koulut ovat monikielistyneet huomattavasti, ja voisi olettaa, että kielellisen monimuotoisuuden lisääntyminen näkyisi samassa suhteessa perusteteksteissäkin. Etsin artikkelissani vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten yhteiskunnan monikielistyminen näkyy opetussuunnitelman perusteissa? Miten vähemmistöryhmät huomioidaan, ja millä nimityksillä heitä ja heidän äidinkieliään kutsutaan? Millaisen diskursiivisen tilan eri kieliryhmät ja heidän äidinkieltensä saavat teksteissä vuosina 1985, 1994, 2004 ja 2014? Rajaudun analyysissäni perusopetusta koskeviin opetussuunnitelman perusteisiin.

Taustoitin aihettani katsauksella Suomen kielitilanteen muutoksiin ja Suomessa puhuttuihin kieliin. Sen jälkeen kuvaan koulujen kielioloja viime vuosikymmeninä, minkä jälkeen siirryn opetussuunnitelmatekstien luonnehdintaan ja niiden analyysiin. Lopuksi kokoan keskeiset havainnot ja pohdin, miten yhteiskunnan monikielistyminen näkyy koulujen kielellisessä arjessa.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

2. Monikielistyvä Suomi

Muuttoliikkeet ovat olennainen osa ihmiskunnan historiaa. Uusille asuinseuduille muuttaminen on peri-inhimillistä, ja sillä on aina monenlaisia seurauksia niissä yhteiskunnissa, joista lähdetään ja joihin muutetaan. Muuttoliikkeiden historia voidaan jakaa kahdeksaan aikakauteen, joista ensimmäinen alkoi noin 200 000 vuotta sitten. Parhailaan on meneillään kahdeksas muuttoliikkeiden aikakausi, joka alkoi 1900-luvun alussa ja jatkuu edelleen. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 25–26.) Tänä aikana Suomi on ollut enimmäkseen lähtömaan asemassa ja Suomeen muuttajien määrät ovat olleet varsin vähäisiä moneen naapurimaahan verrattuna. Esimerkiksi Ruotsi alkoi rekrytoida työvoimaa pian toisen maailmansodan jälkeen, ja laaja työperusteinen maahanmuutto jatkui aina 1970-luvulle saakka. Tanskassa ja Norjassa maahanmuuttajien määrät alkoivat kasvaa 1970- ja 1980-luvuilla, kun taas Suomesta tuli maahanmuuttomaa varsinaisesti vasta 1990-luvun alussa. Sitä ennen muutto Suomeen oli varsin vähäistä, ja tulijat olivat pääasiassa paluumuuttajia ja kiintiöpakolaisia. Erityisesti Euroopan unioniin liittyttyään Suomi joutui kuitenkin muuttamaan maahanmuuttopolitiikkaansa aiempaa avoimemmaksi, ja sen jälkeen muuttajien määrät ovat kasvaneet tasaisesti vuosittain. Maahanmuuton myöhäisyys näkyy tänä päivänä siten, että muuttajien suhteellinen osuus väestöstä on Suomessa huomattavasti pienempi kuin muissa Pohjoismaissa (esim. Helminen 2015). Sotatilat ja poliittinen sekasorto voivat kuitenkin tuottaa nopeitakin muutoksia maahanmuuttotilanteeseen, mistä tuoreimpana esimerkkinä ovat turvapaikanhakijoiden muuttovirrat vuonna 2015: kun 2000-luvulla Suomeen hakeutui vuosittain keskimäärin 1 500–6 000 turvapaikanhakijaa, vuonna 2015 turvapaikkaa haki Suomesta 32 476 henkilöä (Sisäministeriö 2017).

Tilastokeskus käyttää nimitystä *vieraskielinen* niistä Suomessa pysyvästi asuvista henkilöistä, joiden äidinkieleksi on väestötietoihin merkitty muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame. Käsitettä on kritisoitu sen etnosentrisyydestä, ja jonkin verran parempi mutta silti toiseutta tuottava nimitys on *muunkielinen*. Tässä artikkelissa käytän nimitystä *monikielinen* (asukas, henkilö, oppilas ym.) siitä väestöosasta, joka on itse muuttanut tai jonka vanhemmista molemmat tai toinen on muuttanut Suomeen muualta. Rajaan käsitteen kattamaan vain tätä väestöosaa, vaikka on selvää, että yhä useammat suomen-, ruotsin- ja saamenkieliset elävät nykyään varsin monikielistä elämää. Valinnallani pyrin vain tekemään eroa siihen tavanomaiseen puutenäkökulmaan, josta käsin muualta muuttaneita yleensä tarkastellaan. Esimerkiksi mediassa edelleenkin esiintyvä nimitys

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

kielitaidoton (ks. esim. Pakarinen 2012) heijastaa näkemystä siitä, että tulijoilta puuttuu jotain oleellista: vaikka he osaisivat kahta kolmea muuta kieltä, vain maan valtakielen taidolla on merkitystä.

Maahanmuuton myötä suomalaiseen kielimaisemaan on tullut mukaan lukuisia tässä maailmankolkassa harvemmin kuultuja kieliä, aina abhaasista zuluun. Kieliä on tilastoitu yhteensä noin 160; Karlssonin (2017) tekemän analyysin mukaan kieliä on kuitenkin huomattavasti enemmän, kaikkiaan noin 500. Tilastointitavan vuoksi kielten kokonaismäärästä ei kuitenkaan ole täsmällistä tietoa, ei myöskään yksilöllisestä monikielisyydestä, sillä kaikilta Suomessa asuvilta henkilöiltä merkitään tilastoihin vain yksi kieli. Tilastoidun äidinkielen sijaan voitaisiinkin oikeastaan puhua rekisterikielystä (tilastointitavan haasteista ks. tarkemmin Latomaa 2012).

Vuoden 2018 lopussa henkilötietoihinsa muun kielen kuin suomen, ruotsin tai saamen oli ilmoittanut 7,1 % väestöstä. Kymmenen puhujamäärältään suurinta kieltä olivat suomen ja ruotsin jälkeen venäjä, viro, arabia, somali, englantia, kurdi, persia, kiina, albania ja vietnam. Maan monikielisestä väestöstä (n = 391 746) venäjänkielisiä oli joka viides. (Tilastokeskus 2019.) Eri vuosien tilastoja vertailemalla selviää, että viime vuosina erityisesti Afrikassa ja Aasiassa puhuttujen kielten osuus Suomen kielikartalla on selvästi kasvanut. Arabian ja somalin osajien ohella Suomessa asuu nykyään suuri joukko esimerkiksi swahilin, amharan, kinjaruandan ja lingalan puhujia. Kiinan ja vietnamin lisäksi Suomessa käytetään yhä enenevässä määrin esimerkiksi nepalia, tagalogia, bengalia, hindiä, urdua ja tamilia.

Monikielistä puheensorinaa ei ole kuultavissa samassa määrin koko maassa, vaan monikielisyyttä on keskittynyt pitkälti isoihin asutuskeskuksiin. Valtaosa (56 %) Suomen monikielisestä väestöstä on asettunut väkiluvultaan viiteen suurimpaan kaupunkiin: Helsinkiin, Espooseen, Vantaalle, Tampereelle ja Turkuun. Näillä paikkakunnilla on myös rekisteröity eniten kieliä. Isojen asutuskeskusten ulkopuolellakin monikielisen väestön määrä on kasvamassa. Suhteellisesti tarkasteltuna monikielisiä asukkaita oli kunnan väestöstä vuonna 2017 huomattavasti valtakunnallista suhdelukua (6,8 %) runsaammin esimerkiksi joissakin Ahvenanmaan kunnissa (Föglö: 13,3 %, Maarianhamina: 10,8 %) ja Pohjanmaalla (Närpiö: 14,2 %, Korsnäs: 11,1 %). Maakunnista asukaskannaltaan monikielisiä ovat Uusimaa (12,7 %) ja Ahvenanmaa (8,1 %). Suhteellisesti pienin monikielisten henkilöiden osuus on puolestaan Etelä-Pohjanmaan maakunnassa, 2,1 % väestöstä. (Ks. tarkemmin Tilastokeskus 2018.)

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

3. Monikielistyvä koulu

Lisääntyneestä monikielisydestä keskusteltaessa unohtuu helposti, että kielellinen monimuotoisuus ei ole uutta Suomessakaan (esim. Leitzinger 2008; Wickström & Wolff 2016). Myös suomalaisessa koululaitoksessa on aina ollut monikielisiä oppilaita, aina ensimmäisen kansakouluasetuksen (1866) säätämisestä lähtien. Monikielisyttä ei ole kuitenkaan juuri huomioitu eikä monikielisten oppilaiden läsnäoloa ole tunnistettu. Voikin sanoa, että koululaitoksessa säilyi eräänlainen kielellisen järjestyksen tila aina 1900-luvun loppupuolelle saakka. Suomen- ja ruotsinkieliset koulut toimivat rinnakkain mutta erillään: kouluissa oli opetuskielenä joko suomi tai ruotsi. Saame hyväksyttiin koululainsäädännössä opetuskieleksi 1980-luvulla; viittomakielestä ja romanista tuli opetuskieliä vuosikymmen myöhemmin.¹ Kun vieraskielisestä aineenopetuksesta (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) tuli yhä suositumpaa, paineet vapauttaa opetuskieli kasvoivat. Opetusalan lainsäädäntöä muutettiin tältä osin vuonna 1991. Siitä lähtien opetuskielenä on voinut käyttää muutakin kuin koulun opetuskieltä, ”milloin se on opetuksen kannalta tarkoituksenmukaista” (Laki peruskoululain muuttamisesta 1991/261). Nykyisin voimassa olevan lainsäädännön mukaan opetusta voi antaa muulla kuin laissa mainituilla viidellä kielellä – suomi, ruotsi, saame, romani ja viittomakieli – ”jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta” (Perusopetuslaki 1998/628).

Myös opetettavien kielten määrä on kasvanut. Ennen 1980-lukua käsitteellä *äidinkieli* tarkoitettiin samaa kuin koulun opetuskieli: suomenkielisissä kouluissa äidinkieli oli suomi, ruotsinkielisissä kouluissa ruotsi. Ensimmäisten pakolaisten tulo kouluihin 1970-luvulla ei vielä muuttanut käsitteen sisältöä, sillä pakolaisille opetettiin vapaaehtoisena aineena *kotikieltä*. Vuonna 1987 tätä vapaaehtoista opetusta alettiin kutsua nimityksellä *vieraskielisten oppilaiden äidinkieli*, ja sitä opetettiin kaikille eri syistä Suomeen muuttaneille, ei yksin pakolaistaustaisille. (Opetuksen nimen historiasta ks. tarkemmin Latomaa 2007.) Äidinkielen opetuksen tausta-ajatuksena on kulttuuripluralistinen näkemys, joka on kirjattuna myös perustuslakiin (17§ Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin). Perustuslaissa määritellyt oikeudet ilmenevät myös opetusministeriön linjauksissa:

¹ Saamea oli toki käytetty opetuskielenä aiemminkin, mutta virallista opetuskielen asemaa se ei ollut saanut tätä ennen. Saamelaisien koulunkäynnin historiasta ks. Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi (2014).

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

Maahanmuuttopolitiikan peruslinjauksiin kuuluu Suomessa, että maahanmuuttajat voivat ylläpitää omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan. Maahanmuuttajan omalla äidinkielellä ja kulttuurilla nähdään olevan tärkeä merkitys heidän oman kotoutumisensa kannalta ja toisaalta myös omaa kulttuuriamme rikastuttavana tekijänä. (OPM 2009, 12–13.)

Nykyään noin 19 000 oppilasta osallistuu vuosittain oman äidinkielen opetukseen ja opetettavia kieliä on liki 60 (OPH 2018).

Kuten luvussa 2 kävi ilmi, monikielisyys jakautuu nykyään varsin epätasaisesti kautta maan, mistä seuraa, että esimerkiksi koulujen arki on hyvin erilaista eri puolilla Suomea. Toisaalta huomattavia eroja saattaa olla myös isojen kaupunkien eri asuinalueiden, koulupiirien ja erityisesti yksittäisten koulujen kesken. Kaupunkimaantieteilijä Venla Berneliuksen (2013) mukaan esimerkiksi Helsingissä on kouluja, joissa yli puolet oppilaista voi olla monikielisiä, mutta toisaalta on myös kouluja, joissa heitä on hyvin vähän. Vaikka asuinalueiden eriytyminen on varsin tuore ilmiö suomalaisessa kontekstissa, eriytymiskehitystä koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että trendi on selvä: vanhastaan monikieliset asuinalueet ja koulut jatkavat monikielistymistään. Eriytymiskehitys on otettu huomioon koulujen määrärahoissa siten, että lisärahoitukseen vaikuttaa muun muassa ”vieraskielisten” oppilaiden osuus koulun oppilaskannasta. (Bernelius 2013.) On siis katsottu, että oppilaiden monikielisyys on yhteydessä koulujen toimintaedellytyksiin ja edellyttää siksi erityistoimia ja ylimääräistä rahoitusta. Eriytymiskehitystä voi kuitenkin tarkastella toisestakin näkökulmasta: kielellinen monimuotoisuus voi olla myös mahdollisuus, josta kielellisesti homogeeniset koulut jäävät paitsi.

4. Opetussuunnitelmatekstit tutkimuksen kohteena

Kielipolitiikalla tarkoitetaan kielten ja yhteiskunnan välisten suhteiden järjestämistä tietoisilla toimenpiteillä. Kielisuunnittelu on osa kielipolitiikkaa: se sisältää toimenpiteiden suunnittelun

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

lisäksi kielipolitiikan konkreettista täytäntöönpanoa ja toimenpiteiden arviointia. (Johansson & Pyykkö 2005.) Opetussuunnitelman perusteet ovat kielipoliittisia tekstejä, ja niiden analyysi on kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tutkimuksen ydinalueita. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien laadinta on statussuunnittelua, jolla voidaan vaikuttaa esimerkiksi kielen asemaan koulutuksen kielenä. Samalla se on kielenopetuksen suunnittelua, sillä sen avulla hallitaan valtion kielitilannetta ohjaamalla ja suuntaamalla opetusta eri väestöryhmille.

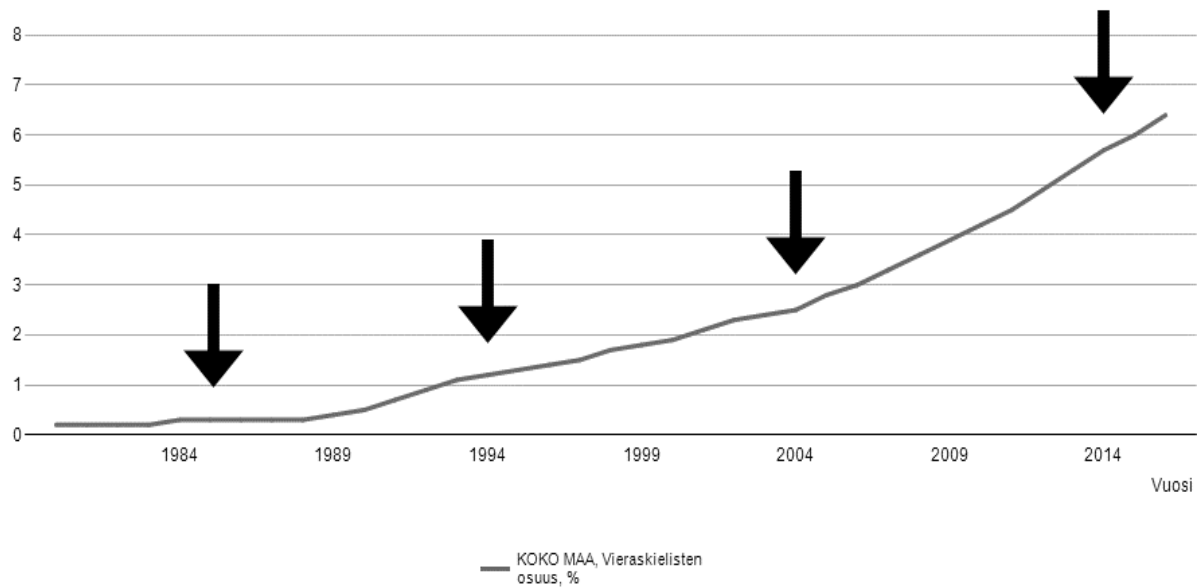
Kolmenkymmenen viime vuoden aikana suomalaisia opetussuunnitelmien perusteita on uudistettu neljästi, ja sinä aikana entisestä maastamuuttomaasta on tullut maahanmuuttomaa. Olen tutkinut perusopetusta koskevia tekstejä vanhojen ja uusien kielivähemmistöjen näkökulmasta ja erityisesti sitä, millaisia viittauksia heihin ja heidän äidinkieliinsä on tehty tänä aikana. Olen kartoittanut myös sitä, millaisen diskursiivisen tilan vähemmistöt ja heidän äidinkieltensä saavat teksteissä. Olen analysoinut opetussuunnitelmia tulkinnanvaraisesti ja hyödyntänyt tulkinnassani kokemusta, jota olen kartuttanut neljän opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenenä vuonna 2004 ja yhden työryhmän etäjäsenenä vuoden 2014 opetussuunnitelmatyössä. Lähtökohtani on sama kuin Pasi Ihalaisen ja Taina Saarisen tutkimuksessa (2014): asiakirjat eivät suoranaisesti heijasta toteutettavaa politiikkaa, mutta niitä ei myöskään tule pitää vain retoriikkana, jolla ei ole tekemistä tosielämän politiikan kanssa. Kieltä ei käytetä yksistään kuvaamaan sosiaalisia prosesseja ja rakenteita, vaan tosiasiaa sitä käytetään konstruoimaan ja ylläpitämään niitä.

Pekka Rokan (2011) mukaan opetussuunnitelman perusteet ovat jatkuvassa muutostilassa olevia asiakirjoja, jotka reagoivat yhteiskunnan muutoksiin. Rokka on luonnehtinut viime vuosikymmenten perustetekstejä näin: vuoden 1985 ja 2004 asiakirjat ohjasivat ja normittivat tiukasti opetusta, kun taas vuoden 1994 teksti oli väljempi ja antoi tilaa koulukohtaiselle kehittämiselle ja toteutukselle (Rokka 2011). Opetussuunnitelma-asiakirjat ovat olleet myös hyvin erilaajuisia eri vuosina. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on varsin suppea, laajuudeltaan vain vähän yli sata sivua. Sen sijaan vuosien 1985 ja 2004 tekstit ovat kummatkin yli 300 sivua. Tuorein, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet on lähes 500-sivuinen asiakirja.

Kuvio 1 havainnollistaa väestörakenteen muutosta monikielisyyden näkökulmasta vuosina 1980–2014. Se kertoo myös siitä, että tässä artikkelissa tarkastelun kohteena olevat opetussuunnitelmatekstit ovat syntyneet hyvin erilaisten kieliolojen vallitessa. Monikielisten henkilöiden suhteellinen osuus väestöstä on vähitellen kasvanut vuosikymmenten aikana: 0,3 %

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

(1985), 1,3 % (1994), 2,5 % (2004) ja 5,7 % (2014). Syksyllä 2016 tuoreimpia perustetekstejä käyttöön otettaessa monikielisten osuus väestöstä oli jo yli 6 %.



Lähde: Tilastokeskus

Kuvio 1. Monikielisten henkilöiden osuus väestöstä vuosina 1985–2014 (Tilastokeskus).

Seuraavaksi tarkastelen perustetekstejä vuosikymmen kerrallaan. Kontekstualisoin analyysiani lainaamalla ja luonnehtimalla aluksi jokaisen opetussuunnitelma-asiakirjan alussa olevaa osiota, jossa kerrotaan opetuksen arvopohjasta. Lainaukset koskevat juuri kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta koskevia seikkoja; opetuksen arvopohjaan liittyy monia muitakin näkökulmia. Lainauksissa KH viittaa Kouluhallitukseen ja OPH Opetushallitukseen.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

4.1 Vähemmistöt sivuhuomautuksina

Vuonna 1985 perustetekstin osiossa ”Kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot” painotetaan yhteistä kulttuuriperinnettä ja itsenäisyyden merkitystä. Kansallisen identiteetin katsotaan perustuvan muun muassa kansalliskieliin.

Kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen kannalta tärkeiden valmiuksien kehittämällä pyritään kansallisen identiteetin vaalimiseen ja vahvistamiseen. Koulukasvatus pyrkii ohjaamaan oppilasta tietoisuuteen siitä, että hän on yksilönä osa kansakuntaa, jonka jäseniä yhdistävät yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä.

Suomalaisella kansallisella identiteetillä tarkoitetaan niitä yhteisiä, suomalaisuudelle tunnusomaisia tekijöitä, jotka perustuvat historiallisen kehityksen muovaamaan kokemus- ja arvomaailmaan, suomalaisen työn ja toimeliaisuuden tuloksiin sekä henkisen että aineellisen kulttuurin alueella, kansallisiin kieliin ja suomalaiseen luontoon. (KH 1985, 12.)

Kieliryhmistä opetussuunnitelman perusteet identifioi saamelaiset. Saamelaisten kotiseutualueella toimivia opetusviranomaisia ohjeistetaan sisällyttämään kunnan opetussuunnitelmaan ohjeet ja määräykset saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestämisestä (KH 1985, 24). Lisäksi saamen kieli mainitaan tuntijakotaulukon yhteydessä (KH 1985, 27). Oppilasarviointia koskevassa osuudessa annetaan ohjeita arviointiin niiden oppilaiden osalta, jotka ovat siirtyneet kouluun ulkomailta tai ”kotimaasta eri kielialueelta” (KH 1985, 34). Tukiopetusta koskevassa osiossa eritellään muualta muuttaneet tarkemmin: ulkomailta palaavat oppilaat ja pakolaislapset (KH 1985, 37). 1980-luvulla muutto Suomeen oli vielä varsin vähäistä. Kiintiöpakolaisten tulo suomalaisiin kouluihin johti kuitenkin siihen, että koulun opetuskieltä taitamattomille oli tehtävä joitain erityisjärjestelyjä.

Vähemmistökielistä mainitaan vain saamen kieli, ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan sitä opetetaan saamelaisten kotiseutualueella. Kaikkiaan kielivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ja

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

heidän kieltensä diskursiivinen tila on hyvin rajallinen: tekstissä on muutama maininta ja yksi otsikoitu luku, ”Ulkomailta muuttaneen oppilaan arviointi” (KH 1985, 25–26).

4.2 Herääminen kielelliseen monimuotoisuuteen

Vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteissa painotetaan edelleen kansallista kulttuuria ja kansallista identiteettiä mutta suhteessa ”uuskansainvaellukseen” (OPH 1994, 8).² Tekstissä on oma otsikko ”Arvoperustan muutos”, jonka yhteydessä mainitaan, että vanhoja näkemyksiä tulisi tarkistaa ja että kansallisen identiteetin käsitettä on tarve selkeyttää (OPH 1994, 9). Varsinaisessa opetuksen arvopohjaa koskevassa osiossa kerrotaan, että kouluihin tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita ja että suvaitsevaisuus eri kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan on tärkeää. Myös kansainvälisyyskasvatusta on tarpeen lisätä.

Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan sekä kiinnostus niihin luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. Ne ovat luomassa pohjaa myös kansainväliselle yhteistyölle. Toimintaympäristöjen yleinen kansainvälistyminen, Suomen monikulttuuristuminen ja Euroopan yhdentyminen edellyttävät koululta uusia sisällöllisiä painotuksia, vuorovaikutuksen lisäämistä kulttuurin eri alueilla, kielten opiskelun monipuolistamista sekä kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista. (OPH 1994, 14.)

Opetussuunnitelman perusteet nimeää useita vähemmistöryhmiä: saamelaiset, ”erilaiset etniset ryhmät”, joista annetaan esimerkkinä romanit, sekä ulkomailta tulevat ”kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat” (OPH 1994, 14). Opetettavia kieliä on aiempaa enemmän: saamen kielet – tällä kertaa monikossa –, romani, viittomakieli ja lisäksi kieli, jota kutsutaan nimityksellä

² Suhteessa maailman muuttoliikkeiden historiaan (ks. Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013) 1990-luvun liikehdinnän kutsuminen uuskansainvaellukseksi vaikuttaa varsin erikoiselta ja yliampuvalta sananvalinnalta.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

”vieraskielisten lasten äidinkieli” (OPH 1994, 52–53). Vähemmistöryhmillä ja heidän kielillään on huomattavasti enemmän diskursiivista tilaa kuin kymmenen vuotta aiemmin. Eri kieliryhmät ovat aiempaa enemmän näkyvillä, myös otsikkotasolla, ja useat perusteiden luvuista koskevat heidän opetustaan.

4.3. Kielten hierarkia

Vuonna 2004 opetussuunnitelman perusteissa luonnehditaan, että suomalainen kulttuuri on kehittynyt kosketuksissa alkuperäisen, pohjoismaalaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Sanotaan myös, että kulttuuri monipuolistuu eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien kautta. Painotus on siirtynyt kansainvälisyyskasvatuksesta kulttuurien väliseen ymmärrykseen.

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaalaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (OPH 2004, 12.)

Tekstissä on luku, joka on otsikoitu ”Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus” (OPH 2004, 31–34). Näitä ryhmiä ovat saamelaiset, romanit, viittomakieliset sekä maahanmuuttajat. Maahanmuuttajia koskevassa osuudessa eritellään Suomeen muuttaneet maahanmuuttajat ja Suomessa syntyneet eli maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

Saamelaisilla on kolme nimettyä kieltä: pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame. Romani ja viittomakieli on mainittu kuten jo kymmenen vuotta aiemmin, ja viimeisen ryhmän kieli on tällä kertaa nimeltään maahanmuuttajien äidinkieli. Saamen kielet, romani ja viittomakieli mainitaan

Latoma, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

opettavina kielinä, äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärinä. Sen sijaan maahanmuuttajien äidinkieli on siirretty liitteeseen (OPH 2004, 303–306), ja sitä koskevat ohjeet ovat enää ”suositus opetuksen perusteiksi”. Käytännössä opetuksen aseman muutos tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilaat eivät saa opiskelustaan arvosanaa todistukseen, sillä se on opetussuunnitelman ulkopuolista, täydentävää opetusta. Yleisesti ottaen vanhoilla vähemmistöillä ja heidän kielillään on melko laajat osuudet opetussuunnitelmassa, kun taas maahanmuuttajien opetusta koskevat osiot ovat pääasiassa liitteissä.

4.4. Monikielisyys ja kielitietoisuus

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden arvopohjasta sanotaan, että opetus perustuu moninaiseen suomalaiseen kulttuuriperintöön. Enää ei mainita erikseen, mikä on vaikuttanut kulttuuriperinnön muotoutumiseen, eikä mainita myöskään kansallisia vähemmistöjä, maahanmuuttajia tai mitään Suomessa puhutuista kielistä. Oppimisen inklusiivista luonnetta ”yli kieli- ja kulttuurirajojen” korostetaan, ja suvaitsevaisuuden vaalimisen sijaan on siirrytty puhumaan maailmankansalaisuudesta.

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle.

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (OPH 2014, 16.)

Kuten vuonna 2004 vähemmistöryhmät saavat tässäkin perustetekstissä oman lukunsa, tällä kertaa otsikoituna ”Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä” (OPH 2014, 86–88). Saamelaisia koskeva osio on nimetty eri tavalla kuin ennen: saamelaiset ja saamenkieliset. Jaottelu kahteen ryhmään heijastaa kieliryhmän kokemaa suomalaistumista. Saamelaisia arvioidaan asuvan Suomessa noin 10 000, mutta äidinkielekseen on jonkin saamen kielistä rekisteröinyt vain vajaat 2 000 henkilöä. Maahanmuuttajat tai maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat vaihtuneet monikielisiksi oppilaisiksi. Heidän äidinkieltään kutsutaan oppilaan omaksi äidinkieleksi; muut kielten nimitykset – romani, viittomakieli – ovat säilyneet ennallaan. Sanan *äidinkieli* merkitys on kuitenkin muuttunut: oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus sisältää nyt 12 eri oppimäärää, joista yksi on suomen kieli ja kirjallisuus. Suomen kielestä on siis tullut aiempaa selkeämmin kieli muiden joukkoon, eikä se enää monopolisoi sanan *äidinkieli* merkitystä (vrt. Savolainen 2004).

Opetussuunnitelman perusteissa on varsin laajat tekstit vähemmistöistä ja heidän opetuksestaan, mutta entistä suurempi osa teksteistä on perusteiden ulkopuolella. Liitteenä on edelleen oppilaan oman äidinkielen opetus, mutta sinne on siirretty myös sellainen saamen ja romanin opetus, jota annetaan kaksi tuntia viikossa ja joka on erillisrahoitettua kuten oppilaan oman äidinkielen opetus.

Kehityssuunnassa voi nähdä sekä haasteita että mahdollisuuksia. Yhtäältä kielten hierarkisointi on laajentunut. Toisaalta yhteisessä, kaikkea opetusta koskevassa osassa painotetaan kielitietoisuutta ja monikielitietoisuutta (*multilingual language awareness*, esim. García 2017). Oman äidinkielen opetusta koskevassa tekstiosuudessa rohkaistaan oppilaita käyttämään kaikkia olemassa olevia kielellisiä resurssejaan, toisin sanoen ilmaistaan, että koulussa on tilaa kaikille kielille. Myös kielikasvatusta koskevissa osioissa, esimerkiksi seuraavassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääriä koskevassa katkelmassa, painotetaan monikielisiä työtapoja:

Oppilaat oppivat tekemään havaintoja *erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä*, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. Oppilaat käyttävät *eri kielten taitoaan* kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

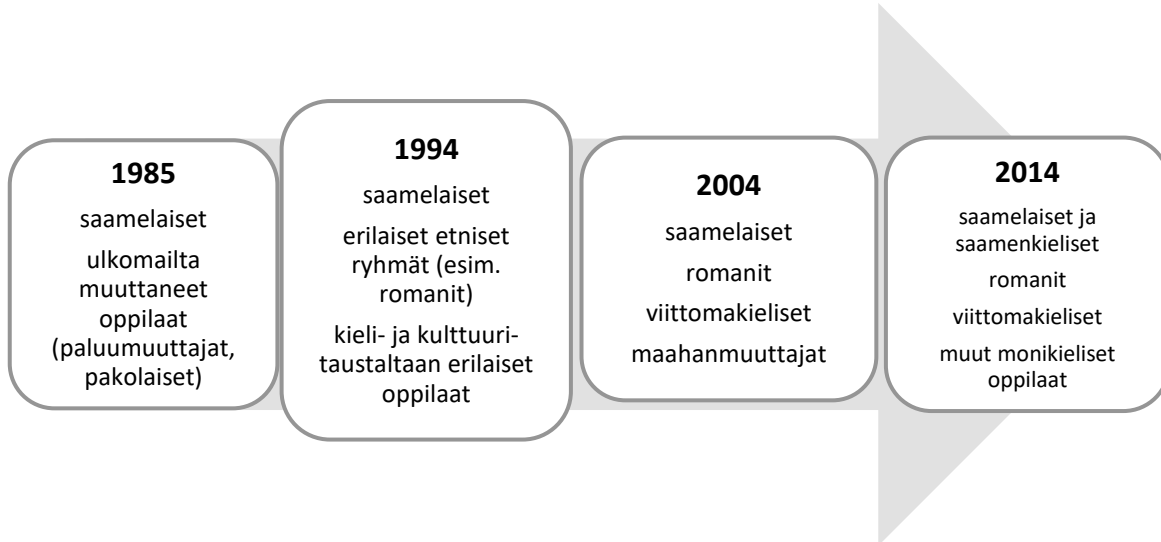
Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa *eri kielillä*. (OPH 2014, 287 [kursivointi kirjoittajan].)

Onkin tärkeää huomata, että vaikka perusopetuslaki säätelee opetuksessa käytettävästä kielestä (ks. Monikielistyvä koulu -luku edellä), oppimisen kielistä ei laissa ole säädetty mitään. Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa on kaikista kielistä tullut legitimejä oppimisen kieliä.

4.5 Yhteenveto

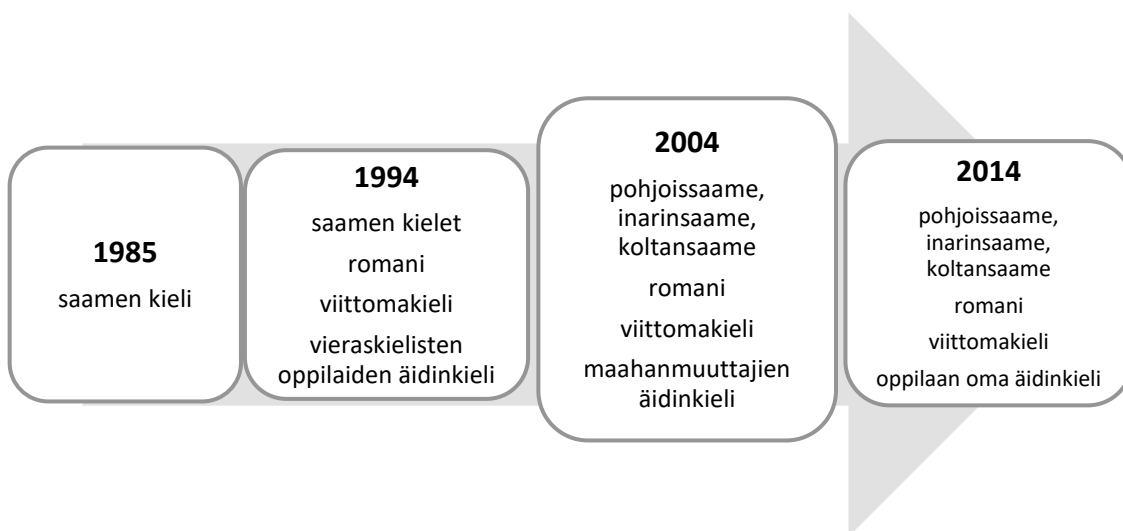
Päähavainnot tarkastelemistani opetussuunnitelman perusteista voi tiivistää näin: vähemmistöryhmät tunnistetaan, tunnustetaan ja nimetään vähitellen (kuvio 2). Suomen alkuperäisvähemmistö, saamelaiset, on esillä kaikissa teksteissä. Romanit ja viittomakieliset ilmaantuvat opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994. Kun vuoden 1985 perusteissa on vain jokunen satunnainen maininta Suomen rajojen ulkopuolella tulleista oppilaista, kymmenisen vuotta myöhemmin tulijoiden lisääntynyt määrä saa runsaasti huomiota tekstissä. Vuoden 1994 perusteissa esiintyy uudissana *maahanmuuttaja* muutaman kerran, mutta yläkäsitteenä käytetään kuitenkin ilmausta *kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat*. Maahanmuuttajista ja maahanmuuttajataustaisista oppilaista puhutaan taajaan vuoden 2004 perusteissa. Myös vuonna 2014 nimitys esiintyy, mutta tekstissä ei kuitenkaan korosteta muuttajuutta tai kieli- ja kulttuuritaustan eroja, vaan painopiste on siirtynyt monikielisyteen.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.



Kuvio 2. Nimetyt vähemmistöryhmät vuosien 1985, 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteissa.

Kielten kannalta kiinnostavaa on, että yksikössä oleva saamen kieli muuttuu ensin monikkoon ja yksilöityy sen jälkeen kielten nimillä (kuvio 3). Viittomakieli ilmaantuu opetussuunnitelmaan samaan aikaan kuin romani, 1990-luvulla. Kiinnostava on myös se kehitys, joka näkyy muualta tulleiden äidinkielen nimeämisessä: vieraskielisten oppilaiden äidinkielestä tulee ensin maahanmuuttajien äidinkieli ja sen jälkeen oppilaan oma äidinkieli.



Kuvio 3. Nimetyt kielet vuosien 1985, 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteissa.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

5. Lopuksi

Tässä artikkelissa olen tarkastellut suomalaisten koulujen monikielistymistä tärkeimpien opetusta ohjaavien asiakirjojen, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, kautta. Aineistona olivat vuosien 1985, 1994, 2004 ja 2014 perustetekstit, joista tutkin, miten vähemmistöryhmiä ja heidän äidinkieliään on kutsuttu sekä millaisen diskursiivisen tilan ryhmät ja äidinkielet ovat saaneet eri vuosikymmenten perusteteksteissä. Havaintoni kertovat siitä, että vuoden 1985 perusteissa vähemmistöt ja heidän kielensä olivat käytännössä näkymättömiä. Muutamit satunnaiset sivuhuomautukset eivät nähdäkseni nostaneet heitä vielä edes opetussuunnitelman reunamille. Kymmenisen vuotta myöhemmin, 1994, opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden voi sanoa heräneen rysäyksellä kielelliseen monimuotoisuuteen. Monikielisten oppilaiden näkyvyys tekstissä on yllättävän suuri, erityisesti kun ottaa huomioon monikielisten henkilöiden vähäisen prosentuaalisen osuuden (1,3 %) koko väestöstä. Vuonna 2004 kielet asetettiin hierarkiaan: osa vähemmistökielistä sisällytettiin varsinaiseen asiakirjaan, kun taas osa kielistä sijoitettiin liitteeseen, mikä merkitsi huomattavaa heikennystä näiden kielten asemassa koulutuksen kielenä. Tuoreimmissa, vuonna 2016 käyttöön otetuissa opetussuunnitelman perusteissa kielten hierarkisointi on lisääntynyt, mutta samalla on noussut esiin kielitietoisuus yhtenä koulun toimintakulttuuria luonnehtivana tekijänä. Opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa on siis nähtävissä monikielinen käänne.

Entä miten monikielistä on koulujen arkinen todellisuus? Vaikka uudet opetussuunnitelman perusteet ohjaavat eri kielten hyödyntämiseen oppimisessa, on tyystin oma lukunsa, milloin ja missä määrin totutuista yksikielisistä käytänteistä rohjetaan poiketa. Monien kielten limittäinen käyttö opetuskontekstissa vaikuttaa nimittäin olevan uusi ajatus myös Suomea kielellisesti monimuotoisemmissa maissa, kuten Isossa-Britanniassa ja Ruotsissa (Liu & Evans 2016; Pettersson 2017). Myös suomalaisten koulujen opettajille suunnatuissa kyselyissä (Suni & Latomaa 2012; Alisaari, Heikkola, Achuah & Commins 2019) on käynyt ilmi, että muiden kielten käyttö koulupäivän aikana voidaan kieltää. Erityisesti oppitunneilla pitäydytään tiukasti koulun opetuskielessä, mutta myös välitunneilla oppilaita saatetaan ohjata harjoittamaan suomen taitoaan

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

sen sijaan, että heidän monikielisyttään tuettaisiin laajemmin. Käytänteet vaihtelevat kuitenkin suuresti kouluittain (ks. esim. Voipio-Huovinen 2016; Lehtonen & Rätty 2018). On siis ilmeistä, että nationalismiin ihanteille rakentunut yksikielisyyskausi on jättänyt jälkensä koulujen toimintakulttuuriin. Kuten Ingrid Gogolin (1993) on todennut, yhteiskuntien monikielistymisestä huolimatta koulu on olemukseltaan vielä varsin yksikielinen (*monolingualer Habitus*). Puhtaan kielen ihannetta vaalivat käsitykset kielestä ja kielellisistä normeista sekä yksiulotteiset tulkinnat kielen osaamisesta – tai osaamattomuudesta – ovat tavallisesti sulkeneet oppimistilanteen ulkopuolelle ne lukuisat kielet ja kielenkäytön muodot, joita kielellisesti monimuotoinen oppilasjoukko tuo mukanaan koulun arkeen. Oppilaiden monikielisyys ja erilainen kulttuuritausta on usein nähty kouluvaikeuksien syynä ja integraation esteenä. Ratkaisuksi on yleensä tarjottu opetusta, joka tunnustaa oppilaiden kielirepertuaarista vain yhden: koulun opetuskielen. Uusimmat opetussuunnitelman perusteet eivät enää häivyttä monikielisiä oppilaita ja heidän kielellisiä resurssejaan näkymättömiin, mutta nähtäväksi jää, miten pitkään kestää, että yksikielisyyslähdekohdasta päästään eroon myös koulujen arkisissa käytänteissä.

Lähteet

Aineisto

KH 1985 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.

OPH 1994 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Kirjallisuus

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

Alisaari, Jenni, Heikkola, Leena M., Achuah, Emmanuel O. & Commins, Nancy L. 2019. Monolingual practices confronting multilingual realities. Finnish teachers' perceptions of linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. DOI: 10.1016/j.tate.2019.01.003.

Bernelius, Venla. 2013. *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. [Tutkimuksia 2013:1.] Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Clyne, Michael. 2008. The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential. *Sociolinguistic Studies* 2:3, 347–366. DOI: 10.1558/sols.v2i3.347.

Conteh, Jean & Meier, Gabriela (toim.). 2014. *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, Elizabeth. 2006. Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolinguística* 7:2, 173–196. DOI: 10.1558/sols.v7i2.173.

García, Ofelia. 2017. Critical language awareness raising and teacher education. Julkaisussa: Cenoz, Jasone, Gorter, Durk & May, Stephen (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer, 263–280.

Gogolin, Ingrid. 1993. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Hajek, John & Slaughter, Yvette (toim.). 2015. *Challenging the monolingual mindset*. Bristol: Multilingual Matters.

Helminen, Marja-Liisa. 2015. Suomi ja Ruotsi vastakohtapari maahanmuutossa. *Tieto ja trendit* 3/2015 [verkkoaineisto]. [viitattu 10.3.2019]. Saatavissa: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2015/suomi-ja-ruotsi-vastakohtapari-maahanmuutossa/>.

Ihalainen, Pasi & Saarinen, Taina. 2014. Constructing 'language' in language policy discourse: Finnish and Swedish legislative processes in the 2000s. Julkaisussa: Halonen, Mia, Ihalainen, Pasi & Saarinen, Taina (toim.) *Language policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and multisited comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 29–56.

- Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.
- Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta. 2005. Johdanto: monikielisyys ja kielipolitiikka. Julkaisussa: Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta (toim.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–26.
- Karlsson, Fred. 2017. *Suomen kielet 1917–2017*. Turku: Lingsoft.
- Keskitalo, Pigga, Lehtola, Veli-Pekka & Paksuniemi, Merja (toim.). 2014. *Saamelaiden kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1991/261.
- Latomaa, Sirkku. 2007. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyys. Julkaisussa: Latomaa, Sirkku (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Latomaa, Sirkku. 2012. Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka* 77:5, 525–534.
- Lehtonen, Heini & Rätty, Reetta. 2018. Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9:3 [verkkoaineisto]. [viitattu 27.5.2019]. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>.
- Leitzinger, Antero. 2008. *Ulkomaalaiset Suomessa 1812–1972*. Helsinki: East-West Books.
- Liu, Yongcan & Evans, Michael. 2016. Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England. *Cambridge Journal of Education* 46:4, 553–568. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1091441.
- Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Julkaisussa: Martikainen, Tuomas, Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.
- May, Stephen (toim.). 2014. *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

OPH 2018: *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät* [verkkoaineisto]. [viitattu 10.3.2019]. Saatavissa:

https://www.oph.fi/download/191503_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf.

OPM 2009: *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset*. Opetusministeriön julkaisuja 1009:48. Helsinki: Opetusministeriö.

Pakarinen, Anu. 2012. Meltolassa hämmennyttiin kielitaidottomasta opettajasta. *Uutisvuoksi* 21.1.2012.

Perusopetuslaki 1998/628.

Pettersson, Gabriella Elbied. 2017. Elever förbjöds att prata finska av lärare. *Göteborgs-Posten* 13.11.2017 [verkkoaineisto]. [viitattu 4.12.2017]. Saatavissa:

<http://www.gp.se/nyheter/g%C3%B6teborg/elever-f%C3%B6rbj%C3%B6ds-att-prata-finska-av-1%C3%A4rare-1.4825541>.

Rokka, Pekka. 2011. *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. [Acta Universitatis Tamperensis 1615.] Tampere: Tampereen yliopisto.

Savolainen, Katri. 2004. Suomen kieli ja muut kielet äidinkielen oppikirjateksteissä. Julkaisussa: Muikku-Werner, Pirkko & Stotesbury, Hilka (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. [AFinLAn vuosikirja 2004.] Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 179–189.

Sisäministeriö. 2017. *Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan* [verkkoaineisto]. [viitattu 13.11.2017]. Saatavissa: <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat>.

Sugiharto, Setiono. 2015. A multilingual turn in Applied Linguistics? A perspective from the periphery. *International Journal of Applied Linguistics* 25:3, 414–421. DOI: 10.1111/ijal.12111.

Suni, Minna & Latomaa, Sirkku. 2012. Dealing with the growing linguistic diversity in schools: The Finnish example. Julkaisussa: Blommaert, Jan, Leppänen, Sirpa, Pahta, Päivi & Räisänen, Tiina (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives to order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.

Latomaa, Sirkku 2019. Kohti monikielistä ja monikielitetietoista koulua. Teoksessa *Kielten ja kirjallisuuksien mosaiikki. Näkökulmina valta, periferia ja arki*, toim. Arja Nurmi, Saija Isomaa ja Päivi Pahta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 185–204.

Tilastokeskus. 2018. *Maahanmuuttajat väestössä* [verkkoaineisto]. [viitattu 10.3.2019]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>.

Tilastokeskus. 2019. *Vieraskieliset* [verkkoaineisto]. [viitattu 27.5.2019]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>.

Voipio-Huovinen, Sanna. 2016. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisen ja osallistumisen mahdollisuuksia perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7:3 [verkkoaineisto]. [viitattu 27.5.2019]. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-kotoutumisen-ja-osallistumisen-mahdollisuuksia-perusopetuksessa>.

Wickström, Mats & Wolff, Charlotte (toim.). 2016. *Mångkulturalitet, migration och minoriteter*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Yildiz, Yasemin. 2012. *Beyond the mother tongue. The postmonolingual condition*. New York: Fordham University Press.