

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kemppainen, Raija Pini; Lasonen, Johanna

Title: Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa

Year: 2009

Version: Published version

Copyright: © Suomen kasvatustieteellinen seura ry 2009

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kemppainen, R. P., & Lasonen, J. (2009). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. In J. Lasonen, & M. Halonen (Eds.), *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä* (pp. 25-43). Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia, 43.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-20-9>

Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa

Äidinkielten määrän lisääntyminen peruskouluissamme maahanmuuton myötä on haaste oppimisympäristöille ja opetuksen järjestelyille muissakin oppiaineissa kuin kielten opetuksessa. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetaan sekä ”Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria” (Opetushallitus, 2004a, 16). Maahanmuuttajiksi tilastoidaan esimerkiksi äidinkielen, kansalaisuuden ja syntymämaan mukaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus Suomen koululaisista on noin kolme prosenttia. Luku on edelleen alhainen verrattuna moneen muuhun maahan, mutta se on kolminkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana (Opetushallitus, 2004b). Maahanmuuttajia on eniten Helsingin seudulla ja muissa Etelä-Suomen kaupungeissa. Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä vaihtelee välillä 0–10 %, jos tarkastellaan kaikkia Suomen kuntien kouluja kokonaisuutena. Vuonna 2007 Suomen koululaitoksessa oli yhteensä 33 485 oppilasta ja opiskelijaa, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi, saame tai muu Suomen vähemmistökieli. He jakautuivat eri oppilaitosmuotoihin seuraavasti (Tilastokeskus, 2007):

• Perusopetuksessa	16 000
• Perusopetukseen valmistavassa koulutuksessa	1 475
• Lukiokoulutuksessa	1 890 (1,6 %)
• Ammatillisessa peruskoulutuksessa	4 500 (2,9 %)
• Valmistavassa ammatillisessa koulutuksessa	970
• Aikuisten ammatillisessa lisäkoulutuksessa	780
• Kansanopistojen maahanmuuttajakoulutuksessa	540
• Ammattikorkeakouluissa	4 200
• Yliopistoissa	3 130

Maahanmuuttajan käsite on sidoksissa aikaan, paikkaan ja olosuhteisiin eli siihen kontekstiin ja historialliseen todellisuuteen, missä sitä käytetään. Siinä vaiheessa kun Suomessa alettiin luoda maahanmuuttopoliittikka 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa, oli luontevaa puhua maahamme muuttavista ei-suomalaisista henkilöistä. Termistä *siirtolainen*, jota käytettiin muun muassa suomalaisista maahanmuuttajista Ruotsissa ja muissa maissa (ks. K. Lasonen, 1978), luovuttiin, kun Suomi muuttui maahanmuuton maaksi. Maahanmuuton kasvaessa Suomen suuntaan haluttiin luoda uutta tilannetta kuvaavaa sanastoa, esimerkiksi *maahanmuuttajan kotouttaminen*. Nyt elämme tilanteessa, jossa monet maahanmuuttajat ovat Suomen kansalaisia ja heillä on Suomessa syntyneitä jälkeläisiä. Edelleen suurin osa maahanmuuttajista on kuitenkin ensimmäistä polvea.

Suomen kansalaisuudenkin saaneita henkilöitä kutsutaan yhä maahanmuuttajiksi. Kieli laahaa syntyneiden käytäntöjen perässä. Leimaaminen pysyvästi maahanmuuttajaksi, ryhmään kohdistuvien stereotyyppien ylläpitäminen ja ”meidän” ja ”toisten” rakentaminen (ks. esim. Löytty, 2005) rajoittavat ihmisen henkistä liikkuvuutta. Termi ”maahanmuuttajaoppilas” tai ”maahanmuuttajataustainen oppilas” lyö ”toisen” leiman ryhmän edustajiin siitäkin huolimatta, että he ovat syntyneet Suomessa ja edustavat toista tai kolmatta sukupolvea. Tässä artikkelissa käytämme kuitenkin jälkimmäistä termiä, *maahanmuuttajataustainen oppilas*, vaikka se korostaakin taustaa nykyhetken sijaan. Termi ottaa kuitenkin huomioon sen, että oppilas itse ei ole maahanmuuttaja.

Luvussa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta pääasiallisesti kielenopetuksen näkökulmasta. Sekä äidinkielen eli ensikielen (K1) että toisen kielen (K2) kehitys ovat keskeisiä tekijöitä koulumenestykselle. Toisikieliseen opetukseen mukaan pääseminen ja siitä täydellisesti hyötyminen ovat tavoitteita. Tämän lisäksi on tärkeää tukea ensimmäisen kielen hallintaa ja kehitystä, koska ensimmäinen kieli edistää toisen kielen oppimista ja koulumenestystä (Cummins, 1982). Ensimmäistä kieltä tukemalla vahvistetaan myös oppilaan positiivista etnisen identiteetin muodostumista (ks. myös lukua Oppitaipaleella). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kaipaavat arvostusta ja tunnustusta tasavertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi ja terveen identiteetin rakentamiseksi. Honnethin moraalisteoreettisen ja Fraserin dualistisen näkökulman (taloudellinen tasa-arvoinen jakaminen sekä kulttuurinen tunnustaminen) mukaan tunnustuksen antaminen on sekä moraalinen kysymys että reilun jakamisen asia koulumaa-ilmassa (Fraser & Honneth, 2003). Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lapsilla on tasavertaiset mahdollisuudet äidinkielen opiskeluun.

Kieli kulttuurienvälisessä oppimisessä

Kulttuuri on opittua toimintaa, joka kattaa kaiken inhimillisen elämän ja siirtyy sukupolvelta toiselle. Maahanmuuton myötä yhteisöjen monikulttuurisuus tulee näkyväksi ja vähitellen ehkä tiedostetuksi piirteeksi, kun kulttuurienvälisestä oppimisesta seuraa kaksisuuntaista integraatiota. Ihmisten vuorovaikutuksen avulla kulttuurit siirtyvät, saavat vaikutteita toisiltaan ja elävät kohtaamisten, tiedonvälityksen ja oppimisen kautta yhteisöissä. Maahanmuuttajien kotouttamisohjelmien tavoitteeksi asetetaan usein integroituminen vastaanottavaan yhteiskuntaan eikä toisin päin. Monikulttuurisuus viittaa muuttuvaan yhteisöön ja yhteiskuntaan. Kulttuurienvälisyydellä taas tarkoitetaan sellaista vuorovaikutuksesta seurannutta oppimista, joka johtaa ym-

määräyksen muutokseen, todelliseen oppiin toisesta kulttuurista ja sitä edustavasta henkilöstä (J. Lasonen, 2005).

Kieli kuuluu olennaisena osana kulttuurienväliseen opetukseen ja oppimiseen. Lapsi syntyy johonkin yhteisöön ja sosiaalistuu siinä. Kieli on kulttuurin ja identiteetin osoittaja ja rakentaja. Maahanmuuttajataustaiset lapset toimivat ja kommunikoivat vähintään kahdessa kulttuurissa ja etsivät selviytymisstrategiansa niistä. Heidän kotikulttuurinsa sekä vanhempiensa kulttuuri ja kieli ovat niitä, jotka he osaavat. Menestyäkseen uudessa maassa heidän on opittava toinen kieli. Opettajille suomen kieltä taitamattoman ja mahdollisesti myös lukutaidottoman oppilaan ja tämän vanhempien kohtaaminen voi olla kaoottinen, jollei opettajaa ole valmennettu kohtaamiseen. Tilanne on myös lapselle turhauttava, jos hän ei saa asianmukaista opetusta ja ohjausta.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kielenopetus

Jokaiselle vasta maahan muuttaneelle pyritään laatimaan kotoutumissuunnitelma, jonka tavoitteena on perehdyttää muuttaja Suomen kouluun, yhteiskuntaan ja kieleen. Valmistavaa opetusta, joka voi kestää puolesta vuodesta vuoteen, annetaan juuri maahan muuttaneille peruskouluikäisille oppilaille. Opetuksen tarkoituksena on opettaa suomen kielen alkeet, harjoittaa opiskelutaitoja ja perehdyttää eri oppiaineiden peruskäsitteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa luvataan tutustuttaa myös huoltajat suomalaiseen koulutusjärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmiin ja arviointiin sekä hyödyntää opetuksessa heidän tietoaan oman kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kielten oppimisen tavoitteena on toimiva kaksikielisyys, jota edistetään suomi toisena kielenä -opetuksen ja mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetuksen avulla. Koulun opetussuunnitelman puitteissa on mahdollisuus saada oman äidinkielen opetusta kaksi tuntia viikossa. Opetuksen tarkoitus on tukea oppilaan positiivista kulttuuri-identiteettiä ja persoonallista kasvua,

itseilmaisua, ajattelua ja viestintää (Opetushallitus, 2004c). Suomen kouluissa maahanmuuttajien suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, viro ja somali. Oman äidinkielen opetus annetaan erillisen valtionavustuksen turvin, ja se on vapaaehtoista.

Maahanmuuttajien tukiopestusta pyritään antamaan heidän äidinkiellellään. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004a) korostetaan oppilaiden taustojen ja lähtökohtien, kuten äidinkielen, kulttuurin ja maahanmuuton syyn sekä maassaoloajan, ottamista huomioon. Lisäksi todetaan, että maahanmuuttajaoppilaalle voidaan laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka voi olla osa oppilaan kotoutumissuunnitelmaa.

Maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, opetetaan suomea toisena kielenä viikkotunteina määrällisesti saman verran kuin suomea opetetaan äidinkielenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa todetaan seuraavaa (Opetushallitus, 2004a, 62):

Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänellä on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen.

Suomi toisena kielenä on siis sekä oppimisen kohde että sen väline. Suomen hallinnan avulla pyritään osaltaan varmistamaan tasavertainen jatko-opintokelpoisuus ja elinikäisen oppimisen valmiudet. Opetushallituksen tilastojen mukaan vain reilusti puolet (58 %) muun kuin virallisten kielten, suomen tai ruotsin, puhujista sijoittuu toisen asteen koulutukseen, kun taas suomen- ja ruotsinkielisistä hakijoista valtaosa (86 %) valitaan toisen asteen koulutukseen. Lisäksi niistä oppilaista, joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi, suhteellisesti suurempi osa suomen- ja ruotsinkielisiin verrattuna hakeutuu ammatilliseen koulutukseen. Myös lukiokoulutukseen pääsemisessä on eroja. Vuon-

na 2004 muuta kieltä äidinkielenään puhuvista lukioon hakijoista 73 % valittiin lukioon, kun suomen- ja ruotsinkielisillä vastaava luku oli 94 % (Opetushallitus, 2006a). Kuva synkkenee edelleen, kun tarkastellaan sitä, kuinka moni myös valmistuu oppilaitoksestaan (ks. lukua Oppitaipaleella).

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan arvioinnissa korostetaan joustavuutta ottamalla huomioon hänen taustansa, äidinkielensä ja suomen tai ruotsin kielen taitonsa. Toisaalta arvioinnin tulee kuvata hänelle itselleen ja muille sitä, miten hän on saavuttanut asetetut tavoitteet. Päätösarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut perusopetukselle asetetut tavoitteet eri oppiaineissa. Päätösarvioinnin tulee olla valtakunnallisesti vertailukelpoinen ja kohdella oppilaita tasavertaisesti (Opetushallitus, 2004a). Arvioinnin joustavuus ja toisaalta päätösarvioinnin tasavertaisuuden vaatimus voivat sisältää jännitteen ja jopa ristiriidan, joka jää opettajien ratkaistavaksi. Opettajat ovat riippuvaisia myös kunnan ja koulun varaamista resursseista.

Opetushallitus (2005) kartoitti Suomen kunnille lähettämässään kyselyssä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen toteuttamista. Suomenkielisistä kunnista 185 ja ruotsinkielisistä kunnista 16 vastasi kyselyyn. Maahanmuuton keskittyminen pääkaupunkiseudulle näkyy myös suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien määrissä. Kaikkiaan opetukseen osallistuu 11 573 opiskelijaa, joista 73 % sijoittuu viiteen suureen kuntaan. Kaikista oppilaista Helsingissä suomi toisena kielenä -oppilaita on 10,6 %, Vantaalla 7,8 %, Turussa 6,7 %, Espoossa 5,5 % ja Tampereella 3,2 %. Selvityksessä todetaan, että ”kaikkien kuntien yhdistettyjen tulosten mukaan koko maassa arviolta neljäsosa (25 %) maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei saa erillistä suomi toisena kielenä -opetusta” (Opetushallitus 2005, 4). Yleisin syy on resurssien puute. Pienistä suomenkielisistä kunnista 17 % rahoittaa opetuksen maahanmuuttajien tukiopetukseen haettavalla valtionavustuksella, jota voi saada oppilaalle enintään neljäksi vuodeksi maahanmuuton jälkeen. Keskisuuret ja suuret kunnat eivät rahoita suomen kielen opetusta valtionavustuksella. Useimmissa kunnissa toimii yhdistetty rahoitusmalli (valtio, kunta ja koulu).

Vain 3 % vastanneista kunnista piti suomi toisena kielenä -opetuksen rahoitusta riittävänä. Kaikissa kyselyyn vastanneissa kunnissa suomi toisena kielenä -ryhmiä on useimmin opetettu luokkatason mukaan (35–40 %), mutta useita luokkatasoja opetetaan myös yhdessä ala- ja yläkouluista muodostetussa ryhmässä (25–28 %). Ryhmistä vain noin neljäsosa (21–25 %) on muodostettu oppilaiden kielitason mukaan.

Suomi toisena kielenä -opettajan virkoja oli 53 koko maassa vuoden 2005 kyselyn aikoihin. Tehtävä hoidetaan usein sivutoimena. Noin neljäsosa (26 %) opettajista kiertää opettamassa useammassa kuin yhdessä koulussa. Kunnissa opettajien kokemat suomi toisena kielenä -opetuksen haasteet ovat (Opetushallitus, 2005):

- arviointiohjeiden ja -järjestelmien sekä testien ja muun arviointimateriaalin puute
- lukujärjestysten pulmat kielen opetuksen järjestämiseksi
- opetusryhmien heterogeenisuus (koko 1–10 oppilasta/ryhmä)
- suomi toisena kielenä -arvioinnin perusteet
- lasten monikulttuurinen identiteetti
- niukat resurssit ja opetusaika
- opettajien välisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen puute
- laadukkaiden oppimateriaalien puute
- suomi toisena kielenä -opetuksen aseman ja arvostuksen kohottaminen ja yhtenäisen järjestelmän kehittäminen koko maahan.

Oman äidinkielen opetus tähtää ajattelun, kielitaitojen, itseilmaisun ja viestintätaitojen kehittämiseen, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan luomiseen sekä persoonallisuuden terveeseen kasvuun. Äidinkielen panostamisesta huolimatta lähes puolet maahanmuuttajataustaisista oppilaista jää ilman äidinkielen opetusta. Äidinkielen opetuksen saatavuus riippuu kieliryhmän suuruudesta, kunnassa käytettävissä olevista resursseista ja opettajien pätevydestä. Vuonna 2007 Suomen peruskouluissa oli 16 000 maahanmuuttajataustaista oppilasta ja lisäksi perusopetukseen valmistavassa koulutuksessa 1 475 oppilasta (Tilastokeskus, 2007). Vuoden 2004 syksyllä 10 408 oppilaalle järjes-

tettiin äidinkielen opetusta 77 kunnassa 45 eri kielellä (Opetushallitus, 2006b).

Maahanmuuttajataustaiset lapset eivät ole samanarvoisessa asemassa eri puolilla maata suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tarjoamisen ja opetusjärjestelyjen suhteen. Opetuksen eriyttämisessä ja kielten opetuksessa jää pohdittavaksi, miten eri tavoin syrjintä voi ilmetä. Yleensä syrjinnäksi luokitellaan nimittely ja kiusaaminen, joka kohdistuu johonkin etniseen tai muuhun havaittavaan piirteeseen. Syrjintää on myös vähemmistöön¹ kuuluvan opetuksesta tai ohjauksesta kieltäytyminen. Rakenteellisen syrjinnän seurauksena vähemmistöön kuuluvalla saattaa aiheutua haittaa pitkän ajan kuluessa; tällaista syrjintää on esimerkiksi se, kun tarvittavat resurssit kielletään tasapuolisen opetuksen turvaamiseksi.

Koulun tarjoaman kahden viikkotunnin äidinkielen opetus ehkä riittää pitämään yllä jo olemassa olevaa kielitaitoa mutta tuskin kehittämään sitä. Myös kotien tukea tarvitaan äidinkielen kehittämiseksi. Kahdellakin äidinkielen viikko-opetustunnilla on erittäin tärkeä sosiaalinen merkitys niille, joille sitä onnistutaan järjestämään. Äidinkielen tuntien järjestäminen koulussa viestittää siitä, että maahanmuuttajien kieltä ja kulttuuria arvostetaan kunnassa.

Kaksikielisyys ja ensimmäisen ja toisen kielen suhde

Kielenopetus on keskeistä maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksessa, koska toisen kielen oppiminen liittyy opiskelijoiden akateemiseen menestymiseen uudessa kieliympäristössä. Varhaisimpiin toisen kielen oppimista käsitteleviin teorioihin sisältyi oletus, että toisen kielen oppimista edistetään parhaiten upottamalla oppijat toiseen kieleen ilman erityistä huomiota ensimmäiseen kieleen (Mitchell, Destino, Karam & Colón-Muniz, 1999). Myöhempi tutkimus on tunnustanut ensimmäisen kielen merkityksen vähemmistölasten koulutuksessa. Ilman äidin-

¹ Käsitteen ”vähemmistö” parina on käsite ”valtaväestö”, jolla on valta.

kieleen kohdistunutta tukea maahanmuuttajataustaiset lapset saattavat aloittaa koulunkäynnin yksikielisinä ensimmäisen kielen puhujina ja lopettaa koulun yksikielisinä toisen kielen puhujina, kuten tapahtuu usein esimerkiksi yhdysvaltalaisissa kouluissa. Sitä vastoin kaksikielinen koulutus tukee kaksikielisyiden saavuttamista.

Kaksikielisyys käsittää sekä kielen rakenteen että käytön hallinnan. Kaksikielisyys voidaan käsittää hyvin kapeasti kuten varhaisessa Bloomfieldin (1933, 56) määritelmässä natiivin kaltaisena kahden kielen hallintana tai hyvin väljästi kuten Haugenin (1953, 7) määritelmässä, jonka mukaan kaksikielisyys alkaa siitä, kun yhden kielen puhuja tuottaa mielekkäitä ilmauksia toisella kielellä. Monipuolisen katsauksen kaksikielisyteen tarjoaa muun muassa Latomaa (2004). Kaksikielisyydelle on lukuisia määritelmiä (ks. esim. Baetens Beardsmore, 1991 [1982], 1–42, 85–117; Hoffmann, 1991, 14–27; Romaine, 1989, 10–22), samoin kielen ”osaamiselle” (ks. esim. Lauranto, 1995; Martin, 1995). Lehtisen (2002) mukaan nykyään kaksikielisyydellä tarkoitetaan usein sitä, että puhuja hallitsee yhden tai useampia kieliä ja käyttää niitä. Kaksikielisyiden käsite ei siis vain rajoitu kahteen kieleen vaan kattaa myös monikielisyiden. Suomalaisen koulujärjestelmän tavoite ”toimiva kaksikielisyys” voidaan määritellä tilanteeksi, ”jossa yksilö on kykenevä toimimaan kahdella kielellä, vaikka kielitaito ei olisikaan täysin sujuva” (mt., 17).

Kaksikielisyiden uskottiin aiemmin estävän akateemista ja kielellistä kehitystä. Monet tutkijat ovat myöhemmin osoittaneet, että kaksikielisyys saattaa olla etu kehitykselle. Esimerkiksi kaksikielisillä lapsilla esiintyy oppimista tukevia valmiuksia (esimerkiksi metakielellinen tietoisuus eli kyky ajatella kieltä tietoisesti). Nämä valmiudet saattavat puuttua yksikielisiltä lapsilta (Gass & Selinker, 1994). McLaughlin (1985), Cummins ja Swain (1986), Bialystok (1991) ja Hoffman (1991) ovat analysoineet useita tutkimuksia ja päätyneet tulokseen, jonka mukaan kaksikielisten lasten kielellinen tietoisuus on yksikielisiä vahvempi. Cumminsin (1982) ja McLaughlinin (1985) mukaan kaksikieliset lapset ovat myös yksikielisiä kognitiivisesti joustavampia. Jotkut tutkijat puhuvat jopa neurologisista eduista, joita kaksikielisyys tuo mukanaan (Albert & Obler, 1978).

Kaksikielisyys tukee myös lapsen etnisen identiteetin kehittymistä. Cummins (2000) väittää, että positiivinen etninen identiteetti voi olla yhteydessä toisen kielen omaksumiseen. Toista kieltä koulukielenä käytävillä oppilailla, joiden ensimmäisellä kielellä on korkea status, joilla on vahva etninen identiteetti ja joilla koti- ja kieliympäristö tukevat kielellistä kehitystä, on taipumus menestyä muita paremmin koulussa (Baetens Beardsmore, 1995). Sen sijaan vähemmistöoppilaiden mahdollisesti negatiivinen asenne valtakulttuuria tai omaa kulttuuria kohtaan voi heikentää toisen kielen omaksumista (Cummins, 1982).

Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan (1976) klassinen tutkimus toi esille ensimmäisen ja toisen kielen välisen riippuvuuden: vahva ensimmäisen kielen taito helpottaa toisen kielen omaksumista. Cummins (1982) mukaan ensimmäisen kielen ja toisen kielen taito ovat toisistaan riippuvia, ja siksi ensimmäisen kielen sujuva taito edesauttaa toisen kielen oppimista. Useat myöhemmät tutkimukset tukevat äidinkielen ja toisen kielen keskinäistä riippuvuutta (esim. Collier, 1987). Ensimmäisen kielen vaikutus toisen kielen oppimiseen ja kaksikielinen opetus on kuitenkin kiistelty pedagoginen ja poliittinenkin kysymys.

Tuomela (2001) raportoi, että vaikka useat tutkijat uskovat kielten keskinäiseen riippuvuuteen, on tutkijoita, joiden mukaan toinen kieli ei ole suoraan riippuvainen ensimmäisestä kielestä. Mitchell, Destino, Karam ja Colón-Muniz (1999) sen sijaan tekevät yhteenvedon, että ensimmäisen ja toisen kielen keskinäinen riippuvuus on yleisesti tunnustettu ja hyväksytty. Lehtisen peruskoulun ensimmäisen luokan maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistunut tutkimus (2002) Suomessa osoittaa, että ensimmäisen kielen kehitys tukee toisen kielen kehittymistä.

Perustelut kaksikieliselle koulutukselle

Äidinkielisen koulutuksen kannattajien mielestä (esimerkiksi Cummins, 1982, 2000; K. Lasonen, 1978; Krashen, 1996; Skutnabb-Kangas, 1995) ensimmäisen kielen rooli on kriittisen tärkeä maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykselle. Äidinkielen ylläpidon

ja kaksikielisen koulutuksen kautta maahanmuuttajataustaiset lapset voivat jatkaa kielellistä kehittymistään, joka taas on kognitiivisen kehityksen edellytys. Eggingtonin (2000) mukaan äidinkielen tukemisesta hyötyvät erityisesti ne vähemmistö- tai maahanmuuttajataustaiset lapset, joiden kieliympäristö on puutteellinen (Academic Restricted Code, ARC) esimerkiksi siksi, etteivät vanhemmat keskustele lapsen kanssa tai ympäristö ei tarjoa äidinkieliä virikkeitä. Sen sijaan hänen mukaansa lapset, jotka kasvavat rikkaassa kieliympäristössä, voivat menestyä koulussa opetuskielestä riippumatta.

Äidinkielen tukeminen ja äidinkielinen opiskelu auttavat myös muiden kouluaineiden oppimista toisen kielen oppimisprosessin aikana. Skutnabb-Kangas (1995) suosittelee ensimmäisen kielen käyttöä vähemmistölasten opetuskielenä useimmissa aineissa. Kielellinen siirtymä tutusta tuntemattomaan edistää lasten oppimista. Kaksikielinen opetus näyttää antavan paremmat äidinkielen valmiudet maahanmuuttajataustaisille oppilaille verrattuna opetussuunnitelmiin, jotka toteutetaan vain valtaväestön kielellä. Opetusohjelmissa, joissa toinen kieli toimii opetuskielenä, äidinkielen käyttö on tehokkuutta lisäävä tekijä (Tikunoff ym., 1991). Alitolppa-Niitamo (2002) tuo esiin tärkeän huomion äidinkielisen opetuksen vaikutuksesta. Äidinkielinen opetus saattaa vähentää kognitiivista ylikuormitusta, joka syntyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden seurattessa suomalaista opetussuunnitelmaa. Siihen sisältyvät oletukset tietyistä perustiedoista ja -taidoista. Kaksinkertaisen kuorman tuo se, että opetus tapahtuu toisella kielellä, ja tutkija kuvaakin maahanmuuttajien ajoittaisia keskittymisvaikeuksia näissä opetustilanteissa. Sen sijaan samat oppilaat olivat huomattavan rauhallisia kaksi kertaa viikossa pidettyjen oman kielen tuntien aikana. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset toisessa kielessä vaihtelevat kuitenkin suuresti; joidenkin tutkimusten mukaan assimilaatio-ohjelmat ovat tehokkaampia kuin kieltä säilyttävät ohjelmat, kun taas toiset tutkimukset antavat päinvastaisia tuloksia (Tuomela, 2001). Tuloksia pitää tarkastella myös sosiokielellisten ja -kulttuuristen tekijöiden valossa.

Sosiokielelliset tekijät ovat yhteydessä toisen kielen oppimiseen (Cummins, 1982; McLaughlin, 1985; Tuomela, 2001). Viberg (1993)

esittää mallin päätekijöistä, jotka määrittävät toisen kielen oppimista ja kielellistä kompetenssia. Hänen mukaansa sosiaalinen tilanne ja opetus ovat yhteydessä kielenopetukseen ja kielenkäyttömalleihin ja sitä kautta kielen oppimiseen. Sosiaalinen tilanne sisältää muun muassa kielikontaktit ja sopeutumisen enemmistökulttuuriin. Perheen sosioekonominen status puolestaan liittyy yhteiskuntaan sopeutumiseen. Oleskelun pituudella tai aiotulla pituudella, etnisen ryhmän demografisilla piirteillä ja ryhmäasenteilla on myös yhteys toisen kielen oppimiseen. Kielen sosiaaliseen statukseen liittyvillä tekijöillä on merkitystä myös opetuskielen valinnassa (ks. Kemppainen, Ferrin, Ward & Hite, 2004).

Skandinaavisissa koulujärjestelmissä ensimmäisen kielen merkitys on perinteisesti tunnustettu melko hyvin. Esimerkiksi Ruotsi on tarjonnut opiskeluvaihtoehtoja erityisesti suomenkielisille lapsille, ja suomalaisten maahanmuuttajataustaisten lasten koulukieltä onkin tutkittu runsaasti (esim. Janulf, 1998; K. Lasonen, 1978; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976; Tuomela, 2001). Ruotsissa asuvilla suomalaislapsilla on mahdollisuus osallistua kaksikieliseen koulutukseen peruskoulun aikana. Kaksikielinen koulutus tarkoittaa, että koko peruskoulun aikana enintään puolet opetuksesta annetaan äidinkielellä. Vapaakoulut toimivat kielellisesti hyvin samalla periaatteella. Niissä opetetaan äidinkielellä ja ruotsin kielellä koko peruskoulun ajan (Tuomela, 2001). Kaksikielinen koulutus ja äidinkielen tukeminen ovat tosin heikentyneet huomattavasti. Muiden kielten kuin suomen kielen opetusta ei voida antaa ennen luokka-asteita 7–9, ja silloinkin vain kokeiluina. Lisäksi nykyään opetusta annetaan vain joissain kunnissa. Ruotsissa ruotsi toisena kielenä -opetusta on annettu jo lähes neljä vuosikymmentä. Se on ollut pitkään erillinen oppiaine, jolla 1990-luvun puolesta välistä alkaen on ollut oma opetussuunnitelma. (Lainio, 2008.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on tarpeellista myös tarkastella koulun käyntiä ja koulumenestystä laajemmin. PISA-tutkimusten tulokset antavat suuntaa sille, miten maahanmuuttajalapsset menestyvät eri maiden kouluissa.

Maahanmuuttajanuorten koulumenestyksen kansainvälistä vertailua

PISA 2003 -arvioinnin aineistosta poimittiin maahanmuuttajanuorten matematiikan, lukemisen ja ongelmanratkaisutestien tulokset 17 maassa. Vertailuun valittiin seuraavat maat, jotka ovat ottaneet vastaan maahanmuuttajia vuosikymmenten ajan (suluisissa toisessa maassa syntyneiden osuus): Australia (23 %), Itävalta (12,5 %), Belgia (10,7 %), Kanada (19,3 %), Tanska (6,8 %), Ranska 10 %), Saksa (12,5 %), Luxemburg (32,6 %), Hollanti (10,1 %), Uusi-Seelanti (19,5 %), Norja (7,3 %), Ruotsi (12 %), Sveitsi (22,4 %) ja Yhdysvallat (12,3 %). Näiden OECD-maiden lisäksi vertailuissa olivat mukana Hong Kong (Kiina), Macao (Kiina) ja Venäjä. Tutkimuksessa mukana olleet nuoret olivat 15-vuotiaita ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajia sekä syntyperäisiä kansalaisia. PISA-testausten lisäksi kartoitettiin nuorten motivaatiota matematiikan opiskeluun, asenteita koulunkäyntiä kohtaan ja omien kykyjen arviointia.

Vaikka mukana olleiden 17 maan siirtolaishistoriat ja maahanmuuttopolitiikka, maahanmuuttajien määrät ja integroinnin tulokset olivat erilaiset, maahanmuuttajanuorten opiskeluedellytykset olivat samansuuntaiset kaikissa maissa. Ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset opiskelijat olivat motivoituneempia opiskelemaan matematiikkaa, ja heillä oli myönteisemmät asenteet koulua kohtaan kuin syntyperäisillä ikätovereillaan. Tulos on hätkähdyttävä siinä mielessä, että maahanmuuttajataustaiset nuoret kuitenkin menestyivät paljon kehnommin PISA-testeissä kuin syntyperäiset 13 maassa. Suurimmat erot löytyivät Itävallan, Belgian, Tanskan, Ranskan, Saksan, Hollannin ja Sveitsin nuorilta. Sitä vastoin perinteisissä maahanmuuton maissa, kuten Australiassa, Kanadassa, Uudessa-Seelannissa ja Macaossa, opiskelijoiden menestyksessä ei ollut huomattavia eroja maahanmuuttajataustaisten ja syntyperäisten oppilaiden välillä. Kanadassa, Luxemburgissa, Ruotsissa, Sveitsissä ja Hong Kongissa toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset menestyivät paremmin kuin ensimmäisen sukupolven edustajat. Erot syntyperäisten suorituksiin

nähdén kaventuivat ajan myötä. Erityisen huono menestys matematiikassa ennustaa 25 %:lle maahanmuuttajataustaisista nuorista erityisesti ongelmia heidän tulevalle urakehitykselleen ja henkilökohtaiselle menestykselle elämässään (OECD, 2006).

Useimmissa Euroopan maissa, toisin kuin esimerkiksi Australiassa ja Kanadassa, maahanmuuttajataustaisilla vanhemmilla on alhaisempi koulutus ja he kuuluvat keskimäärin syntyperäisiä perheitä alempaan sosiaaliluokkaan. Se ei kuitenkaan selitä kuin pienen osan maahanmuuttajataustaisten lasten huonommasta menestyksestä PISA-testeissä. Maahanmuuttajataustaiset lapset käyvät syntyperäisiä useammin heikkotasoisia ja ilmapiiriltään ankeita kouluja, joiden oppilasjoukko tulee sosioekonomiselta asemaltaan alemmista ryhmistä ja köyhistä perheistä. Kolmessa maassa, joissa maahanmuuttajataustaiset ja syntyperäiset opiskelijat pääsevät tasapuolisesti samantasoisiin kouluihin, suorituseroitakaan eivät olleet huomattavia eri opiskelijaryhmien kesken. Tasapuoliset mahdollisuudet koulujen suhteen löytyvät useimmin Australiasta, Uudesta-Seelannista ja Kanadasta.

Suomi ei siis ollut tässä ainutkertaisessa OECD:n vertailussa mukana, koska maamme kouluista ei saatu muodostettua edustavaa maahanmuuttajataustaisten nuorten otosta. Yleisissä PISA-kartoituksissa suomalaiset 15-vuotiaat ovat toki olleet mukana. Vuosien PISA 2000 ja 2003 lukutaidon kartoituksissa Suomi johti OECD-maiden tuloksia. PISA 2006 lukutaidon kartoituksessa Suomi sijoittui toiselle sijalle (OECD, 2001, 2004, 2007). Suomalaisten lasten äidinkielen perustuvista eroista on voitu todeta vain se, että ruotsinkieltä äidinkielenään puhuvat nuoret menestyvät PISA-kokeissa suomenkieltä äidinkielenään puhuvia heikommin (Malin, 2005). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoja tarkastellaan luvussa Oppitaipaleella.

Maahanmuuttajille järjestettävä kielikoulutuspolitiikka vaihtelee eri OECD-maissa (OECD, 2006). Kartoituksessa mukana olleista maista vain harvat tukevat systemaattisesti esikouluopetuksen kieliohjelmia. Useimmat maat järjestävät peruskoulussa normaaliopetuksen ohella tehostettua toisen kielen opetusta. Jotkut maat järjestävät valmentavaa koulutusta maahanmuuttajille, useammin yläasteen kuin ala-asteen

opiskelijoille. Vain harvat maat takaavat oman äidinkielen opetusta tai opetusta omalla äidinkielellä. Ruotsissa maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla on laillinen oikeus äidinkieliseen opetukseen. Koulut järjestävät opetusta, kun kunnassa asuu vähintään viisi samaa äidinkieltä puhuvaa opiskelijaa. Sveitsissä Geneven piirikunnassa äidinkielistä opetusta tarjotaan yleisimmillä vähemmistökielillä. Muissa maissa äidinkielen opetus tai äidinkielinen opetus vaihtelee joko yksittäisen kunnan tai koulun mukaan, tai sen järjestäminen jätetään perheen tehtäväksi. Maissa, joissa suorituserot kapenevat ajan myötä syntyperäisten ja maahanmuuttajataustaisten välillä (esim. Ruotsi, Kanada, Sveitsi), näyttää olevan hyvin järjestetyt ja rahoitetut kieliohjelmat.

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksen haasteista

Suomessa näyttää olevan hyvää tahtoa maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksen tukitoimenpiteiden laatimiseksi. Esimerkiksi äidinkielen merkitys kielellisessä kehityksessä on ymmärretty. Äidinkielen tukeminen ja toisen kielen opetus ovat valtakunnallisia suosituksia toisin kuin maissa, joissa kielikysymys on vahvasti politisoitunut, kuten Yhdysvalloissa ja Saksassa (Kempainen, Ferrin, Hite & Hilton, 2008).

Käytäntö ei aina toimi suositusten mukaisesti; maahanmuuttajataustaiset lapset eivät ole tarjonnan suhteen tasavertaisessa asemassa keskenään. Suomi toisena kielenä -rahoituksessa on puutteita suurimmassa osassa kuntia. Äidinkielen opetuksessa ilmenee vielä suurempia eroja. Äidinkielen opetus on vapaaehtoista, ja tarjonnassa on suuria eroja kuntien ja kieliryhmien välillä. Suurimmissa maahanmuuttajien kieliryhmissä oppilaat saavat helpommin äidinkielen opetusta kuin pienissä kieliryhmissä. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten lasten tukiopetusresurssit kilpailevat valtaväestön erityisopetusresurssien kanssa. Edellisen ryhmän kieliopinnot luonnollisesti poikkeavat suomalaislasten erityisopetuksen luonteesta, tarpeista ja tavoitteista. Nämä kaksi asiaa tulisi pitää erillään rahoitusmalleissa ja budjettiluokissa.

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestyksen seuraaminen ja vertailu on välttämätöntä. PISA 2003 -tutkimus maahanmuuttajataustaisten nuorten koulumenestyksestä tuo arvokasta tietoa siitä, millaisella koulupolitiikalla on yhteyksiä heidän koulusuoritustensa tasoon. PISA:n mukaan perinteisissä maahanmuuton maissa (pois lukien Yhdysvallat) maahanmuuttajataustaisten ja syntyperäisten väliset suorituserot heikkenevät ajan myötä sukupolvesta toiseen. Syytä olisi myös tutkia niiden maiden opetuskäytäntöjä, joissa erot kaventuvat ajan myötä toisessa ja kolmannessa sukupolvessa.

PISA-testeissä hyvin menestynyt Suomi ei ollut mukana maiden välisessä maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevassa vertailussa. Tämänhetkiset peruskoulun jälkeiset opiskelutilastot antavat kuitenkin huolenaihetta – vaikkakin viime vuonna on lukiokiinnostus nousut esimerkiksi somalialaistaustaisten nuorten keskuudessa. Maahanmuuttajataustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutuksessa syntyperäisiä huomattavasti harvemmin.

Erot kaipaavat tarkempaa tarkastelua syiden löytämiseksi. Seuraavassa luvussa tarkastellaankin tutkimuksen valossa suomen kielen oppimista ja sen roolia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppitapaleella. Kaikille lapsille ja nuorille kuuluu tarjota tasavertaiset jatko-opinto- ja elinikäisen oppimisen edellytykset mm. tukemalla kielellistä kehitystä ja tarjoamalla koulunkäynnin tukitoimia. Samoin olisi aiheellista tutkia sekä opettajien että vanhempien ja etnisten yhteisöjen koulutukseen ja jatkokoulutukseen liittyviä asenteita. Suomi suhteellisen uutena maahanmuuttajia vastaanottavana maana voisi välttää virheitä, joita on tehty joissain muissa maissa. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kykyjä on aliarvioitu, ja siten myös heidän on odotettu suoriutuvan kokeissa ja testeissä heikommin kuin syntyperäisten luokkatoveriensä. Lisäksi edellä mainittua ryhmää saatetaan ohjata erilaisiin koulutusvalintoihin kuin kantaväestön lapsia ja nuoria. Epäsuoraa ja rakenteisiin sisältyvää syrjintää on vaikeampi havaita kuin näkyvää ja kuuluvaa syrjintää.

Lähteet

- Albert, M. L., & Obler, L. K. (1978). *The bilingual brain*. New York: Academic Press.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education* 13 (3), 275–290.
- Baetens Beardsmore, H. (1991) [1982]. *Bilingualism: Basic principles* (2. painos). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (1995). The European school experience in multicultural education. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Multilingualism for all*, 21–68. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. Teoksessa E. Bialystok (toim.), *Language processing in bilingual children*, 113–140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4), 617–641.
- Cummins, J. (1982). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Teoksessa *California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3–49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2000). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. Teoksessa C. J. Ovando & P. McLaren (toim.), *The politics of multicultural and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire*, 126–147. Boston: McGraw-Hill.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Eggington, W. (2000). *Linguistic predictors of academic achievement*. Shenandoah Language and Linguistics Symposium. Southern Virginia College, Buena Vista, Virginia. March 16–17, 2000.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London, New York: Verso.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Janulf, P. (1998). *Kommer finskan i Sverige att fortleva?: En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo*. Acta Universitatis Stockholmiensis, Studia Fennica Stocholmiensia 7. Stockholm: Almqvist & Wicksell International.
- Kempainen, R., Ferrin, S. E., Hite, S. J., & Hilton, S. C. (2008). Sociocultural Aspects of Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction for Their Children in Estonia. *Comparative Education Review* 52 (1) 93–119.

- Kemppainen, R., Ferrin, S. E., Ward, C. J. & Hite, J. M. (2004). "One Should Not Forget One's Mother Tongue" – Russian-Speaking Parents' Choice of Language of Instruction in Estonia. *Bilingual Research Journal* 28 (2), 207–229.
- Krashen, S. D. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Lainio, J. (2008). Henkilökohtainen kontakti, 4.10.2008.
- Lasonen, J. (2005). *Monikulttuurisuus ja koulutuksen kansainvälistyminen*. KeVer 4 (1). Luettu 10.10.2007 <http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf>
- Lasonen, K. (1978). *Ruotsin suomalaiset siirtolaisoppilaat. Osa II: äidinkielellä tapahtuvan opetuksen merkitys Ruotsin suomalaisten siirtolaisoppilaiden koulunkäyntiin peruskoulun ala-asteella*. Jyväskylä: Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Latomaa, S. (toim.) (2004). *Äidinkieli ja toiset kielet*. Pohjoismainen kaksikielisyytyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002. Tampere: Tampere University Press.
- Lauranto, Y. (1995). Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä* 99 (2), 261–263.
- Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C, Osa 18. Turku: Turun yliopisto.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*, 161–189. Tampere: Vastapaino.
- Malin, A. (2005). *School differences and inequities in educational outcomes. PISA 2000 results of reaching literacy in Finland*. (Tutkimuksia 15). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Martin, M. (1995). Kuka osaa suomea? *Virittäjä* 99 (4), 554–558.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood: Osa 2. School-age children* (2. painos). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, D. E., Destino, T., Karam, R. T., & Colón-Muniz, A. (1999). The politics of bilingual education. Teoksessa B. S. Cooper ja E. V. Randall (toim.), *Accuracy or Advocacy: The politics of research in education*, 81–98. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *Education at a glance 2007*. Paris: OECD.
- Opetushallitus. (2004a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. (2004b). *Tiedote 38/2004. Maahanmuuttajien, saamenkielisten ja romani-kielisten oppilaiden/opiskelijoiden opetusjärjestelyt esiopetuksessa, perusopetuksessa ja lukioopetuksessa 2004*. Luettu 28.10.2006 <http://www.oph.fi/binary.asp?path=498;526;7008;32830;32836&field=fileAttachmentversion=1>
- Opetushallitus. (2004c). *Liite 4. Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi*. Luettu 28.10.2006 http://www.oph.fi/info/ops/maahanuuttaja_liite.doc
- Opetushallitus. (2005). *Suomi tai ruotsi toisena kielenä – opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Selvitys 2005, tiivistelmä*. Luettu 1.10.2007 <http://www.oph.fi/maahanmuuttajat/>

- Opetushallitus. (2006a). *Toisen asteen yhteishaku. OPH/Tayh toisen asteen yhteishaku kevät 2004 (taulu 8. koulutus äidinkielen mukaan)*. Opetushallitus kevät 2004. (Opetushallituksesta saatu taulukko 16.2.2006).
- Opetushallitus. (2006b). *Oman äidinkielen opetus*. Luettu 17.2.2006 <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,526,3329>
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Introduction. Teoksessa T. Skutnabb-Kangas (toim.), *Multilingualism for all*, 7–20. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere, Finland: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos (UNESCO).
- Tikunoff, W. J., Ward, B. A., van Broekhuizen, D., Romero, M., Castaneda, L. V., Lucas, T., & Katz, A. (1991). *A descriptive study of significant features of exemplary special alternative instructional programs*. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Educational Laboratory.
- Tilastokeskus. (2007). *Opetushallituksen oppilaitostietojärjestelmä OPTI*. Helsinki.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern: en jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Dissertations in Bilingualism. Stockholm: University of Stockholm.
- Viberg, Å. (1993). Introduktion: Projektet tvåspråkighet i skolan. Teoksessa Å Viberg, V. Tuomela & P. Bergman (toim.), *Tvåspråkighet i skolan/Bilingualism at school. BAS-rapport 1. Rapport om tvåspråkighet 9*. Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.