



Saako monikielisessä koulussa puhua ruotsia? Får man prata finska i den flerspråkiga skolan?

Suomen ja ruotsin sekoittumisen välttämiseksi on nähty vaivaa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Nyt monikielisyys myllertää koulujen kielikäytänteet uudenlaisiksi. Artikkelissa kysytään, purkaako koulun monikielistyminen rajaidan myös kahden virallisen kielen väliltä. Toinen vaihtoehto on ajautua kaksinaisjärjestelmään, jossa viralliset enemmistökielet suomi ja ruotsi pidetään erillään toisistaan, samalla kun uudet vähemmistökielet asettuvat koulun käytänteisiin limittäin kulloisenkin opetuskielen kanssa.

Julkaistu: 9. toukokuuta 2018 | Kirjoittanut: Maria Ahlholm

Kaksi yksikielistä koulua rinnakkain

Suomi on virallisesti kaksikielinen maa, mutta suomalainen koulu ei ole kaksikielinen, vaan suomenkielinen ja ruotsinkielinen koulumaailma ovat eläneet rinnakkain ilman keskinäistä vuorovaikutusta (Suni & Latomaa 2012), joitakin yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta (Laurén 1999; Pilke & Vik 2013). Todellisuutta kuvaa paremmin termi rinnakkainen kaksikielisyys tai kaksi rinnakkaista yksikielisyyttä – Jim Cummins (2007) nimittää samankaltaista kielten rinnakkaiseloa termillä "two solitudes", ja Angela Creesen ja Adrian Blackledgen (2011) mukaan kyseessä on "separate bilingualism". Eurooppalaisessa koulukontekstissa vastaavanlainen rinnakkaisuus ja erillään pitäminen on lisääntyneen monikielisuuden vaikutuksesta osittain muuttumassa kielten vuorovaikutukseksi ja limittäisyydeksi (May 2014; Cenoz & Gorter 2015). Meilläkin ovat tutkijat pohtineet kaksikielisen suomen- ja ruotsinkielisen koulun mahdollisuutta (esim. Boyd & Palviainen 2015; Tainio & Harju-Luukkainen 2013). Kuitenkin vasta monikielinen käänne kyseenalaistaa kahden rinnakkaisen yksikielisuuden mallin. Noin 20 prosenttia helsinkiläisistä alakoululaisista opiskelee peruskoulussa suomea toisena kielenä ja puhuu näin ollen äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea tai ruotsia – tavallisimmin venäjää tai viroa, mutta myös esimerkiksi somalia, englantia, arabiaa, kiinaa, kurdia, espanjaa, persiaa, vietnamia, saksaa, ranskaa tai turkkia, yleisyysjärjestyksessä mainiten (Hiekkavuo 2017). Näitä kieliä ei kuitenkaan tarkoiteta eikä mainita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014) silloin, kun puhutaan *äidinkieli ja kirjallisuus* -oppiaineesta.

Eurooppalaiset kielikasvatusfoorumit limittäiskielisyyden puolustajina

Koulujen monikielisyys on 2000-luvulla ollut näkyvä teema eurooppalaisessa kielikasvatuksen tutkimuksessa (May 2014; Cenoz & Gorter 2015). Tämä näkyys uusien termien syntymisenä: Eurooppalaisen viitekehyksen ehdottama jako yhteisön ”multilingvalismiin” ja yksilön ”plurilingvalismiin” on yksi tapa jäsentää monikielisyyteen liittyvän moninaisuuden terminologiaa (Euroopan neuvosto 2003). Suomalaiset koulu-yhteisöt ovat olleet virallisilta käytänteiltään monolingvaaleja, eikä valtion virallinen kaksikielisyys ole vaikuttanut tähän, vaan kaksi kieliyhteisöä on vaalinut omia yksikielisiä normistojaan rinnakkain. Kahta rinnakkaista yksikielistä koulua on pidetty valtion virallisen kaksikielisyyden säilyttäjinä, koska vähemmistökielen eli suomenruotsin on pelätty sulautuvan enemmistökieleen eli suomeen, jollei kouluja lain nojalla säilytetä yksikielisinä (Slotte-Lüttge, From & Sahlström 2013; Sundman 2013a). Lakiin perustuvalla kielitilanteen ohjailulla pyritään ylhäältä käsin normittamaan kielellistä todellisuutta, ja siksi se koskee lähinnä formaalia, virastodokumenteissa näkyvää todellisuutta.

Murros on kuitenkin tapahtumassa alhaalta ylöspäin, kun koulu-yhteisöihin on muuttanut ja niissä on kasvanut entistä enemmän plurilingvaaleja jäseniä. Koulujen oppilaat ja opettajat kuuluvat entistä useammin koulu-yhteisön ulkopuolisiin monikielisiin yhteisöihin, ja monikieliset käytänteet ovat siten heille tuttuja perhepiiristä, harrastuksista, uskonnollisista yhteisöistä ja kaveriporukoista. Sosiolingvistikissa koululaistutkimuksissa on kuvattu oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa vallitsevien heteroglossisten käytänteiden luonnollista monimuotoisuutta (esim. Jaspers 2005; Rampton 2006; Lehtonen 2015). Oppilaiden informaali, ei-institutionaalisissa yhteyksissä toteutuva multilingvaalisuus ei kuitenkaan vielä takaa sitä, että monikielisyys leviäisi kouluinstitutioiden formaaleihin käytänteisiin, kuten opetus- ja ohjaustilanteisiin. Vaikka kouluinstitutioiden on standardoidun kielimuodon oppimisen ja vaalimisen paikka, entistä useammat eurooppalaiset kielipedagogiikan tutkijat ovat pitäneet limittäiskielisten (*translanguaging*) käytänteiden levittämistä pedagogiikkaan tärkeänä tehtävänä, yhtäältä identiteettityön ja toisaalta ainesisältöjen oppimisen näkökulmasta. Muutaman viime vuoden aikana on Euroopan kielikasvatusfoorumilla argumentoitu ahkerasti limittäiskielisyyden pedagogiikan puolesta, ja tutkimusta tulee koko ajan lisää eri puolilta Eurooppaa. Britannian yhteisökoulujen (*community schools*) merkitys monikieliselle identiteetille ja oppimiselle on esillä Angela Creesen ja Adrian Blackledgen tutkimuksissa (esim. 2011; Blackledge & Creese 2014; ks. myös Blackledge, Creese & Takhi 2014). Ruotsissa limittäiskielisyysnäkökulmasta on tutkittu muun muassa monikielisiä luokkahuonekäytänteitä (Rosén & Wedin 2015), vähemmistöäidinkielen opetusta (Ganuza & Hedman 2017) ja vähemmistöäidinkielellä annettavaa oppimisen ohjausta (Reath Warren 2017), vain joitakin esimerkkejä poimiakseni.

Erityisesti saksalaisella kielialueella puolestaan näkyy suuntauksena olevan kehittää oppiainekohtaisesti suuntautunutta monikielisyyden huomioivaa pedagogiikkaa, muun muassa matematiikkaan (esim. Prediger & Wessel 2013; Berger 2016) mutta myös muihin oppiaineisiin. PISA-keskustelu on Saksassa ollut kiihkeämpää kuin muissa OECD-maissa, ja Saksassa on myös maahanmuuttajataustaisten nuorten suhteellisen heikot matematiikan PISA-tulokset otettu vuosituhatien alusta saakka erittäin vakavasti (Gruber 2006; Edele & Stanat 2011). Asiaan on tartuttu muun muassa tasa-arvoa korostavalla koulureformilla; sen jälkeen sekä kantaväestön että maahanmuuttajataustaisten nuorten matematiikan tulokset ovatkin parantuneet merkittävästi (PISA 2012). Suomen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden PISA-tuloksia on

voitu luotettavasti tarkastella vasta vuoden 2012 PISA-testistä, mutta tulokset eivät ole herättäneet vastaavanlaista laajaa keskustelua kuin Saksassa, vaikka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset olivat meillä huonommat kuin muissa OECD-maissa keskimäärin ja erot kantaväestön tuloksiin olivat suuremmat kuin missään muussa OECD-maassa (Harju-Luukkainen ym. 2014). Vertailun vuoksi muistettakoon, että Saksassa maahanmuuttajataustaisten nuorten huolta herättäneet matematiikan PISA-tulokset vuosina 2003 ja 2006 olivat paremmat kuin Suomen maahanmuuttajataustaisten nuorten tulokset vuoden 2012 matematiikan PISA-testissä (PISA 2012; Harju-Luukkainen ym. 2014). Meillä PISA-keskustelun päähuomio on kuitenkin ollut Suomen menestyksessä (Simola & Rinne 2011).

Pyrkimys kielitietoisien ainepedagogiikan kehittämiseen näkyy myös norjalaisten johtamassa Euroopan neuvoston *Language descriptors for migrant and minority students' success in compulsory education* -hankkeessa, jossa on luotu taitotasoasteikot matematiikan ja historian kielitietoiseen arviointiin kuudella kielellä, myös suomeksi (Language descriptors in Finnish 2015; Moe ym. 2015). Mainitut tutkimukset ja kehittämishankkeet ovat esimerkkejä siitä, että tutkivat opettajat ovat määrätietoisesti panostaneet monikielisten oppijoiden oppimistulosten parantamiseen. Yhteistä kaikille limittäiskielisyyden pedagogiikkaa tarkasteleville tutkimuksille on näkemys, jonka mukaan yksilön oppimisen kannalta plurilingvaalin henkilön kieliä ei pidä nähdä toisistaan erillisinä koodeina vaan yhtenä kokonaisuutena ja monipuolisena kielellisenä resurssina, jota kannattaa täysimääräisesti hyödyntää oppimisen prosesseissa.

Ulottuuko kielellinen maanjäristys Suomeen?

Monikielinen Suomi on tilastoista näkyvä tosiasia (Saukkonen 2016; SVT 2017), ja vaikka väestörakenteen ennustamiseen ja tilastointiin suhtautuisi varauksellisesti, vaatii monen tosiasian kieltämistä ajatella, että yksikielisyyden koodilla olisi tulevaisuutta. Suomalaisena erityispiirteenä tässä muutoin yhteiseurooppalaisessa muutoksessa on suomen ja ruotsin kielten välisen suhteen pakotettu uudelleenarviointi koulumaailman näkökulmasta. Monikielisyys nousee väistämättä ruohonjuuritasolta ylempiin kerroksiin, informaalista formaaliin, muovaten formaalien instituutioiden kielelliset rakenteet uuteen järjestykseen. Dramatisoiden voisi väittää, että kyseessä on kielellinen maanjäristys, joka hajottaa aiemmin stabiilin maankuoren päälle rinnakkain pystytettyjen rakennelmien elementit alkutekijöihinsä.

Vai hajottaako sittenkään? Vain viisi vuotta sitten julkaistussa selvityksessä yksikielisen koulun säilyttämistä pidetään edelleen oletusarvona ja korostetaan kaksikielisyyttä oppilaan vapaaehtoisena valintana (Sundman 2013b, 29–40): ”Kaikkein ’kevein’ kielikylyn sovellus olisi CLIL-opetus [content and language integrated learning]. Ruotsinkielistä CLIL-opetusta voitaisiin kuitenkin antaa vain sellaisille oppilaille, jotka kykenevät osallistumaan ruotsinkieliseen opetukseen. Tämä edellyttää mahdollisimman varhaista ruotsin kielen opiskelua A-kielenä. Vaihtoehtoisesti ruotsin kieltä voitaisiin käyttää CLIL-opetuksen kielenä joillakin lukion kursseilla. CLIL, kuten kielikylypy ja kaksikielinen koulu, ovat aina oppilaalle vapaaehtoisia valintoja.” Kaksikielistä opetusta voisi tämän mukaan antaa vain niille, jotka jo osaavat molempia kieliä.

Sundman (2013b) jatkaa pohtimalla, pysyykö tilanne hallinnassa: ”Mikäli Suomeen perustetaan yksi tai useampia suomalais-ruotsalaisia kouluja, on niiden toiminnan suunnittelussa huomioitava Suomessa ja muualla maailmassa kaksikielisistä kouluista saadut kokemukset. Oppilaitten kielenkehitystä ja oppimistuloksia eri aineissa tulee seurata myös tieteellisin menetelmin. Koulun toimintatapoja ja opetusmenetelmiä on jatkuvasti kehitettävä saatujen

kokemusten mukaan. Tärkeintä on huolehtia siitä, että tavoitteet, ts. normaali äidinkielen kehitys, erinomainen toisen kielen taito ja vähintään keskimääräiset oppimistulokset eri oppiaineissa, voidaan saavuttaa.”

Sundmanin esittämät kysymykset ovat luonnollisia ja oikeutettuja huolia, joita opetuksen järjestäjän tulee pohtia. Teksti osoittaa kuitenkin myös sen, kuinka voimakas yksikielisyyden normi meidän koulutraditiossamme vallitsee (ks. myös Latomaa 2013). Yksikielisyyden normista kertoo sekin, että vielä vuonna 2012 raportoidussa kyselyssä neljäsosa suomalaisista opettajista (n=217) totesi, että maahanmuuttajalapsia kielletään toisinaan puhumasta omaa äidinkieltään välitunneilla (Suni & Latomaa 2012). Voipio-Huovinen ja Martin (2012) ovat todenneet, että opettajat tuntevat monikielisten oppilaidensa kielellisiä taustoja hämmästyttävän vähän. Myös uuden, valtioneuvoston teettämän kyselyn mukaan opettajilla, rehtoreilla ja opetuksen järjestäjillä on vaihtelevat ja usein puutteelliset tiedot oppilaiden puhumista kielistä (Kuski 2017–2018). On mahdotonta hyödyntää resursseja, joista ei ole tietoa.

Suomen ja ruotsin limittämisestä hyötyä kaikille

Monikielisyyden käänteen myötä kielipedagoginen ilmasto on meillä kuitenkin muuttunut viidessä vuodessa niin, että kysymystä kaksikielisestä koulusta ei enää vuonna 2018 voi tarkastella muistamatta pääkaupunkiseudun ja kasvukeskusten oppilasjoukon monikielisyyttä. Merkittävällä osalla peruskoululaisista ei ole mahdollisuutta vapaaehtoiseen valintaan, ”normaaliin” äidinkielen kehitykseen, erinomaiseen opiskelukielitaitoon eikä keskimääräisiin oppimistuloksiin eri oppiaineissa, vaan viidesosa pääkaupungin peruskoululaisista opiskelee kouluaineita muulla kuin äidinkielellään ilman, että heidän mielipidettään on kysytty. Kunnasta, koulusta ja kielestä riippuu, saavatko monikieliset oppilaat ollenkaan äidinkielen opetusta (Suni & Latomaa 2012). Myös opetuksen taso vaihtelee kunnasta, koulusta ja kielestä riippuen (Piippo 2017). Kaikki eivät myöskään osaa opetuskieltä opetuksen alkaessa. Oppimistulostestien ja toiselle asteelle siirtyvän opiskelijajoukon demografiatietojen mukaan maahanmuuttajataustaiset saavat edelleen meillä alle keskimääräisiä oppimistuloksia, ovat aliedustettuina lukioon siirtyvien joukossa ja heillä on riski pudota kaikesta toisen asteen koulutuksesta (Harju-Luukkainen ym. 2014).

Suomen koulut ovat tulleet saman kysymyksen äärelle kuin Keski-Euroopan, Britannian ja Ruotsin koulut jo aiemmin. Kielitietoisuutta korostava opetussuunnitelma on ollut edesauttamassa asenteenmuutosta, niin että kielet ovat entistä näkyvämmiin esillä koulujen toimintakulttuureissa ja keskustelunaiheena tunneilla. Tämä on hyvä alku, mutta se ei vielä riitä, jos halutaan tukea entistä useampien monikielisten nuorten tietä lukioon ja korkea-asteen koulutukseen. Tarvitaan lisää tavoitteellista oppiainekohtaista kielitietoisuuden työtteen ja kielellisesti vastuullisen ainepedagogiikan ja arviointimenetelmien kehittämistä, johon osallistuvat kaikki opettajat. Hyviä alkuja kehittämistyöhön tarjoavat yhteiseurooppalaiset hankkeet, joissa suomalaisia opettajia on mukana, kuten edellä mainittu matematiikan ja historian arvioinnin työkalua kehittänyt *Language descriptors* (2015), kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden hyödyntämiseen tähtäävä FREPA (2011–2018) tai kielitietoisuutta kehittänyt Agora (Voipio-Huovinen & Kuukka 2015).

Hanketyö ei kuitenkaan ole ideaali työmuoto silloin, kun tavoitteena on muuttaa pysyvästi koko yhteisön toimintatapoja. Yliopistojen projektitapaistunutta toimintaa tarkastelevista tutkimuksista tiedetään, että tiedon kumuloitumisen kannalta on ongelmallista, jos tärkeitä sisältöjä tehdään vain tilapäisissä hankkeissa, koska tiedolle ei synny luontaista jatkumoa hankkeille ominaisen ”parasta ennen” -ajattelun ja hankerahoitusmallin synnyttämän

kvartaalimentaliteetin vuoksi; luovan ajattelun sijaan ajaututaan helposti keksimään sama pyörä uudelleen entistä valovoimaisemmalla nimellä taas seuraavassa hankkeessa (Brunila 2007; Hansen 2016). Kouluissa ongelmana on myös hankkeiden kerääntyminen samoille toimijoille. Kielitietoisuudesta puhuvat mielellään kieltenopettajat, mutta kieltenopettajat eivät voi olla vastuussa biologian, elämäntutkimustiedon, filosofian, fysiikan, historian, kemian, maantiedon, matematiikan, psykologian, terveystiedon, uskonnon ja yhteiskuntaopin kielitietoisesta pedagogiikasta. Tähän työhön tarvitaan myös niitä opettajia ja opettajankouluttajia, joita monikielisyys ja kielitietoisuushankkeet eivät luonnostaan inspiroi.

Kaksikielinen, suomen ja ruotsin – mahdollisesti myös suomen ja venäjän (ks. Kaunisto 2016) – systemaattisesti limittävä koulu olisi paras ajateltavissa oleva jatko monikielisen suomalaisen koulun seuraavaksi luvuksi. Jos entistä suurempi osa kantaväestön suomenkielisiä oppilaita opiskelisi osan oppiaineista ruotsiksi ja päinvastoin, pääsisi kielitietoisten ainepedagogiikkojen kehittäminen aivan uuteen nousuun. Kielitietoisesta aineenopetuksesta ja limittäiskielisistä pedagogisista metodeista tulisi tällöin kaikkien opettajien vakavan kehittämisen paikka, eikä kehittämistyö jäisi kieltenopettajien piirien sisäiseksi toiminnaksi. Kaikkien tiedonalojen yhdessä kehittämistä kaksikielisestä koulusta olisi hyötyä kaikenkielisten oppilaiden oppimiselle, kun kaksikielisyys sallii pedagogiikka loisi tilan oppijan äidinkielen ja opiskelukielen väliselle vuorovaikutukselle kaikissa aineissa.

Maria Ahlholm on suomen kielen, erityisesti soveltavan kielentutkimuksen dosentti. Hän työskentelee Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa yliopistonlehtorina ja suomen kielen opettajien kouluttajana.

Lähteet

Berger, A. 2016. Learning mathematics bilingually: an integrated language and mathematics model (ILMM) of word problem-solving processes in English as a foreign language. Teoksessa T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (toim.) *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 92–108.

Blackledge, A. & Creese, A. (toim.) 2014. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer.

Blackledge, A., Creese, A. & Takhi, J. K. 2014. Beyond multilingualism: Heteroglossia in practice. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 191–215.

Boyd, S. & Palviainen, Å. 2015. Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (toim.) *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 57–89.

Brunila, K. (2007). *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>).

Cenoz, J. & Gorter, D. (toim.) 2015. *Multilingual education. Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creese, A. & Blackledge, A. 2011. A flexible and separate bilingualism in complementary schools. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196–1208.

Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–241.

Edele, A. & Stanat, P. 2011. PISA's potential for analyses of immigrant students' educational success: The German case. Teoksessa M. A. Pereyra, H. Kotthoff & R. Cowen (toim.) *Pisa under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 185–206.

Euroopan neuvosto 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.

FREPA (2011–2018) = A Framework of Reference for Pluralistic Approaches. Graz: European Centre for Modern Languages.

<https://carap.ecml.at/CARAPinEurope/CARAPinFinland/tabid/3209/language/en-GB/Default.aspx>

(<https://carap.ecml.at/CARAPinEurope/CARAPinFinland/tabid/3209/language/en-GB/Default.aspx>).

Ganuja, N. & Hedman, C. 2017. Ideology vs. practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? Teoksessa B.-A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *New perspectives on translanguaging and education*. Clevedon: Multilingual Matters, 208–226.

Gruber, K. H. 2006. The German 'PISA-shock': some aspects of the extraordinary impact of the OECD's PISA study on the German education system. Teoksessa H. Ertl (toim.) *Cross-national attraction in education: accounts from England and Germany*. Oxford: Symposium Books, 195–208.

Hansen, P. 2016. *Opettajankoulutuksen hankeohjauksen mahdollisuudet ja rajat. Kahden poliittikalähtöisen kehittämishankkeen järjestelmäteoreettinen analyysi*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2098-4> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2098-4>).

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vetterranta, J. 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hiekkavuo, A. 2017. *Helsingin ulkomaalaistaustainen väestö vuonna 2016*. Helsingin kaupunki: Tietokeskus.

https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf
(https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf).

Jaspers, J. 2005. Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization. *Language & Communication*, 25(3), 279–297.

Kaunisto, M. 2016. Oppilaiden aloitus- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*. Jyväskylä: AFinLA, 65–86.

Kuski 2017–2018 = Koulujen monet kielet ja uskonnot. Valtioneuvoston rahoittama selvitys suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen, eri äidinkielten opetuksen ja eri uskontojen opetuksen tarpeista. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. (Raportti tekeillä.)

- Language descriptors in Finnish 2015. Graz: European Centre for Modern Languages.
https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/Descriptors-FI.pdf
 (https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/Descriptors-FI.pdf).
- Latomaa, S. 2013. Koulusta ja kaksikielisyydestä kahdella kielellä. *Virittäjä* 117(3), 430–436.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/8478> (<https://journal.fi/virittaja/article/view/8478>).
- Laurén, C. 1999. *Språkbud: forskning och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
 (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>).
- May, S. (toim.) 2014. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Moe, E., Härmälä, M., Kristmanson, P. L., Pascoal, J. & Ramoniené, M. 2015. *Language skills for successful subject learning. CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics*. Graz: European Centre for Modern Languages.
https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf (https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf).
- OPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
 (http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Piippo, J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet/> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet/>).
- Pilke, N. & Vik, G.-V. 2013. Kaksi kieltä saman katon alla. Kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen lukiokampukseen. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.) *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung*. Vaasa: VAKKI, 292–302.
- PISA 2012 = Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2012. Country note. Germany. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-germany.pdf>
 (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-germany.pdf>).
- Prediger, S. & Wessel, L. 2013. Fostering German-language learners' constructions of meanings for fractions – design and effects of a language-and mathematics-integrated intervention. *Mathematics Education Research Journal*, 25(3), 435–456.
- Rampton, B. 2006. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*. Stockholm: Stockholm University.
<http://urn:nbn:se:su:diva-144745> (<http://urn:nbn:se:su:diva-144745>).

Rosén, J. & Wedin, Å. 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Saukkonen, P. 2016. Monikulttuurisuuden tilastointi kaipaa uudistamista. *Tieto & trendit* 2/2016. <http://tietotrendit.stat.fi/mag/article/166/> (<http://tietotrendit.stat.fi/mag/article/166/>).

Simola, H. & Rinne, R. 2011. Education politics and contingency. Belief, status and trust behind the Finnish PISA miracle. Teoksessa M. A. Pereyra, H. Kotthoff & R. Cowen (toim.) *Pisa under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 225–244.

Slotte-Lüttge, A., From, T. & Sahlström, F. 2013. Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: FERA, 221–244.

Sundman, M. 2013a. Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: FERA, 47–70.

Sundman, M. 2013b. *Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta*. Helsinki: Ajatushautomo Magma. http://magma.fi/images/stories/reports/ms1304_webb_fi.pdf (http://magma.fi/images/stories/reports/ms1304_webb_fi.pdf).

Suni M. & Latomaa S. 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 67–95.

SVT 2017 = Suomen virallinen tilasto: Väestörakenne [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_tie_001_fi.html (http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_tie_001_fi.html).

Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: FERA.

Voipio-Huovinen, S. & Kuukka, I. 2015. Agoralla kielitietoisuus ja monilukutaito. *Sutina. Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti* 2, 22–26.

Voipio-Huovinen, S. & Martin, M. 2012. Problematic plurilingualism – teachers' views. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 96–118.

Artikkeliin viittaaminen

Ahlholm, M. (2018). Saako monikielisessä koulussa puhua ruotsia? Får man prata finska i den flerspråkiga skolan?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/saako-monikielisessa-koulussa-puhua-ruotsia-far-man-prata-finska-i-den-flersprakiga-skolan> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/saako-monikielisessa-koulussa-puhua-ruotsia-far-man-prata-finska-i-den-flersprakiga-skolan>).

