

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

Author(s): Ennser-Kananen, Johanna; Kilpeläinen, Erja; Saarinen, Taina

Title: Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset : heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Ennser-Kananen, J., Kilpeläinen, E., & Saarinen, T. (2023). Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset : heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 267-290). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126217>

Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 267–290.

Johanna Ennser-Kananen, Erja Kilpeläinen & Taina Saarinen
Jyväskylän yliopisto

Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimykset: heijastumia ja katvealueita kielikoulutuksessa

Nostot

- Suomalainen kielikoulutus on tasa-arvoinen monella tapaa, mutta koulutuksellisen tasa-arvon illuusio saattaa hidastaa uudistuksia.
- Vuosikymmenien huolipuhe kieltenopiskelun vähenemisestä uusintaa joidenkin kielten asemaa ja ylläpitää toisten varjopaikkaa.
- Kielikoulutuspolitiikan ja muun koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvotavoitteiden saavuttamisessa on edelleen työtä.

Abstract

In this article, we examine Finnish language education in relation to the historical developments of promoting equality in Finnish education policy. We focus on language education in basic education and discuss this topic through the lens of three cases: the comprehensive school reform, projects to develop language education, and heritage language teaching. Although, in international comparison, the Finnish educational system has good outcomes for certain equality measures (e.g., small differences in student achievement between schools), many aspects of equality have been overlooked. In addition, success in PISA and achieving European goals of mother tongue plus two languages may have caused a certain level of complacency or reluctance to develop the educational system. When striving for justice and equality in language education, it is important to understand the historical and societal structures that have maintained and reproduced inequality up to today.

Keywords: language teaching, equality, justice, basic education

Asiasanat: kielenopetus, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, perusopetus

1 Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa suomalaista kielikoulutusta suhteessa koulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimyksiin. Arvioimme, millä tavoin suomalaiselle koulutuspolitiikalle historiallisesti tyypilliset tasa-arvotavoitteet (ks. esim. Simola ym. 2017; Thrupp ym. 2023) näkyvät kielikoulutuksessa. Kysymme, millaista tasa-arvoa on tavoiteltu tai edistetty ja miten tuo politiikka on käytännössä toteutunut. Keiden tasa-arvoa kielikoulutuspolitiikalla on edistetty, ja ketkä ovat jääneet katveeseen?

Tarkastelemme kielikoulutusta monipaikkaisena ilmiönä, joka kytkeytyy laajempiin historiallisiin, yhteiskunnallisiin, pedagogisiin ja epistemologisiin tekijöihin (Saarinen ym. 2019). Perinteisessä mielessä artikkelimme voi siis ajatella keskittyvän makrotason koulutuspolitiikkaan. Monipaikkaisen koulutuksen näkökulmasta tilanne on kuitenkin kompleksisempi. Vaikka politiikka ymmärretään usein muodollisena päätöksentekona, se on monessa paikassa tapahtuvaa, historiallisesti ja yhteiskunnan rakenteiden mukaan rakentunutta, eri arvojen ja intressien pohjalta tehtävää yhteiskunnallista vaikuttamistyötä. Ymmärrämmekin kielikoulutuspolitiikan monitasoisena ja kontingenttina eli ennustamattomana ja erilaisten politiikkatoimien joskus sattumanvaraiselta näyttävänä yhteentulemana, joka koskettaa myös yhteisöjä ja yksilöitä eli niin sanottuja meso- ja mikrotasoja. (Stråth 2016; Kauko & Wermke 2018; ks. myös Pöyhönen ym. 2019.) Tätä sattumanvaraisuuttakin kuitenkin määrittävät ne yhteiskunnalliset, usein joidenkin inklusiota ja toisten eksklusiota tuottavat rakenteet, joiden varassa politiikkaa tehdään.

Artikkelissa analysoimme kriittisesti suomalaista kielikoulutusjärjestelmää, jota voidaan pitää monilla mittareilla tasa-arvoisena. Tasa-arvoon liittyy kuitenkin näkökulmia, jotka ovat perusopetuksen kielikoulutuksessa jääneet katveeseen, minkä vuoksi pidämme tärkeänä tasa-arvokysymysten kriittistä tarkastelua. Artikkelin perus-

tuu tasa-arvon problematisoinnille suomalaisessa kielikoulutuksessa. Keskityimme erityisesti perusopetuksen kielikoulutukseen tarkastellen aihetta kolmen tapauksen avulla: peruskoulu-uudistus, kielikoulutuspoliittiset kehittämishankkeet ja oman äidinkielen opetus. Valitsemalla nämä esimerkit pyrimme luomaan kattavan kuvan kielikoulutuksen kehittämisestä ja kielikoulutuspoliittisista tasa-arvopyrkimyksistä niin historiallisesti eri aikoina kuin erilaisten kielten kategorioiden ja hierarkioiden näkökulmasta. Avaamme näin keskeisiä kielikoulutuksen tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä myyttejä, kuten monikielisyyden arvostamista ja sen näkymistä opetussuunnitelmissa sekä kielikoulutuksen saavutettavuutta (ks. Ennser-Kananen ym. 2023; Thrupp ym. 2023), ja nostamme kielikoulutuspolitiikkaa koskevaan keskusteluun sellaisetkin tasa-arvonäkökulmat, jotka toistaiseksi ovat saaneet vähemmän huomiota. Tämä on tärkeää tulevaisuuden kielikoulutukselle ja kieltenopettajien koulutukselle sekä laajemmin yhteiskunnalle: tutkimusten mukaan tasa-arvolla on sekä yksilöllisiä, yksilön kehittymiseen ja kukoistukseen liittyviä, että yhteisöllisiä ja yhteisön toimintaa vahvistavia etuja (Nori 2012; Hautamäki 2010).

Kielikoulutuspolitiikan ja muun koulutuksen ohjailun oikeudenmukaisuustavoitteiden saavuttamisessa on edelleen työtä. Esimerkiksi kielitietoisuus voi tarjota mahdollisuuden sosiaalisesti oikeudenmukaiseen kielikoulutukseen, jos sen avulla puututaan kielelliseen ja yhteiskunnalliseen marginalisointiin ja syrjintään. Kielitietoisuus on kuitenkin otettu kouluissa vastaan eri tavoin (ks. Ilikkanen ym. tässä teemanumerossa). Artikkelimme tarjoaa opettajille ja opettajiksi opiskeleville kriittistä näkökulmaa yhdenvertaisuuden edistämiseen kielikoulutuksessa.

Ensiksi artikkelissa tarkastellaan tasa-arvoa suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena ja pohditaan, olisiko sosiaalinen oikeudenmukaisuus sisällöllisesti osuvampi tavoite kielikoulutuksen kehittämiseen. Tämä osio taustoittaa ja auttaa ymmärtämään tämän jälkeen esiteltäviä esimerkkejä, joissa kuvaamme kolmea kielikoulutukseen liittyvää tapausta tasa-arvon näkökulmasta: peruskoulu-uudistusta, 2000-luvun kieltenopetuksen kehittämishankkeita ja oman äidinkielen opetusta. Lopuksi teemme muutamia ehdotuksia, joiden avulla suomalaisen kielikoulutuksen tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta voitaisiin edistää.

2 Tasa-arvo suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena

Koulutuksellisen tasa-arvon käsite ei ole yksiselitteinen, vaan reilouden, oikeudenmukaisuuden tai yhdenvertaisuuden tavoitteita on historiallisesti ja erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa edistetty monenlaisin termein. Nämä termit eivät aina välttämättä käänny samansisältöisenä sen paremmin eri kieliin kuin erilaisiin tutkimuksellisiin ja koulutuksellisiin tilanteisiin. Reilusta ja oikeudenmukaisesta koulutuksesta keskustellaankin siis erilaisin käsittein, jotka ovat peräisin erilaisista ajalli-

sista, paikallisista ja tutkimuksellisista perinteistä (Li & Dervin 2018; Ennser-Kananen ym. 2022). Suomalainen koulutuspolitiikka siihen liittyvine virallisaineistoinen ja dokumentteineen on historiallisesti keskittynyt ”tasa-arvoon”, jonka ensisijainen merkitys on mahdollisuuksien tasa-arvo sukupuolten ja yhteiskuntaluokkien välillä (esim. Ahonen 2012). Muut sosiaaliset kategoriat – mukaan lukien rodullistamiseen perustuvat – ovat puolestaan saaneet huomiota mediajulkisuudessa ja akateemisissa koulutusdiskursseissa (esim. Alemanji & Mafi 2018; Ennser-Kananen 2021; Hummelstedt ym. 2021; Mustonen 2021). Kuten Ennser-Kananen ym. (2022) huomauttavat, nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) puolestaan määrittelevät opetuksen perustaksi ”oikeudenmukaisuuden” eli periaatteen, jonka mukaan jokaisen on saatava tarvitsemansa voidakseen osallistua koulutukseen menestyksellisesti. Tässä artikkelissa käytämme yleiskäsitettä ”oikeudenmukaisuus”, paitsi silloin, kun viittaamme erityisesti tasa-arvon käsitettä käyttäviin suomalaisiin politiikkadiskursseihin. *Oikeudenmukaisuus* merkitsee epäoikeudenmukaisen olemassa olevan rakenteen tunnustamista. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen puolestaan edellyttää yhteiskunnallista muutosta. Käyttäessämme tätä käsitettä tunnistamme samalla sen rajoitukset eurosentrisenä terminä (Adam 2020, siteerattu julkaisussa Ennser-Kananen ym. 2022), joka pyrkii hämärtämään Euroopan osallistumista pohjimmiltaan epäoikeudenmukaiseen maailmanjärjestykseen.

Tässä artikkelissa ymmärrämme ”tasa-arvon” suomalaisen koulutuspolitiikan kattokäsitteenä. Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä politiikkatoimia, joita Suomessa on tehty tai joilla on pyritty vaikuttamaan epätasa-arvoisiin koulutuksellisiin rakenteisiin tai käytänteisiin. Tärkeää tämä on etenkin silloin, kun kyseessä on marginalisoitu tai heikommassa asemassa oleva ryhmä, jolle halutaan tarjota parempaa koulutusta. Artikkelissa keskustelemme myös siitä, millaisten toimien avulla koulutuksellista tasa-arvoa on pyritty kehittämään. (Ks. myös Lehtonen ym. tässä teemanumerossa.) Samalla otamme kantaa sellaisiin politiikkatoimiin, jotka ovat vaikuttaneet tasa-arvoon ennakoimattomalla tavalla.

Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvoa on tarkasteltu pitkään ensisijaisesti binaarisesti ymmärrettynä sukupuolten tasa-arvona. Tasa-arvolakina tunnettu laki naisten ja miesten tasa-arvosta (1986/609) tuli voimaan vuonna 1986. Perustuslakiuudistuksen yhteydessä vuonna 2000 voimaan tulleeseen perustuslakiin tehtiin lisäys (731/1999, §6), joka laajensi ymmärrystä tasa-arvosta erilaisiin risteäviin tekijöihin:

Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.

Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Sukupuolten tasa-arvoa edistetään yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä työelämässä, erityisesti palkkauksesta ja muista palvelussuhteen ehtoista määrättäessä, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään.

Vuonna 2014 voimaan tulleessa yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014) säädetään eri tahojen, kuten esimerkiksi koulutuksen järjestäjän, velvollisuudesta edistää perustuslaissa taattua yhdenvertaisuutta.

Koulutusuudistuksia on Suomen historiassa tehty erilaisin tasa-arvotavoittein. Huomiota on kiinnitetty etenkin sukupuolten, sosioekonomisen (ks. peruskoulusta esim. Ahonen 2012) ja alueellisen tasa-arvon näkökulmiin (ks. korkeakoulutuksen laajenemisesta toisen maailmansodan jälkeen Välimaa 2019). Suomessa 1960-luvulla tasa-arvo nähtiin mahdollisuuksien tasa-arvona (*equality of opportunities*) ja koulutuksen saavutettavuutena, kun taas 1970-luvulla alkoi painottua oppimistulosten (*equality of outcomes*) merkitys: saavuttavatko kaikki oppilaat perusopetuksessa samanlaiset taidot ja tiedot jatko-opintoja varten? Koulutuksellista tasa-arvoa voidaan tarkastella myös koulutusvalintojen toteutumisen tai koulutuksen keskeyttämisen näkökulmasta.

Viime vuosina tasa-arvon käsitettä on alettu tulkita koulutuspoliittisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, osallisuuden ja oikeuksien näkökulmasta. Käsitteitä ja tasa-arvon indikaattoreita onkin jatkuvasti määritettävä uudelleen, jotta koulutusjärjestelmästä ja koulutuksellisesta tasa-arvosta voidaan saada ajan tasalla olevaa, monipuolista tietoa. (Ouakrim-Soivio ym. 2018: 416–417, 426–427; ks. myös Rinne 2011.) Koska näkökulmia on monia, on tärkeää pysähtyä pohtimaan, millaisesta ja ketä koskevasta tasa-arvosta milloinkin puhutaan. Edistetäänkö eri ryhmien tasa-arvoa yhdenvertaisesti, vai jäävätkö jotkut pyrkimysten ulkopuolelle? Milloin tasa-arvo on saavutettu, vai voiko sitä saavuttaa? Millaisilla mittareilla sitä mitataan?

Koulutuksellisella tasa-arvolla on myös yhteiskunnallisia merkityksiä. Hyvinvointivaltiossa koulutuksellinen tasa-arvo on lisännyt yhteiskunnallista luottamusta, kun koulutuksellinen jaottelu ”meihin” ja ”heihin” on vähentynyt yhtenäiskoulujärjestelmässä. Tämä luottamus kuitenkin säilyy vain, jos eri yhteiskuntaluokkien tai ryhmien erot säilyvät kohtuullisina ja järjestelmä koetaan oikeudenmukaiseksi. Koulutuksen näkökulmasta kaikille sama perusopetus, johon osallistumista on tuettu inklusion vahvistamiseksi, vahvistaa julkisen koulutuksen legitimaatiota. (Silvennoinen ym. 2016.)

Simola ym. (2017) näkevät suomalaisen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään sisäänrakennetun tasa-arvoisuuden ideologian taustalla kolme tekijää. Ensinnäkin kansanopetuksen laajentumisen, teollistumisen ja hyvinvointivaltion rakentamisen yhtäaikainen nousu on saattanut istuttaa suomalaiseen kollektiiviseen muistiin ajatuksen siitä, että koulutustaso liittyy myönteiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen (Simola ym. 2017: 35–36, 47). Tämä on saattanut myös edistää luottamusta koulutusjärjestelmään ja sen myönteisiin vaikutuksiin. Toiseksi Simola ym. (2017: 47) toteavat, että myöhäinen mutta samalla nopea siirtymä maatalousyhteiskunnasta jälkiteolliseen yhteiskuntaan voi selittää sosiaalidemokraattisen ja agraarisen tasa-arvokäsityksen

poikkeuksellisen voiman. Kolmanneksi Simola ym. (2017) ovat havainneet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä jonkinlaisen itsepäisen omanarvontunnon kansallisesta erityislaatuisuudesta, etenkin tasa-arvon suhteen. Tämä on heidän mukaansa tehnyt suomalaisesta koulutuksesta suhteellisen immuunin muissa maissa näkyville markkina-liberalistisille uudistuksille (arvioinnit, yksityistäminen, rankingit ym.). Tähän viittaa myös Ahosen (2012) huomio siitä, miten peruskoulu-uudistuksessa vasemmiston ja oikeiston tasa-arvotavoitteet lopulta kohtasivat, yhtäältä tasa-arvon itseisarvona ja toisaalta sen talouskasvua tuottavana vaikutuksena.

Suomalainen tasa-arvoiseksi tarkoitettu koulutusjärjestelmä on kuitenkin viime vuosikymmeninä alkanut eriytyä ja yksilöllistyä esimerkiksi vapaamman kouluvalinnan, kaikkinaisen koulutusta koskevan päätöksenteon hajauttamisen sekä rahoituksen leikkaamisen ja hankkeistamisen kautta. (Ks. esim. Kosunen ym. 2020; Kalalahti & Varjo 2012; Silvennoinen ym. 2016; Simola ym. 2017.) Tämä on tehnyt näkyvämmäksi yhtäältä yksilöllistävän koulutuspolitiikan ja toisaalta yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten tarpeiden ja tavoitteiden välistä jännitettä. Varjon (2007) mukaan niin sanottuja länsimaisia koulutusjärjestelmiä läpäisi 1980-luvulta alkaen individualistinen eetos. Sen myötä Suomessakin koulutuksen kollektiivinen tehtävä eli kansalaisten kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi alkoi korvautua yksilön kasvua ja etenemistä edistävällä tehtävällä (Varjo 2007). Esimerkiksi kielivalintoja on Kosunen ym. (2020) mukaan käytetty sosioekonomisen kouluvalikoinnin välineenä, mistä on seurannut koulujen eriytymistä. Siekkinen (2017) onkin todennut yhteenvedona, että vaikka yhteisöllisen tasa-arvon eetos on suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa edelleen voimakas, siihen on tarttunut yksilöllistymisen ja valinnanvapauden piirteitä, jotka tekevät koulutuksellisesta tasa-arvosta tavoitteena hämärämmän ja vaikeammin tartuttavan. Käytännössä tilannetta on mutkistanut koulutuspoliittisen päätöksenteon hajauttaminen, jolloin kansalliset ja paikalliset tarpeet ja tavoitteet eivät välttämättä kohtaa.

Näissä oloissa on yllättävää, että luottamus suomalaiseen peruskoulutukseen ei rapautunut edes 1990-luvun alun taloudellisen laman tai edellä kuvatun yksilöllistävän markkinaeetoksen aikana. 2000-luvun alun ensimmäiset – ja suomalaiset yllättäneet – PISA-tulokset vain vahvistivat uskoa peruskoulutukseen, kun taas esimerkiksi Ruotsissa heikot tulokset johtivat arviointien tehostamiseen (Wallenius 2016). Yhtäältä siis suomalainen koulutusjärjestelmä on pystynyt jossain määrin vastustamaan muissa niin sanotuissa länsimaissa tuttuja eriarvoistavia kehityksiä. Toisaalta voimakas usko suomalaisen koulutuksen tasa-arvoisuuteen yhdistettynä 2000-luvun alun PISA-menestykseen on mahdollistanut myös sen, että järjestelmässä oleviin eriarvoisuuksiin ei ole voitu tai haluttu puuttua. (Simola ym. 2017.) Koska Suomessa on tasa-arvopolitiikalla edistetty erityisesti binäärisesti ymmärretyn sukupuolen tasa-arvoa, sosioekonomista tasa-arvoa ja alueellista tasa-arvoa, niin jotkin teemat ovat väistämättä jääneet katveeseen. Kielellistäkin tasa-arvoa on tarkasteltu lähinnä kansalliskielten eli suomen ja ruotsin keskinäisen suhteen kautta (ks. esim. Saarinen

2020). Siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan suomalaisen kielikoulutuspolitiikan tasa-arvopyrkimyksiä kolmen esimerkin avulla.

3 Peruskoulu-uudistus sosioekonomisen tasa-arvon kehittäjänä

Ensimmäisenä käsittelemme 1960-luvun peruskoulu-uudistusta ja sen kielikoulutustavoitteita esimerkkinä sosioekonomisten tai luokkanäkökulmien käytöstä kielikoulutuspoliittisena tasa-arvoargumenttina. Uudistuksen keskeinen tavoite oli nostaa yksilön ja yhteiskunnan koulutustasoa sekä vähentää alueellisten ja perhetaustaan liittyvien tekijöiden vaikutusta koulutukseen pääsyssä (Ahonen 2012).

Eurooppalaisessa vertailussa Suomi ei ole koulutusuudistuksissa kulkenut eturintamassa. Oppivelvollisuudesta säädettiin vastikään itsenäistyneessä Suomessa vuonna 1921, ja vasta vuonna 1957 varmistettiin jokaiselle lapselle mahdollisuus koko kansakoulun suorittamiseen. Muissa Pohjoismaissa oppivelvollisuuspäätökset oli tehty jo satakunta vuotta aiemmin: Tanskassa vuonna 1814, Ruotsissa vuonna 1842 ja Norjassa vuonna 1848 (Ahonen 2012; Simola ym. 2017: 34).

Myös peruskoulu-uudistukseen päästiin Suomessa etenkin pohjoismaisessa vertailussa melko myöhään, vaikka sitä oli eri tavoin valmisteltu jo 1920-luvulta lähtien ja erityisesti toisen maailmansodan jälkeen. Kouluohjelmakomitean mietinnössä vuonna 1959 tavoiteltiin yhtenäiskoulua viitaten Länsi-Euroopan koululaitoksen demokratisoitumiseen sekä oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvon vaatimukseen. Samalla koko ikäluokan opettamista yhdessä pidettiin kuitenkin pedagogisesti ongelmallisena ja esitettiin opetuksen eriyttämistä. Mietintöön tehtiinkin useita vastalauseita monenlaisin perustein. Etenkin oppikoulun ja yliopiston edustajat epäilivät uudistuksen laskevan koulusivistyksen tasoa, ja myös hankkeen hintalappua pelättiin. (Ahonen 2012: 150; Numminen 2020; ks. myös Rinne 2011.) Periaatepäätös uudistuksesta tehtiin vuonna 1963, mutta peruskoulusta päätettiin vasta vuosikymmenen lopulla erilaisten puolipoliittisten vääntöjen jälkeen.

Päätös peruskouluun siirtymisestä oli kuitenkin lopulta lähes yksimielinen, vaikka se oli herättänyt prosessin aikana erilaisia ideologisia ja pedagogisia epäilyjä. Peruskoulua tavoiteltiin sodanjälkeisessä rakennemuutoksessa sekä tasa-arvon että talouskasvun edistämisen näkökulmasta. Kun oikeistokonservatiivit vastustivat ideologisista syistä keskusta-vasemmiston edistämää koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, niin talouskasvun tavoite auttoi heitäkin kuitenkin kannattamaan peruskoulua (Ahonen 2012: 149). Peruskouluesityksiin kuitenkin sisällytettiin tasokurssit tyydyttämään poliittisten ja pedagogisten konservatiivien vaatimuksia opetuksen eriyttämisestä.

Kieliaineet olivat alusta alkaen yksi peruskoulu-uudistuksen kuumista kysymyksistä. Kouluohjelmakomitean mietinnössä vuonna 1959 kielet olivat osa esitettyä eriyttämistä siten, että yhtenäiskoulun yläaste (eli kolme viimeistä luokka-astetta)

jakautui kolmeen tasoon. Komitean lopulta toteutumattomaksi jääneessä esityksessä lukioon johtavassa tasossa oppilaille oli määritetty kaksi, välitasossa yksi ja ”käytännön linjassa” ei yhtään pakollista kieltä. (Numminen 2020: 358–359.) Tämä eriyttämiskeskustelu kulki kuitenkin mukana koko uudistusprosessin ajan ja päätyi lopulta myönnytyksenä oppikoulujen edustajille myös itse lakiin, joka salli oppilaiden jakamisen tasoryhmiin eräänlaisena rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteenä (Ahonen 2012: 153; Kalalahti & Varjo 2012). Tasoryhmät osoittautuivat kuitenkin käytännössä ongelmallisiksi, sillä niistä muodostui sukupuoleen ja sosioekonomiseen taustaan perustuvia koulutuksellisia umpiperiä. Erityisesti pojat ja alempiin sosiaaliluokkiin kuuluvat oppilaat valitsivat herkästi kielten ja matematiikan alempia tasokursseja, mikä sulki heidän jatko-opintoväylänsä. (Simola ym. 2017: 37.) Tasoryhmitys poistettiin lailla jo vuonna 1974 ja lopullisesti uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa vuonna 1985 (Kalalahti & Varjo 2012; Numminen 2020).

Peruskoulu-uudistus toi toisen kotimaisen ja ainakin yhden niin sanotun¹ vieraan kielen (eli muun kuin oppilaalle tosiasiassa vieraan toisen kotimaisen kielen) opiskelun pakolliseksi koko ikäluokalle. Aiemmin kieliopinnot olivat olleet vain valikoivan oppikoulun käyneiden ohjelmassa. Vaikka keskustelu koski muodollisesti molempia kansalliskieliä, kiista kieltenopetuksesta käytiin tosiasiallisesti ruotsin asemasta suomenkielisessä perusopetuksessa.

Ruotsi-keskustelussa pedagogiset ja poliittiset argumentit kietoutuivat erottamattomasti toisiinsa (Saarinen ym. 2019). Ruotsin pakollisuutta perusteltiin esimerkiksi kylmän sodan ulkopoliittisilla argumenteilla, joilla Suomi haluttiin kytkeä läntiseen ja erityisesti pohjoismaiseen poliittiseen yhteistyöhön. Perusteina käytettiin myös pitkäaikaista historiallista ja kulttuurista yhteyttä Ruotsiin sekä tasa-arvoista pääsyä jatkokoulutukseen ja julkisen vallan tehtäviin (Väistö 2017; Geber 2010). Ruotsin pakollisuutta toisaalta vastustettiin pedagogisilla argumenteilla, sillä kahden oppilaalle vieraan kielen opiskelun ajateltiin olevan liian vaativa tavoite koko ikäryhmälle. Vähemmän sen sijaan nousivat tuolloin esille ajatukset ruotsin kielestä eliitin kansaa kohtaan harjoittaman sarron symbolina, mikä on nykyisessä kielipoliittisessa keskustelussa eräs ruotsin pakollisuutta vastustavien argumenteista (ks. Ihalainen ym. 2011). Tämä oli Väistön (2017) mukaan merkki siitä, että Suomessa oli peruskoulu-uudistuksen yhteydessä sisäistetty valtiojohdon ja poliittisen eliitin edustama ajatus ruotsin merkityksestä osana kiinnittymistä Pohjoismaihin ja länteen. Ruotsin kielen pakollisuus on kuitenkin peruskoulu-uudistuksesta lähtien ollut osa suomalaista kielipoliittista keskustelua (Väistö 2017; Meinander 2016).

Ahosen (2012: 153) mukaan peruskoulun kieli- ja matemaattis-luonnontieteellinen painotus aiemman kansallisten aineitten painotuksen kustannuksella kertoo

1 Käytämme tässä termiä ”vieras kieli” opetussuunnitelmissa tällaisiksi nimetyistä kielistä tietoisina ”vieraan” toiseuttavasta luonteesta sekä siitä, että kansallisvaltioperusteinen kielten jaottelu ”omiin” ja ”vieraisiin” kieliin ei tosiasiassa toimi (Nikula ym. 2012).

siitä, että Suomessa oli siirrytty itsenäisyyden alun kansallisvaltion rakentamisesta sodanjälkeiseen hyvinvointivaltion kehittämisen ja ylläpitämisen aikaan. Pekkarinen ja Uusitalo (2012) ovatkin todenneet moninaisen rekisteriaineiston analyysin perusteella peruskoulu-uudistuksen lisänneen selvästi sosiaalista liikkuvuutta. Oppimistulosten riippuvuus perhetaustasta väheni. Toisaalta uudistus lisäsi, Pekkarisen ja Uusitalon (2012) mukaan ilmeisen tahattomasti, sukupuolten välisiä koulutuseroja.

Peruskoulu-uudistus onnistui siis pääosin keskeisessä sosioekonomiseen taustaan liittyvässä tasa-arvotavoitteessaan. Kielikoulutuksen näkökulmasta siirtymä yhtenäiseen peruskouluun toi sekä molemmat kansalliskielet että vieraat kielet koko ikäluokan ulottuville, ei ainoastaan oppikoulun käyneelle joukolle. Kahden oppilaalle vieraan kielen opettaminen on myös täytännyt eurooppalaisen äidinkieli ja kaksi muuta kieltä -tavoitteen (Council of Europe 1995), mikä nostaa suomalaiset yläkoululaiset eurooppalaisessa vertailussa kärkipäähän. Tämän tavoitteen saavuttaminen kuitenkin häivyttää sen, että käytännössä tavoite saavutetaan englannin ja toisen kotimaisen kielen opinnoilla (Kangasvieri ym. 2011). Opetussuunnitelmissa englanti katsotaan osaksi vieraita kieliä, joilla tässä artikkelissa tarkoitamme koulussa tavallisesti vieraat kielet -oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus 2014) opetettavia kieliä kuten esim. englanti, ranska, saksa, venäjä ja espanja (ks. kuitenkin alaviite 1 "vieraan" kielen ongelmallisesta luonteesta). Käytännössä englannin asema suhteessa muihin niin sanottuihin vieraisiin on kuitenkin poikkeava: englantia pidetään nykyisin välttämättömänä kansalaistaitona. Samalla kaikki muut kielet (vieraat kielet pois lukien englanti, kotoperäiset alkuperäis- ja vähemmistökielet ja maahanmuuton seurauksena Suomeen tulleet kielet) ovat jääneet saavutetun tavoitteen katveeseen. Kotoperäisillä alkuperäis- ja vähemmistökielillä tarkoitamme tässä artikkelissa esimerkiksi niitä kieliä, jotka on Suomessa mainittu lainsäädännössä. Tällaisia kieliä ovat esimerkiksi saamen kielet, suomalainen viittomakieli ja romanikieli. Maahanmuuton seurauksena Suomeen tulleilla kielillä puolestaan tarkoitamme esimerkiksi niitä kieliä, joita Tilastokeskus (n.d.) luokittelee Suomessa asuvan vieraskielisen väestön kieliksi. Vieraskieliseksi Tilastokeskus määrittelee henkilön, jonka kieli väestötietojärjestelmässä on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tällä hetkellä Suomessa väestötietojärjestelmään on mahdollista merkitä vain yksi kieli äidinkieleksi.

On tärkeää huomata, että kielten kategorinen jaottelu ja erottelu äidinkieliin, kansalliskieliin, vieraisiin kieliin, enemmistö- ja vähemmistökieliin, koto- ja vierasperäisiin kieliin ja maahan muuttaneiden kieliin on mahdotonta ja tarpeetonta. Yksi kieli voi kontekstista riippuen kuulua useampaan kategoriaan, minkä lisäksi tällainen jaottelu ylläpitää ja uusintaa kielten välisiä hierarkioita. Enemmistön ja vähemmistön käsitteet kytkeytyvät siis tiukasti kieli-ideologioihin, ja ne palvelevat sosiokulttuurisen enemmistön etuja. Esimerkiksi vähemmistökieli on harvoin virallinen opetuksen kieli (ks. Laihonen & Halonen 2019).

Edellä esitelty kieliin liittyvä terminologinen runsaus ja siihen liittyvät haasteet kertovat osaltaan siitä, että tarvetta kielikoulutuksen tarkasteluun tasa-arvonäkö-

kulmasta riittää. Vielä 1970-luvulla tasa-arvoinen kielikoulutus, joka käytännössä painottui toiseen kotimaiseen ja englantiin, on nyt jäänyt ajastaan jälkeen. Eurooppalaisen äidinkieli ja kaksi muuta kieltä -tavoitteen toteutuminen vaikuttaa jähmettäneen kielikoulutusta ja sen kehittämistä samalla tavalla kuin PISA-menestys Simolan ja muiden (2017) mukaan peruskoulun kehittämistä.

4 2000-luvun taitteen kielikoulutuksen kehittäminen eurooppalaisuuden vahvistajana

Toisena esimerkkinä käsittelemme 1990-luvulla ja sen jälkeen käynnistyneitä kielikoulutuksen kehittämishankkeita, joiden ääneen lausuttu tavoite oli edistää alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa vähenevien kielivalintojen kontekstissa. Tarkoituksena oli siis parantaa kielikoulutuksen saavutettavuutta ja tarjontaa etenkin suurten kaupunkien ulkopuolelle sekä helpottaa erityisesti poikien osallistumista. Näiden kehittämishankkeiden avulla pääsemme samalla tarkastelemaan kielten hierarkioita ja niiden tuottamaa epätasa-arvoa (ks. Kyckling ym. 2019), kun eri kielistä ja niiden merkityksestä ja tärkeydestä puhutaan erilaisin tavoin.

1990- ja 2000-luvulla suomalaisen koulutuksen tasa-arvotavoitteissa alkoi näkyä aiempaa voimakkaammin ajatus yksilön oikeudesta tehdä haluamiaan valintoja (esim. Kalalahti & Varjo 2012; Chimbutane ym. 2023). Kielikoulutuksessa väljennettiin kielten pakollisuutta jo 1970- ja 1980-luvuilla, kun lukiosta poistettiin ensin kolmannen vieraan kielen pakollisuus ja sittemmin pitkän matematiikan opiskelijoilta myös toisen vieraan kielen pakollisuus (Tuokko ym. 2012: 15). Kielivalinnoissa alkoi 1990-luvulla näkyä laskua sekä perusopetuksessa että lukiossa (ks. esim. Opetushallitus 2001: 3–4; Pyykkö 2017). Koululaiset opiskelivat pääasiassa vain englantia ja ruotsia, kun taas muiden eurooppalaisten kielten, kuten ranskan, saksan ja venäjän osaamista ei näyttänyt kertyvän riittävästi (Opetushallitus 2001: 3–4). Perusopetukseen ja lukioon toivottiin lisäävän myös italian ja espanjan opetusta (Piri 2001: 264). Tuntijaossa vuonna 2001 vähennettiin edelleen valinnaisaineiden tunteja (Tuokko ym. 2012: 52). (Kieltenopetuksen kehityksestä ks. myös Kangasvieri ym. tässä teemanumerossa.)

Vähenevää valinnaiskielten opetusta pyrittiin 1990- ja 2000-luvulla monipuolistamaan erilaisilla valtakunnallisilla kieltenopetuksen kehittämishankkeilla, kuten Opetushallituksen KIMMOKE-hankeella (1996–2001), sitä jatkaneella kieliverkko-hankeella (2002–2004; Sajavaara ym. 2007: 30–31) sekä Kielitivolilla (2009–2010). Koulutuksen hankkeistaminen tai ”projektitapaistuminen” on Brunilan (2009) mukaan osa laajempaa koulutuksen ja tutkimuksen markkinaideologiaa, joka on yksi koulutuksen ja laajemmin yhteiskunnan markkinaistamisen tavoista. Päätöksenteon hajauttaminen sekä hyvinvointivaltion dynamiikan vähittäinen haastaminen ovat johtaneet erilaisten haettavissa ja kilpailtavissa olevien hankkeiden lisääntymiseen pitkäjänteisen perusrahoituksen kustannuksella.

Kielitivoli-hankkeilla tehtiin siis kielikoulutuksen tasa-arvotyön tarvetta näkyväksi. Samalla on kuitenkin tultu uusintaneeksi tasa-arvon ja yhteiskunnan hierarkkisten arvojen rakenteita, kun keskustelua on käyty joistakin tasa-arvon osa-alueista – Suomessa usein sukupuolten tasa-arvosta – mutta ei toisista. (Brunila 2009.) Kielitivolin kaltaisilla kehittämishankkeilla markkinaistuminen on tuotu myös koulutusjärjestelmään, kun vakaan perusrahoituksen ja sillä tehdyn kehittämistyön sijaan oppilaitokset kilpailevat hankerahoituksesta esimerkiksi toisiaan seuraaviin tasa-arvohankkeisiin.

Suomalaisten kielitaidosta ja kielten opiskelusta on ollut huolta ja kielikoulutukselle on ollut kysyntää myös ulko- ja kulttuuripoliittisista syistä. Suomen liittyttyä Euroopan unioniin vuonna 1995 koulujen systemaattinen kansainvälistyminen alkoi arkipäiväistyä ja Eurooppaan suuntautuva toiminta ja englannin asema vahvistua (Opetushallitus 2001: 3; Tuokko ym. 2012: 13). Eurooppalaisessa kansainvälisyyden huumassa 1990- ja 2000-luvun taitteesta alkaen eurooppalaisuuden tunnusmerkkinä on nähty monikielisyys ja -kulttuurisuus (Piri 2001: 264), joissa ihanteellisesti on tavoiteltu tasa-arvoa, liikkuvuuden lisäämistä sekä sosiaalista koheesiota Euroopan unionin sisällä.

Monikielisuuden ideaalin takana Euroopan unionin kieliä hierarkisoidaan ja arvotetaan kuitenkin edelleen jatkuvasti lukuisin eri tavoin (ks. myös esim. Laihonen & Halonen 2019). Tämä tehdään esimerkiksi jaotteleamalla kieliä suuriin ja pieniin sekä meidän ja muiden kieliin mutta myös esittämällä Euroopan unionin ulkopuoliset kielet haitallisiksi eurooppalaisen koheesion kannalta (Nikula ym. 2012). Eurooppalaisuuden vahvistuminen ja maahanmuuton lisääntyminen Suomeen 1990-luvulla näkyi monikulttuurisuuskasvatuksen tulona perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Monikulttuurisuus nähtiin 1990-luvulla kansainvälisyyden kohtaamisena ja 2000-luvulla monikulttuurisuuden suvaitsemisena (Mäkelä ym. 2017: 26).

Edellä kuvatussa kontekstissa Kielitivoli-hanke syntyi hallituskaudella 2007–2011 poliittisesta tarpeesta lisätä ”vieraiden” kielten – käytännössä saksan ja ranskan kaltaisten suurten maailmankielten – opetusta. Muodollisesti hanke oli osa laajempaa tavoitetta parantaa perusopetuksen laatua monipuolistamalla opetuksen järjestäjien tarjoamaa kieliohjelmaa ja lisäämällä mahdollisuuksia opiskella muitakin kieliä kuin englantia perusopetuksen alaluokilla. (Tuokko ym. 2012: 5, 27.)

Tuokko ym. (2012) pitävät valintojen toteutumista ja kielten tarjontaa yhtenä perusopetuksen tasa-arvokysymyksistä nimenomaan alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Siksi Kielitivolissa pidettiin tärkeänä kehittää etäopetusta ja koulukuljetuksia, jotta kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus osallistua opetukseen. (Tuokko ym. 2012: 36, 40, 138–193.) Kielitivolin aikana osa kunnista onnistui jonkin verran lisäämään vapaaehtoisten A2- ja B2-kielten, etenkin ranskan ja saksan, opetusta esimerkiksi alkavien ryhmien minimikokoa pienentämällä, lisäämällä tiedotusta sekä kehittämällä etäopetusta ja opettajien täydennyskoulutusta (ks. myös Kangasvieri ym. tässä teemanumerossa). Muun kuin englannin valitsemisessa A1-kieleksi ei kuitenkaan tapahtunut hankkeen aikana merkittäviä muutoksia. Valtaosa opiskeli englantia ensimmäisenä

vieraana kielenä, eikä muita kieliä kuin englantia ollut juuri tarjolla suurten kuntien ulkopuolella. (Tuokko ym. 2012: 5–6, 49–55, 115.)

Vaikka 1990- ja 2000-luvun hankkeissa tavoitteena olikin monipuolinen kieltenopetus, käytännössä nimettyinä kielinä se tarkoitti suuria eurooppalaisia kieliä, joita Suomessa ovat perinteisesti olleet englanti, saksa ja ranska sekä pienemmässä määrin venäjä. Esimerkiksi Kielitivoli-hankkeen raportissa (Tuokko ym. 2012) esitellään kehitystä englannin, ruotsin, ranskan, saksan ja venäjän oppilasmäärissä. Näiden lisäksi taulukoissa on kategoria ”muu”. Kielten väliset hierarkiat näkyvät siis selkeästi, kun monikielisyyden edistämistä operationaalistetaan.

Kielitivolin tapaiset hankkeet tulivatkin vahvistaneeksi ja uusintaneeksi jo entisestään vahvojen kielten asemaa, joiden valta-asema länsimaisessa koulutuksessa on usein perustunut niiden kolonialistiseen historiaan tai muuten poliittisesti, kulttuurisesti tai taloudellisesti vahvaan asemaan. Usein näiden kielten asemaa pönkitettiin taloudellisin argumentein esimerkiksi EU-integraation tai vauraisiin länsimaihin suuntautuvan kaupan näkökulmasta, kuten esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton pamfletti *Kielitaito on kilpailuetu* vuodelta 2014 osoittaa. Vaikka esimerkiksi saksan kielen opiskelu on vähentynyt Suomessa, sen historiallisesti ja kulttuurisesti merkittävä asema suomalaisessa yhteiskunnassa ja koululaitoksessa näkyy edelleen sen painoarvossa, kun sen asemasta ollaan erilaisessa hanketoiminnassa ja kielikoulutuspolitiikkatyössä huolissaan (Ihalainen ym. 2019).

Kielten keskinäiset hierarkiat koulutuksessa on tärkeää tiedostaa, sillä nimetyt kielet ovat sosiopoliittisia kategorioita, jotka eivät ole irrallaan muusta yhteiskunnasta. Tavat, joilla puhumme kielistä, ja ne tarkoitukset, joihin käytämme niitä, muovaavat yhteiskuntaa ja koulutusta. (García ym. 2021; ks. myös Laihonen & Halonen 2019.) Kielet myös asemoidaan keskinäiseen valintakilpailuun toistensa kanssa. Esimerkiksi Tuokon ym. (2012: 138) mukaan kuntien kannattaa keskittyä monipuolistamaan kieltenopetusta joko A2-kielten tai B2-kielten osalta, sillä oppilaita ei muuten riitä kaikkiin ryhmiin. Englantia taas pidetään tärkeänä, jopa itsestään selvänä opiskeltavana kielenä (Kangasvieri ym. 2011).

Tällaisessa tarkastelussa katveeseen jäävät sekä moninaiset alkuperäis- ja vähemmistökielet että maahanmuuttotaustaisten kielet. Tämä konkretisoituu esimerkiksi niin, että oppilaiden oman äidinkielen opetus näkyi vain niukasti Kielitivoli-hankkeessa, vaikka joissakin kunnissa tavoitteena oli kehittää sitäkin (Tuokko ym. 2012: 32, 55). Oman äidinkielen opetuksella tarkoitetaan muiden kuin suomen, ruotsin, saamen, romanikielen ja viittomakielen opetusta äidinkielenä (Tainio & Kallioniemi 2019: 66). Pirin (2001: 283) mukaan maahan muuttaneiden äidinkielen ja kulttuurin säilyttämistä pyrittiin edistämään lähinnä vapaaehtoisuuden pohjalta, esimerkiksi yhdistysten ja perheiden vetovastuulla, kun taas koulun tehtävänä on ollut antaa maahan muuttaneille oppilaille eväät ennen kaikkea kansalliskielten (suomi, ruotsi) oppimiseen Suomeen kotoutumisen edistämiseksi.

Myös kansalliskielet suomi ja ruotsi oppilaiden äidinkielinä ja osana yksilöiden kielitaitoa näyttävät unohtuneen 1990- ja 2000-luvun Opetushallituksen ja opetusministeriön mietinnöistä ja hankkeista (ks. Sajavaara ym. 2007: 31). Toisaalta 2010-luvulta alkaen päätään on nostanut uusnationalistinen huolidiskurssi myös kansalliskielistä, joille *lingua franca* -asemassa oleva englannin kieli nähdään edelleen uhkana, vaikka pikemminkin olisi tärkeää kyseenalaistaa yksi- ja monikielisyyteen liittyviä ideologioita ja tarkastella, mihin kieliin ja puhujiin huolipuhe kytkeytyy laajemmin (Saarinen & Ennser-Kananen 2020). Esimerkki tästä on vaikkapa aina ennen vaaleja toistuva huoli englannin aiheuttamasta uhasta suomen kielelle, jolloin systemaattisesti unohdetaan muut Suomessa puhutut sekä kotoperäiset alkuperäis- ja vähemmistökielet että maahanmuuttajien kielet (Saarinen 2020).

Kielikoulutuksellisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on kiinnostavaa, että esimerkiksi Kielitivoli-hankkeessa ei kyseenalaistettu opetettavien suurten eurooppalaisten kielten asemaa, vaan jatkettiin kielten hierarkisointia. Huolipuhe eurooppalaisten valtakielten asemasta kertoo paitsi niiden vähenevästä valitsemisesta kouluissa, myös suomalaisissa kouluissa puhuttujen kymmenien kielten välisistä arvoeroista ja hierarkioista (ks. hierarkioista myös Laihonon & Halonen 2019). Huoli saksan, ranskan tai venäjän opiskelun vähenemisestä kohdistuu suomalaisessa koulussa perinteisesti opetettuihin ja opetettaviin kieliin, ei kouluissa tosiasiaassa käytettyihin kieliin. Kielitivolin tapaisten hankkeiden tasa-arvokäsitys siis uusintaa suomalaista ajattelua sukupuolten tasa-arvosta ja alueellisesta koulutuksen saatavuudesta ja hukkaa mahdollisuuden tarkastella kielikoulutusta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tarvitsemmekin jatkuvaa keskustelua siitä, mitkä kielet institutionaalistuvat kouluissa, miten tämä tapahtuu ja kuka nuo päätökset tekee (ks. myös Piippo ym. 2021). Muussa tapauksessa päädyimme uusintamaan kielten ja niiden puhujien välistä epätasa-arvoa (ks. myös Ikkänen ym. sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta kielikoulutuksessa tässä teemanumerossa).

5 Oman äidinkielen opetus esimerkkinä alueellisesti hajautuneesta kielikoulutuksesta

Kolmanneksi esitämme oman äidinkielen opetuksen esimerkkinä alueellisesta ja kielillisestä epätasa-arvosta. Alueellisella (epä)tasa-arvolla tarkoitamme suomalaisessa koulutuspolitiikassa suhteellisen tyypillisiä kunnallisia, maakunnallisia, taajama- ja haja-asutusalueellisia sekä päätöksenteon hajauttamiseen liittyviä näkökulmia tasa-arvoon. Nostamme kuitenkin tässä luvussa esiin myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmia oman äidinkielen opetukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014: 463) mukaan oman äidinkielen opetus tukee oppilaiden aktiivista monikielisyyttä, elinikäistä kieltenoppimista ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista. Opetus on

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemää, erillisrahoitettua ja perusopetusta täydentävää toimintaa, ja se on vapaaehtoista sekä kunnalle että oppijalle (Pyykkö 2017: 97). Hajautetun päätöksenteon ja vapaaehtoisen järjestämisen takia erilaiset kuntakohtaiset tekijät, kuten talous, poliittiset ja kielelliset asenteet, sijainti, väkiluku sekä maahanmuuttotaustaisten määrä kunnassa, vaikuttavat opetuksen järjestämiseen niin edellä käsiteltyjen valinnaiskielten kuin tässä luvussa käsiteltävän oman äidinkielen opetuksen osalta.

Oman äidinkielen opetus ja muut maahanmuuttajien (kieli)koulutuspoliittiset tukitoimet käynnistyivät Suomessa 1970- ja 1980-lukujen vaiheilla, kun Chilestä ja Vietnamista tuli pakolaisia. 1990-luvun alussa Neuvostoliiton kaatumisen jälkeen Suomeen tullesiiin inkeriläisiin paluumuuttajiin sovellettiin osittain samoja tukitoimia kuin pakolaisiin. Suomessa maahanmuuttajien kielikoulutus lähti siis kehittymään pakolaistaustaisen maahanmuuton tarpeista eikä työperusteisen maahanmuuton seurauksena, mikä poikkeaa selkeästi useista muista Euroopan maista. (Latomaa 2007: 318–319; Ikonen 2007.)

Tutkimus on osoittanut oman äidinkielen opetuksen hyödyt esimerkiksi kieli- ja lukutaidossa (esim. Chang 2016; Bylund & Diaz 2012; Ganuza & Hedman 2019; ks. myös Venäläinen ym. 2022) ja sosiaalisten suhteiden ja identiteetin rakentamisessa (esim. Leeman 2015). Oman äidinkielen opetus tukee myös oppilaiden äidinkielen ja koulun opetuskielen hallintaa ja tekstitaitojen kehittymistä, sekä sitä, että oppilaat ja opettajat kokevat opetuksen merkitykselliseksi (Harju-Luukkainen ym. 2014: 95–97; Tarnanen ym. 2017). Huolimatta tutkimustuloksista oman äidinkielen tukemiseen suhtaudutaan edelleen skeptisesti, ja poliittinen tahto sen tukemiseen on heikkoa (esim. Ganuza & Hedman 2015; Kioko ym. 2014; Prinsloo 2007). Suomessa kuntavaaliehdokkaille vuonna 2008 tehdyssä kyselyssä (Kyllönen ym. 2009) oman äidinkielen opetusta arvostettiin läpi puoluekirjon, sillä kuutisenkymmentä prosenttia vastanneista piti sen opetusta tärkeänä. Samalla asenne oman äidinkielen opetuksen rahoitukseen kuitenkin vaihteli puolueittain: etenkin perussuomalaisten ja kokoomuksen vastaajat olivat sitä mieltä, että oman äidinkielen opetus ei ole yhteiskunnan vaan perheiden ja yhteisöjen tehtävä, kun taas kirjon toisessa päässä olivat etenkin vihreiden ja vasemmiston vastaajat, jotka pitivät oman äidinkielen opetusta yhteiskunnan tehtävänä. (Kyllönen ym. 2009.)

Vuonna 2020 vajaa kolmasosa kunnista (84/310 kuntaa) järjesti oman äidinkielen opetusta 57 kielessä, ja perusopetuksessa opetukseen osallistui noin 22 000 oppilasta (Opetushallitus n.d. (a); Opetushallitus n.d. (b)). Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (n.d.) mukaan äidinkieleltään muun kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisiä eli ”vieraskielisiä” oppilaita oli perusopetuksessa samana vuonna lähes 58 000. Tämä tarkoittaa, että oman äidinkielen opetus tavoittaa noin 38 % oppilaista (Venäläinen ym. 2022), ja suuri osa oppilaista jää syystä tai toisesta oman äidinkielen opetuksen ulkopuolelle. Venäläisen ym. (2022: 57) mukaan potentiaalisten oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on todellisuudessa vielä suurempi, sillä opetukseen ovat oikeutettuja myös ne väestötietojärjestelmään suomenkieliseksi

merkityt oppilaat, joiden toinen tai kumpikin vanhempi on järjestelmässä äidinkieltään muun kuin suomen- tai ruotsinkielinen. Näin ollen oman äidinkielen opetuksen tilanne ei ole kovinkaan saavutettava tai tasa-arvoinen (Kyckling ym. 2019). Oman äidinkielen opetus on toisinaan myös kieliyhteisön harteilla, kun opetusta järjestävät esimerkiksi kieli- ja kulttuuriyhdistykset tai oppilaiden vanhemmat (Pyykkö 2017: 21, 98). Tällainen vapaaehtoisuuteen pohjautuva toiminta on kuitenkin satunnaista, eikä se siksi ole kestävä ratkaisu alueellisesti epätasa-arvoiseen tilanteeseen. Toisaalta esimerkiksi eurooppalaisessa mittakaavassa ei ole tavatonta, että oman äidinkielen opetus ei kuulu osaksi koulutusjärjestelmää (ks. esim. Kyckling ym. 2019).

Sen lisäksi, että oman äidinkielen opetus tavoittaa vain osan siihen oikeutetuista oppilaista, opettavien kielten kirjo ja opetukseen osallistuvien määrät vaihtelevat hyvin paljon alueellisesti. Tainion ja Kallioniemen (2019) mukaan eniten opetukseen osallistuvia ja eri kieliä on Etelä-Suomessa (opetettavia kieliä 46), kun taas esimerkiksi Pohjois-Suomessa kieliä on 13. Eniten omana äidinkielenä opetetaan venäjää, viroa, arabiaa, englantia ja espanjaa. Tämä noudattelee tilastoa Suomen suurimmista vieraskielisistä ryhmistä ja heidän äidinkielistään, vaikkakin kielten järjestys vaihtelee. Venäjää ja arabiaa opetetaan lähes koko maassa, eniten Etelä-Suomessa. (Tainio & Kallioniemi 2019: 1, 66–67, 70.) On luonnollista, että opetusta järjestetään eniten siellä, missä on potentiaalisia oppilaita. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen (Venäläinen ym. 2022) mukaan opetuksen järjestäjät pitävät oman äidinkielen opetuksen järjestämisestä sitä tärkeämpänä, mitä enemmän maahanmuuttotautaisia oppilaita kunnassa on, ja sitä useammin opetusta myös järjestetään. Monessa kunnassa olisi kuitenkin tarve järjestää opetusta useammassa kielessä, eikä oppilailla todellisuudessa ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua oman äidinkielen opetukseen. (Venäläinen ym. 2022: 57, 142.)

Alueellisesti epätasa-arvoisen tilanteen lisäksi oman äidinkielen opetuksen ongelma on se, että sekä opettajien saatavuudessa että heidän kelpoisuuksissaan on puutteita. Paljon Suomessa puhutuissa kielissä ja kunnissa opetus järjestyy todennäköisesti helpommin kuin pienemmissä kunnissa tai niissä kielissä, joiden puhujia Suomessa on vähemmän. Opettajien kelpoisuuksissa on kielten välillä selkeitä eroja: eurooppalaisten valtioiden tai suomalaisissa yliopistoissa opettajien kielten, kuten venäjän, viron, englannin, espanjan ja saksan opettajista suurin osa on suorittanut kelpoisuusvaatimusten mukaiset opinnot. Näiden kielten vahva asema siis uusintaa paitsi ”vieraiden” kielten, myös oman äidinkielen opetuksen epätasa-arvoa. Sen sijaan esimerkiksi arabian, kiinan, somalin tai vietnamin opettajista vain noin viidesosa oli vuonna 2019 kelpoisia, ja albanian, thain ja kurdin opettajista kenelläkään ei ollut kelpoisuuteen edellytettäviä opintoja. (Tainio & Kallioniemi 2019: 70–71; ks. myös Venäläinen ym. 2022.) Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta tämä on jopa alueellista saavutettavuutta suurempi ongelma arvottaessaan paitsi kieliä, myös niiden opettajia ja opetusta (ks. myös Laihonen & Halonen 2019). Tilanne heijastuu

siihen, miten oman äidinkielen opetusta arvostetaan ja miten tärkeänä oppilaat sitä pitävät (Pyykkö 2017: 99; Venäläinen ym. 2022: 59–60).

Tainion ja Kallioniemen (2019) mukaan oman äidinkielen opetus on kasvanut Suomessa liian hitaasti suhteessa monikielisten oppilaiden määrän ja opetuksen tarpeen kasvuun. Oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut reilussa kymmenessä vuodessa, kun taas opetuksen järjestäjien ja opetettavien kielten määrä on pysynyt lähes samana tähän päivään asti (Opetushallitus n.d. (a)). Tainion ja Kallioniemen (2019) mukaan kunnat arvioivat oppilasmäärien ja oman äidinkielen opetuksen tarpeen kasvavan tulevaisuudessa. Erityisesti pienissä kunnissa oppilaiden kielten kirjo saattaa olla suuri, mutta oppilaita on liian vähän opetusryhmien järjestämiseksi. (Tainio & Kallioniemi 2019: 2–3, 9, 72.) Kunnalle myönnetään valtionavustusta opetuksen järjestämiseen, jos oppilaita on vähintään neljä, mutta käytännössä kunnat saattavat vaatia tätäkin suurempaa määrää oppilaita opetusryhmän järjestämiseksi (Venäläinen ym. 2022: 61).

Yhtenä ratkaisuna oman äidinkielen opetuksen tilanteeseen on käytetty koulujen ja kuntien välistä yhteistyötä, minkä lisäksi on ehdotettu seudullista tai jopa valtakunnallista etäopetusta. Etäopetusta on pilotoitu myös saamen kielen opetuksessa (Härmälä ym. 2022). Tämä ratkaisisi haasteet, joita syntyy vähäisistä oppilasmääristä tai kelpoisten opettajien puutteesta. (Tainio & Kallioniemi 2019: 83.) Ehdotus haastaa kiinnostavalla tavalla hajautettuun päätöksentekoon pohjautuvan suomalaisen kielikoulutuspoliittisen järjestelmän. Toisaalta etäopetuksesta on jo Kielitivoli-hankkeen ajalta kokemuksia: onnistuneeseen etäopetukseen tarvitaan pitkäjänteistä resursointia. Suomessa vuonna 2020 alkaneen koronapandemian kokemusten jälkeen voisi olla aika selkiyttää etäopetuksen toteutustapoja muutenkin kuin kriisiajan toimintamuotona (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa).

Uusia avauksia kuitenkin tarvitaan, jotta oman äidinkielen opetuksen heijastama alueellista epätasa-arvoa ja kielten välisiä hierarkioita kielikoulutuksessa voidaan purkaa. Huolestuttavaa on se, että opetuksen järjestäjillä näyttäisi olevan vähemmän tietoa oppilaiden omien äidinkielten opetuksesta kuin katsomusaineiden opetuksen käytännöistä ja järjestelyistä. Katsomusaineet kuuluvat pakollisiin aineisiin, kun taas oman äidinkielen opetus on opetusta täydentävää opetusta. (Tainio & Kallioniemi 2019: 72.) Vielä vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oman äidinkielen opetuksesta sai päättötodistukseen arvosanan, ja se sijoittui äidinkieli ja kirjallisuus -osion alle, mutta vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista lähtien oman äidinkielen opetus on ollut perusopetusta täydentävää opetusta (Piilo 2007: 62–64; Ikonen 2007). 1990-luvun jälkeen oman äidinkielen opetus on kehittynyt monella tapaa ja tullut osaksi opetuksen arkipäivää, mutta tarvitaan tutkimusta siitä, miten opetuksen statuksen muutos opetussuunnitelmassa on mahdollisesti vaikuttanut opetuksen kehittämiseen ja alueelliseen tasa-arvoon.

Jotta alueellista ja kielellistä tasa-arvoa oman äidinkielen opetuksessa saataisiin kehitettyä, opetuksen järjestäjät tarvitsevat tutkimusperustaista tietoa ja tukea oman

äidinkielen opetuksen merkityksestä ja sen järjestämisestä. Ratkaisuja esimerkiksi opettajien kelpoisuuksiin ja saatavuuteen, käytännön järjestelyihin, kuntien välisiin yhteistyön muotoihin sekä oman äidinkielen opetuksen asemaan koulutusjärjestelmässä on viime vuosina esitetty toistuvasti (ks. esim. Pyykkö 2017; Tarnanen ym. 2017; Tainio & Kallioniemi 2019; Kyckling ym. 2019; Venäläinen ym. 2022). Niiden toteutumista käytännössä on kuitenkin edistettävä väsymättä, jos suomalainen koulutusjärjestelmä halutaan pitää oikeudenmukaisena ja yhdenvertaisena myös tästä näkökulmasta.

Oman äidinkielen opetuksen kohdalla kysymys on myös laajempi kuin alueellista tasa-arvoa koskeva. Koska oman äidinkielen eduista on tutkimusnäyttöä, voidaan kysyä, miksi oman äidinkielen opetukseen ei panosteta. Oma äidinkieli näyttyytety perheiden tai yhteisöjen, ei koulujärjestelmän tai yhteiskunnan asiana. Kun opetuksen järjestäjien huomio keskittyy opettajien ja muiden resurssien hankkimiseen (ks. esim. Venäläinen ym. 2022), katveeseen jää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kannalta keskeinen kysymys siitä, miksi omana äidinkielenä opetetut kielet – usein maahanmuuton myötä Suomeen tulleet kielet – ovat heikossa asemassa koulutuksessa ylipäätään.

Eri kielten ja niitä puhuvien ihmisten arvottaminen ja hierarkisointi ei kasvavan nationalismin maailmassa ole ainakaan pienenemässä, kun maan valtakielen asemaa korostetaan entisestään (ks. esim. Meadows 2020). Muut kielet, kuten esimerkiksi vieraina kielinä opetetut kielet, kotoperäiset alkuperäis- ja vähemmistökielet ja maahan muuttaneiden kielet, hakevat tässä ahtaudessa paikkaansa. Koska jopa englantia pidetään uhkana suomen kielelle, on ymmärrettävää, että maahanmuuttajiin usein kytketyt kielet, kuten somali tai arabia, saatetaan kokea ideologisesti vielä voimakkaammin uhkana. Zacheus ym. (2017) ovatkin todenneet katsausartikkelissaan, että kieleen, uskontoon ja kulttuuriin kohdistuva syrjintä on yleistä, ja niihin kohdistuva pilkallinen tai vihamielinen puhe aiheuttaa sen, että vähemmistöihin kuuluvat saattavat rajata oman kielen ja kulttuurin oman kodin seinien sisäpuolelle. Tällaiseen sisäistettyyn rakenteelliseen rasismiin tai rasiolinguvistisiin asenteisiin (ks. likkanen ym. tässä teoksessa) on vaikeampi puuttua kuin rodullistettuihin ulkonäköpiirteisiin perustuvaan rasismiin.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden omat kielet jäävät usein valtaväestön oppilaille ja opettajille vieraiksi ja näkymättömiksi (Zacheus ym. 2017), vaikka sinällään esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) suhtautuu monikielisyteen arvostaen. Opetussuunnitelman perusteiden edistämä kielitietoinen opetus on saattanut vaikuttaa esimerkiksi rehtoreiden positiiviseen suhtautumiseen oman äidinkielen opetusta kohtaan (Venäläinen ym. 2022: 143). Tämä ei kuitenkaan vielä sellaisenaan riitä (ks. esim. Ennser-Kananen ym. 2021). Tälläkin tavoin tärkeänä pidetty tasa-arvoisen ja yhtenäisen perusopetuksen ja viime kädessä koko yhteiskunnan legitimitetti rapautuu. Monikielisuuden hyötyjen lisäksi olisikin tärkeää tunnustaa kaikkien kielten, niin kotoperäisten alkuperäis- ja vähemmistökielten kuin maahan muuttaneiden kielten, merkitys itseisarvona, osana kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia yhteisöjä.

6 Lopuksi: tulevaisuuden näkymiä tasa-arvon kehittämiseksi kielikoulutuksessa

Esitämme lopuksi muutaman ehdotuksen, joilla kielikoulutuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta voitaisiin edistää. Kuten edellä on käynyt ilmi, suomalainen kielikoulutus on pyrkinyt tasa-arvoon tai edistänyt sitä monella tapaa. Osin tämä on kuitenkin saattanut johtaa tietynlaiseen itsetyytyväisyyteen ja koulutusjärjestelmän jäähmyteen. PISA-menestys on auttanut välttämään virheitä, joita on tehty esimerkiksi Ruotsissa koulutuksen yksityistämisen tai Ilossa-Britanniassa kouluvertailujen yhteydessä ja jotka ovat rapauttaneet koulutusjärjestelmän legitimitettä. Samalla tyytyväisyys suomalaiseen koulutusjärjestelmään on kuitenkin saattanut hidastaa myös tarvittavia uudistuksia. Suomessa olisikin käytävä kielikoulutuksen poliittisuudesta nykyistä laajempaa keskustelua, joka ottaa huomioon sen, että koulutus ei ole ideologisesti neutraalia, vaan sen on huomioitava historialliset ja nykyhetken monisyiset epäoikeudenmukaiset rakenteet. Tähän tarvitaan tutkimuksen ja käytännön koulutyön yhteistyötä.

Kielikoulutuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että kielikoulutuksessa tarvitaan rakenteita ja toimintaohjelmia, jotka valmistavat opettajia ja opettajankouluttajia

- ei pelkästään suvaitsemaan ja sallimaan vaan tukemaan ja kehittämään oppilaiden erilaisten kielellisten resurssien käyttöä eri oppiaineissa
- ymmärtämään kielellisten oikeuksien ja yhteiskunnallisen osallisuuden yhteenkietoutuneisuutta
- ymmärtämään ja oppimaan (kieli)koulutuksen rooli erilaisten hegemonisten, kolonialististen ja markkinaideologioiden ylläpitämisessä.

Olemme yllä todenneet, että koulutuksen tasa-arvokysymysten rajaaminen sukupuoleen tai alueelliseen saavutettavuuteen ei riitä. Keskusteluun on nostettava myös kieli-ideologiset pohdinnat siitä, millaisin tavoin kielten välisiä hierarkioita voidaan madaltaa ja niiden puhujiin kohdistuvia ennakkoluuloja vähentää. Tähän tarvitaan asennemuutosta kouluilta ja yhteiskunnalta. Opettajankoulutus on yksi keskeinen toimija, kun kielikoulutuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta halutaan edistää. Tarvitsemme opettajia ja opettajankouluttajia, jotka ymmärtävät monikielisyyspedagogiikan syrjimättömänä toimintana. Tällä tarkoitamme käytännettä, jota ohjaa ymmärrys yhdenvertaisuudesta esimerkiksi rodullistamiseen, etnisyyteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, vammattomuuteen ja kansallisuuteen sekä taitona tunnistaa, tunnustaa ja aktiivisesti purkaa kielellisiin ja kulttuurisiin identiteetteihin perustuvia erotteluja. Tämä edellyttää opettajille ja opettajankouluttajille (sekä yksin että yhdessä) erilaisia tiloja keskustella, oppia ja kokeilla uusia asioita ja tulla tietoisiksi erilaisista koulutukseen liittyvistä rakenteellisista epätasa-arvoa tuottavista tekijöistä. Näin opettajat voivat tulla entistä tietoisemmiksi siitä, miten heidän työnsä sijoittuu laajempaan historialliseen kehitykseen, ja myös siitä, mitä epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta tuottaville

rakenteille voidaan tehdä. Tähän opettajat tarvitsevat valtakunnallisilta ja paikallisilta koulutuspoliittisilta päättäjiltä ja opetushallinnolta resursseja, aikaa ja tilaa. Opettajien täydennyskoulutukseen tarvitaan uusia, systemaattisia ja pitkäjänteisiä resursseja, jotka mahdollistavat paitsi uusien asioiden oppimisen, myös poisoppimisen vanhoista ja haitallista käsityksistä ja ideologioista. Tämäntapainen täydennyskoulutus on tällä hetkellä alimitoitettua, aliresursoitua ja aliarvostettua. Työehtosopimuksiin sisältyvät kolme niin sanottua veso-päivää eli suunnittelu- ja koulutuspäivää eivät riitä tarjoamaan tilaa uudelle.

Toinen tapa poisoppia epätasa-arvoistavista käytänteistä on rekrytoida kielikoulutuspolitiikan kansallisia päätöksentekijöitä, rehtoreita ja opettajia nykyistä moninaisemmista taustoista. Simola ym. (2017) pohtivat Rädyn ym. (1997) nyt jo ikääntyneen tutkimuksen perusteella opettajakunnan melko homogeenista rakennetta. Ainakin vielä 1990-luvun lopulla useimmilla peruskoulun opettajilla oli keskiluokkainen tausta, ja he olivat poliittisesti markkinaorientoituneen ja kilpailullisen koulutuspolitiikan kannalla, jopa enemmän kuin huoltajat. Opettajat olivat etenkin niin sanotuille lahjakkaille oppilaille perustettavien erityiskoulujen kannalla, ja kolmannes heistä oli sitä mieltä, että tasa-arvon vaatimus ei vastaa koulutuksen tarpeita (Räty ym. 1997; Simolan ym. 2017: 97 mukaan). Peruskoulu-uudistuksen vastustajien tasapäistämisargumentti voi edelleen hyvin (ks. esim. Sisättö 2018; Lajunen 2022). Voidaankin kysyä, miksi opettajien ilmeisestä tasapäisyydestä ei olla samalla tavalla huolissaan.

Viime kädessä vuosikymmeniä toistettu huolipuhe kielten opiskelun vähenemisestä uusintaa joidenkin kielten asemaa ja ylläpitää toisten varjopaikkaa. Kielistä käytävät keskustelut luovat ja uusintavat epätasa-arvoa ja sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta tukevia rakenteita, mutta samalla tavalla näitä rakenteita on myös mahdollista purkaa.

Kirjallisuus

- Adam, T. 2020. Between social justice and decolonisation: exploring South African MOOC designers' conceptualisations and approaches to addressing injustices. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1–11. <https://doi.org/10.5334/jime.557>
- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 144–175.
- Alemanji, A. A. & B. Mafi 2018. Antiracism education? A study of an antiracism workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (2), 186–199.
- Brunila, K. 2009. *Parasta ennen: tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4393-2>
- Bylund, E. & M. Díaz 2012. The effects of heritage language instruction on first language proficiency. A psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 593–609.
- Chang, C. B. 2016. Bilingual perceptual benefits of experience with a heritage language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19 (4), 791–809.
- Chimbutane, F., J. Ennser-Kananen & S. Kosunen 2023. The socio-material value of language choices in Mozambique and Finland. Teoksessa J. Ennser-Kananen & T. Saarinen (toim.) *New materialist explorations into language education*. Cham: Springer, 111–132.
- Council of Europe 1995. *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union* (OJ C, C/207, 12.08.1995, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31995Y0812(01)) [luettu 29.5.2023])
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutus-tiedustelu*. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> [luettu 14.11.2022]
- Ennser-Kananen, J. 2021. 'My skin is hard'-adult learners' resistance to racialization and racism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 179–189.
- Ennser-Kananen, J., E. Kilpeläinen, T. Saarinen & H. Vaarala 2023. Language education for everyone? Busting access myths. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's famous education system – unvarnished insights into Finnish schooling*. Cham: Springer, 351–367.
- Ennser-Kananen, J., K. Skinnari & P. Iikkanen 2021. Translanguaging as a key to socially just English teaching in Finland. Teoksessa K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (toim.) *Policy development in TESOL and multilingualism: past, present and the way forward*. Cham: Springer, 201–216.
- Ennser-Kananen, J., S. Sulkunen & J. Saario 2022. Editorial. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 16 (2), 1–9. <https://apples.journal.fi/article/view/122058>
- Ganuza, N. & C. Hedman 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40 (1), 108–131.
- Ganuza, N. & C. Hedman 2015. Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education* 29 (2), 125–139.
- García, O., N. Flores, K. Seltzer, L. Wei, R. Otheguy & J. Rosa 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: a manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18 (3), 203–228.
- Geber, E. 2010. *Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys*. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma. <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/62.pdf>

- Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 - tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5752-0>
- Hautamäki, A. 2010. *Sustainable innovation: a new age of innovation and Finland's innovation policy*. Sitra report 87. Helsinki: Sitra.
- Hummelstedt, I., G. Holm, F. Sahlström, & H. Zilliacus 2021. 'Refugees here and Finns there'—categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*, 32 (2), 145–159.
- Härmälä, M., E. Sarivaara & P. Laihonen 2022. "Paljon on tehty, mutta paljon on vielä kehitettävää." *Saamen kielten etäyhteyksiä hyödyntävän opetuspilotin arviointi 2022*. Julkaisut 3:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/2023/01/18/saamen-kielten-etaopetus-parantaa-saamelaisoppilaiden-kielillisia-oikeuksia/> [luettu 31.5.2023]
- Ihalainen, P., P. Nuolijärvi & T. Saarinen 2019. Kamppailua tilasta ja vallasta: kieli- ja kielikoulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–59.
- Ihalainen, P., T. Saarinen, T. Nikula & S. Pöyhönen 2011. Aika kielipolitiikassa. Päivälehtien nettikeskustelujen historiakäsitysten analyysi. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 18–38.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.
- Kalalahti, M. & J. Varjo 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, P. Kukkohovi & M. Härmälä 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011*. Muistiot 2011: 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauko, J. & W. Wermke 2018. The contingent sense-making of contingency: epistemologies of change in comparative education. *Comparative Education Review* 62 (2), 157–177.
- Kioko, A. N., R. W. Ndung'u, M. C. Njoroge & J. Mutiga 2014. Mother tongue and education in Africa: publicising the reality. *Multilingual Education*, 4 (1), 1–11.
- Kosunen, S., V. Bernelius, P. Seppänen & M. Porkka 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in Urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177/0042085916666933>
- Kyckling, E., H. Vaarala, J. Ennser-Kananen, T. Saarinen & L.-M. Suur-Askola 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielikoulutuksen-saavutettavuus-eurooppalaisessa-perusopetuksessa.pdf>
- Kyllönen, T., T. Saarinen & S. Pöyhönen 2009. Salon ja Jyväskylän kuntavaaliehdokkaiden mielipiteet kielikoulutuspolitiikasta: myönteisyyttä maahanmuuttajien kielikoulutukseen. *Kuntalehti*, (4), 47.
- Laihonen, P. & M. Halonen 2019. Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 61–90.
- Lajunen, P. 2022. Tasapäistäkö peruskoulu? Professorin mukaan lahjakkaatkin pitäisi huomioida. *Verkkouutiset* 27.3.2022. <https://www.verkkouutiset.fi/a/tasapaistaako-peruskoulu-oppilaita-professorin-mukaan-lahjakkaat-pitaisi-huomioida/#260644e3> [luettu 29.5.2023]

- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 317–368.
- Leeman, J. 2015. Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100–119.
- Li, Y. & F. Dervin 2018. *Continuing professional development of teachers in Finland*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Meadows, B. 2020. Neo-nationalism and language policy in the United States: a critical discourse analysis of public discourse advocating monolingual English use. Teoksessa K. McIntosh (toim.) *Applied linguistics and language teaching in the neo-nationalist era*. Cham: Palgrave Macmillan, 17–49.
- Meinander, H. 2016. *Nationalstaten: Finlands svenskhet 1922–2015*. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Mustonen, S. 2021. 'I'll always have black hair' – challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7 (3), 159–168.
- Mäkelä, M.-L., M. Kalalahti & J. Varjo 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika*, 11 (4), 22–38. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763>
- Nikula, T., T. Saarinen, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri 2012. Linguistic diversity as a problem and a resource – multilingualism in European and Finnish policy documents. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 41–66.
- Nori, H. 2012. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen yliopistojen porteilla: hakijoiden taustat ja niiden yhteys opiskelemaan pääsyyn. *Tiedepolitiikka*, 1, 8–18.
- Numminen, J. 2020. *Sivistys-Suomen synty 1. Opetusministeriön kansliapäällikkö muistelee: koulutuspolitiikka*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2001. *Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001 KIMMOKE. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus n.d. (a) *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot> [luettu 12.5.2022]
- Opetushallitus n.d. (b) *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetuksen osallistuneiden määrät vuonna 2020*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Omana%20%C3%A4idinkielen%C3%A4%20opetetut%20kielet%20ja%20opetuksen%20osallistuneiden%20m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4t%20vuonna%202020.pdf> [luettu 26.5.2023]
- Ouakrim-Soivio, N., J. Pulkkinen, J. Rautopuro & R. Hildén 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49 (5), 415–430. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201911194935>
- Pekkarinen, T. & R. Uusitalo 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 108 (2), 128–139.
- Piilo, M. 2007. Opetussuunnitelma: kaiken alku, kompassi ja mittari. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 58–64.

- Piippo, I., M. Ahlholm & P. Portaankorva-Koivisto 2021. Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 4–20. <https://doi.org/10.30660/afinla.109285>
- Piri, R. 2001. *Suomen kieliohjelmapolitiikka: kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2410-6>
- Prinsloo, D. 2007. The right to mother tongue education: a multidisciplinary, normative perspective. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 25 (1), 27–43.
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Pöyhönen, S., P. Nuolijärvi, T. Saarinen & T. Kangasvieri 2019. Johdanto: kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.
- Räty, H., L. Snellman, M. Kontio & H. Kähkönen 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus*, 28 (5), 429–438.
- Saarinen, T. 2020. *Higher education, language and new nationalism in finland: recycled histories*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Saarinen, T. & J. Ennser-Kananen 2020. Ambivalent English: what we talk about when we think we talk about language. *Nordic Journal of English Studies*, 19 (3), 115–129.
- Saarinen, T., M. Kauppinen & T. Kangasvieri 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Sajavaara, K., M.-R. Luukka & S. Pöyhönen 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–42.
- Siekinen, K. 2017. *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 583. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/54306>
- Silvennoinen, H., M. Kalalahti & J. Varjo 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen vuosikirja 1*. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–36.
- Simola, H., J. Kauko, J. Varjo, M. Kalalahti & F. Sahlström 2017. *Dynamics in education politics. Understanding and explaining the Finnish case*. Lontoo: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-mono/10.4324/9780203068793/dynamics-education-politics-hannu-simola-jaakko-kauko-janne-varjo-mira-kalalahti-fritjof-sahlstr%C3%B6m>
- Sisättö, V. 2018. Jauhot suuhun: Peruskoulu tasapäästää lahjakkuudet. *Vihreä Lanka* 15.3.2018. <https://www.vihrealanka.fi/uutiset-kotimaa/jauhot-suuhun-peruskoulu-tasap%C3%A4ist%C3%A4%C3%A4-lahjakkuudet> [luettu 29.5.2023]

- Stråth, B. 2016. *Europe's utopias of peace: 1815, 1919, 1951. Europe's legacy in the modern world.* Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Tainio, L. & A. Kallioniemi (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielen ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla.* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- Tarnanen, M., M. Kauppinen & A. Ylämäki 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielen käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society.* AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 278–297. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>
- Thrupp, M., P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) 2023. *Finland's famous education system – unvarnished insights into Finnish schooling.* Cham: Springer.
- Tilastokeskus (n.d.). Vieraskieliset. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [luettu 29.5.2023]
- Tuokko, E., S. Takala, P. Koikkalainen & A.-K. Mustaparta 2012. *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja.* Raportit ja selvitykset 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Varjo, J. 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne.* Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19851>
- Venäläinen, S., T. Laimi, S. Seppälä, T. Vuojus, M. Viitala, M. Ahlholm, S. Latomaa, K. Mård-Miettinen, M. Nirkkonen, M. Huhtanen & J. Metsämuuronen 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi.* Julkaisut 19: 2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/09/KARVI_1922.pdf
- Väistö, J. 2017. *Toinen kotimainen toisen tasavallan Suomessa. Ruotsin kieli pakolliseksi aineeksi peruskouluun vuonna 1968.* Turku: Åbo Akademi. <https://www.doria.fi/handle/10024/143256>
- Välimaa, J. 2019. *A history of Finnish higher education from the Middle Ages to the 21st century.* Cham: Springer.
- Wallenius, T. 2016. Oppimistulosten kansallisen arvioinnin historiallinen institutionaalistuminen Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteellisen tutkimuksen vuosikirja 1.* Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 99–131.
- Zacheus, T., M. Kalalahti, J. Varjo, M. Saarinen, M. Jahnukainen, M.-L. Mäkelä & J. Kivirauma 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasmin kokemukset. *Terra* 129 (1), 3–15.