



(<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

Monikielistyvä koulu ja muuttuvat kieliorientaatiot

Tämä artikkeli perustuu väitöskirjaani Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot, joka tarkastettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa lokakuussa 2023. Väitöstutkimuksessani analysoin, millaiset kieliorientaatiot ja -ideologiat näkyvät suomalaisten peruskoulujen kielipolitiikassa. Tutkimukseni osoittaa, että koulujen monikielistymisestä ja kielitietoisuuden vaateesta huolimatta suomalaisten koulujen kielipolitiikkaa ohjailevat edelleen pääosin yksikielisyyden ideaalin nojaavat käsitykset kieli-identiteetistä ja kielenoppimisesta.

Julkaistu: 5. joulukuuta 2023 | Kirjoittanut: Salla-Maaria Suuriniemi



Kuva: Jaana Suortti

Kasvava monikielisyys kyseenalaistaa yksikielisen opetusperinteen

Yksikielisellä koulustraditiolla on Suomessa pitkä historia, ja koulu on perinteisesti ollut keskeinen instituutio, jossa on vahvistettu yhden kielen ja yhden kansan ideologiaa (ks. mm. Piippo ym. 2021).

Paradoksaalisesti myös kansallinen kaksikielisyys on ollut vahvistamassa yksikielisyden normia kouluissa. Vallalla on ollut näkemys, jonka mukaan Suomen kaksikielisyyttä ja erityisesti ruotsin kieltä voidaan suojella vain ylläpitämällä yksikielisiä instituutioita (ns. Taxellin paradoksi). Tämän periaatteen mukaisesti kansalliskielet suomi ja ruotsi on pidetty koulujärjestelmissä erillään, ja Suomessa on kaksi yksikielistä kouluinstituutiota, jotka toimivat rinnakkain.

Institutionaalinen yksikielisyys asettuu kuitenkin ristiriitaan arjen todellisen kaksi- ja monikielisyden kanssa, sillä se kohtelee yksilöitä ensisijaisesti yksikielisinä (ks. Pöyhönen & Saarinen 2015). Tätä vasten kielten limittäinen käyttö ja myös koulujen monikielisyys on näkymätöntä ja jopa ongelmallista. Kuitenkin yhä useampi lapsi ja nuori toimii arjessaan monikielisesti ja käyttää limittäin eri kieliä, kuten suomea ja ruotsia. Lisäksi peruskouluikäisistä jo 9 %:lle on väestötietojärjestelmään merkitty jokin muu äidinkieli kuin suomi, ruotsi tai saame (Vipunen 2022). Väestötietojärjestelmä tosin nykyisellään ei anna kattavaa kuvaa väestön monikielisydestä, sillä järjestelmään voi ilmoittaa vain yhden äidinkielen. Todellisuutta on kuitenkin se, että kouluissamme on siis kasvava määrä monikielisiä oppijoita, jotka

käyttävät arjessaan myös esimerkiksi venäjää, arabiaa, viroa, somalia tai englantia. Tällä on väistämättä seurauksia myös opetuksen kielipoliittiselle perustalle.

Suomalaisissa kouluissa monikielisyys on perinteisesti tarkoittanut vieraiden kielten oppimista joko niille määrätyillä tunneilla opettajan johtamana tai kielipainotteisten luokkien ja koulujen kautta. Näissä tilanteissa monikielisyys on kuitenkin usein erityisesti valtaväestön tarpeisiin vastaavaa monikielisyyttä ja arvostettuna kielitaitona näyttäytyy prestiisien eli useimmiten suurten eurooppalaisten kielten osaaminen – voidaan puhua myös elitistisestä monikielisydestä (ks. Ortega 2019, Pitkänen-Huhta 2021). Sen sijaan uudempaa kouluissamme on institutionalisoimaton ja tilanteinen monikielisyys, jossa oppilaat tuovat eri kielet luokkahuoneeseen, eikä monikielisyys ole enää samalla tavoin kouluinstituution kontrolloimaa. Tämä tuo mukanaan jännitteitä ja pohdintoja siitä, miten eri kieliin tulisi koulutilassa suhtautua.

Voimassa oleva kansallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) esittää kielitietoisuuden koulun toimintakulttuuria läpäisevänä periaatteena. Lisäksi monikielisyiden hyödyntämisen ja tukemisen merkitys on esillä opetussuunnitelman perusteiden eri osissa, ja monikielisyysnäkemys on suomalaisessa opetussuunnitelmassa jopa edistyksellinen (Alisaari ym. 2019, Paulsrud ym. 2020, Zilliacus ym. 2017). Kansallinen opetussuunnitelma siten nykyisellään ohjaa opettajia ja kouluyhteisöjä huomioimaan kielikysymyksiä laajasti ja osana kaikkea koulun toimintaa.

Opettajat kielipoliittisina toimijoina

Väitöstutkimuksessani tarkastelin, millaisia eri kieliin ja monikielisyteen liittyviä kieliorientaatioita ja -ideoita monikielistyvässä suomalaisessa perusopetuksessa tuotetaan ja tuetaan. Analyysissäni tukeuduin erityisesti Richard Ruízin paljon sovellettuun analyysikehikkoon, jossa käsitystä kielistä ja niiden roolista yhteiskunnassa tarkastellaan kolmen erilaisen suhtautumisen kautta: *kieli ongelmana*, *kieli rikkautena* ja *kieli resurssina* (Ruíz 1984, ks. myös Hult & Hornberger 2016, Iversen 2019). Tutkimuksessani analysoin sitä, millaisia käsityksiä monikielisydestä, eri kielistä ja kielten puhujaryhmistä rakentuu tutkimusaineistoissani: helsinkiläisten peruskoulujen omissa opetussuunnitelmissa (n = 92), suomalaisten peruskouluopettajien kyselylomakevastauksissa (n = 2 864) ja

suomenkielisissä perusopetuksen oppikirjoissa (n = 34).

Tekstiaineistoistani tarkastelin sitä, millaisia merkityksiä monikielisyys saa ja miten eri kielten arvo ja merkitys tunnustetaan. Tutkimukseni keskiöön nousivat erityisesti opettajien käsitykset ja näkemykset, sillä opettajan kielipolitiinen toimijuus on aineistojani yhdistävä näkökulma.

Bernard Spolskyn (2004) esittelemään jaotteluun peilaten koulujen kielipolitiikan voi nähdä rakentuvan *kielenohjailusta, kielikäytänteistä* sekä *kielikäsityksistä ja -ideologioista*. Käytännössä osa-alueet kuitenkin risteävät ja ovat osin päällekkäisiä, ja näin kielipolitiikkaa tehdään eri tasojen vuorovaikutuksessa (Spolsky 2004). Kiinnostavia ovatkin ne eri tasojen risteämät, joissa kielipolitiikkaa luodaan ja siitä neuvotellaan. Koulujen kielipolitiikan näkökulmasta yksi keskeinen risteämä on opettajan toiminta, jota säätelevät ja johon vaikuttavat kielipolitiikan eri tasojen ilmiöt, kuten lait ja opetussuunnitelmat, koulu yhteisössä sovitut yhteiset säännöt ja käytänteet sekä opettajan omat, tietoiset tai tiedostamattomat käsitykset ja uskomukset. Myös tutkimusaineistoni, koulujen omat opetussuunnitelmat ja oppikirjat, voidaan nähdä risteäminä eli teksteinä, joissa rakennetaan kielipolitiikkaa ja tehdään kompromisseja esimerkiksi suhteessa opetussuunnitelman perusteiden ideaaleihin ja opettajien käytännön näkemyksiin ja tulkintoihin.

Väitöstutkimukseni lähtökohtana on ajatus, että opettaja on koulussa aktiivinen kielipolitiikan tekijä ja kielipoliittinen toimija. Toimijuus edellyttää opettajan autonomiaa, jota on Suomessa pidetty vahvana, vaikkakin puhetavoissa on nähtävissä myös muutosta (ks. Erss 2017). Kielipoliittisina toimijoina opettajat luovat, tulkitsevat ja soveltavat kielipolitiikkaa omassa kontekstissaan ja omien käsitystensä pohjalta (Johnson & Johnson 2015). Heillä on valtaa vastustaa ja uudistaa koulun kielipoliittista toimintaa, ja siten kielipolitiikan tekeminen ja sen toteuttaminen kulkevat käsi kädessä (ks. Menken & García 2010).

Opettajan toiminnan ja toimijuuden näkökulmasta keskeistä on *kriittinen monikielilitietoisuus* (ks. Lilja ym. 2017, *critical multilingual language awareness* ks. García 2017), joka tarkoittaa opettajan tietoisuutta monen kielen limittäisestä läsnäolosta, kielellisten identiteettien moninaisuudesta ja eri kieliin kohdistuvien valtasuhteiden ja ideologioiden läsnäolosta. Kriittinen monikielilitietoisuus on pohja opettajan toiminnalle, jossa keskeistä on oppilaiden eri kielten tunnustaminen oppimisen resurssiksi sekä kriittiseen ajatteluun

kannustaminen ja sen tukeminen. Kriittisyyden tulee kohdistua myös koulun kielikäytänteisiin ja puhetapeihin sekä niissä rakentuviin kieliorientaatioihin ja -ideologioihin.

Koulujen kieliorientaatiot

Väitöstutkimuksessani päädyin kolmen eri osatutkimukseni valossa toteamaan, että koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, opettajien vastauksissa ja oppikirjoissa vaikuttavat eriävät ja vastakkaisiltakin näyttävät kieli-ideologiat ja -orientaatiot. Kuitenkin vallalla ovat yksikielisiä käytänteitä kannattavat näkemykset, joissa oppilaiden monikielisyys marginalisoidaan tai nähdään ongelmana ja esteenä oppimiselle ja osallisuudelle. Keskeisenä näyttäytyy usein vain koulun opetuskielen tai tiettyjen vieraiden kielten hallinta. Lisäksi aineistoissa paljastuu oletus yksikielisistä koulu yhteisöistä, kun esimerkiksi oppikirjojen oletetuksi lukijaksi rakentuu yksikielinen, äidinkieleltään suomenkielinen oppilas.

Tutkimukseni tulokset siis osoittavat, että koulujen monikielistymisestä ja kielitietoisuuden vaateesta huolimatta suomalaisten koulujen kielipolitiikkaa ohjailevat edelleen pääosin yksikielisyyden ideaalin nojaavat käsitykset kieli-identiteetistä ja kielenoppimisesta. Monikielisuuden tutkimuksen kentällä on vahvasti hyväksytty näkemys, jonka mukaan eri kielten hyödyntäminen oppimisessa palvelee monin tavoin oppilaan kognitiivista ja akateemista kasvua sekä vahvistaa kouluun kuulumisen tunnetta, ja nämä näkemykset on osin huomioitu myös perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa (Opetushallitus 2014). Kuitenkin aineistoissani näkyy edelleen yksikielisiin orientaatioihin kiinnittyminen.

Koulun ”kielitietoista käännettä” toiveikkaina odottaneiden näkökulmasta tutkimukseni tulokset vaikuttavatkin kenties masentavilta. Kuitenkin rohkenen tulkita, että muutos kohti monikielisiä ja kielitietoisia käytänteitä on aluillaan. Esimerkiksi opettajakyselyni perusteella monet suomalaiset opettajat vaikuttavat suhtautuvan kielelliseen moninaisuuteen positiivisesti ja ymmärtävät oman äidinkielen merkityksen oppilaalle, vaikka empivätkin monikielisen pedagogiikan käyttöä ja tuottavat siten rajoittavaa ja ongelmakeskeistä puhetta.

Lisäksi on tosiasia, että kouluinstituutiossa tapahtuvat muutokset ovat usein hitaita ja matka opetussuunnitelmaretoriikan tasolta luokkahuoneisiin on pitkä (Piippo ym. 2021; Labaree 2010). Koska

tutkimukseni keskiössä olevat, koulujen kielipolitiikkaa ja opetuskieltä koskettavat kysymykset ovat koulunpitoon liittyviä perustavanlaatuisina kysymyksiä, ei voida olettaa, että muutokset kielinäkemyksissä ja -käytänteissä tapahtuisivat hetkessä. Koululla on pitkä historia paikkana, jossa on vahvistettu yksikielisyyden ideologiaa, ja myös kielipedagogiset näkemykset ovat perustuneet ajatukselle yksikielisyyden ensisijaisuudesta ja kielten pitämisestä erillään. Siten ajatus siitä, että monikielisyys ja eri kielten limittäinen käyttö koulun opetuskielen tai oppitunnin kohdekielen kanssa tukee oppimista ja osallisuutta, on kiistatta uutta orientoitumista vaativa näkemys, ja sen juurtuminen koulun käytänteisiin vaatii aikaa ja pitkäjänteistä työtä.

Opettajien näkemyksiä tarkasteltaessa on myös hyvä tunnistaa, että opettajien kielipoliittinen toimijuus rakentuu aina osana laajempaa (kieli)koulutuspoliittista kenttää ja suhteessa siellä esiintyviin kieliorientaatioihin ja -ideologioihin. Kuten tutkimukseni tulokset osoittavat, opettajien tulkinnat kielipolitiikasta näyttävät olevan vaihtelevia ja jopa ristiriitaisia ja ilmentävät siten kielipolitiikan monipaikkaista ja -tasoista luonnetta. Tulkintojen laaja variaatio on tyypillistä tilanteissa, joissa toimintatavat ovat muutoksessa ja opettajat tasapainoilevat erilaisten näkemysten välillä. Esimerkiksi opettajien puheessa kuuluva eri näkökulmien pohtiminen ei välttämättä tarkoita tietoisuuden puutetta tai asenteellista ongelmaa, vaan kertoo ristiriidasta käytännön ja ideologisten tavoitteiden välillä (ks. Jaspers 2018). Koska erilaiset kieli-ideologiset näkökulmat ja kieliorientaatiot voivat olla läsnä samanaikaisesti, tavoitteena ei tulisi olla suoraviivainen yhden ideologian tai orientaation korvaaminen toisella, vaan erilaisten näkökulmien tietoinen tarkastelu. Kontekstista ja tilanteesta riippuen erilaiset näkökulmat ovat tarpeen, ja monikielisyyskin näyttäytyy eri kouluissa erilaisena. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, etteikö kouluissa tulisi purkaa esimerkiksi sellaisia puhetapoja tai rakenteita, jotka johtavat vähemmistökielten puhujien väheksymiseen tai marginalisointiin. Tähän keskusteluun myös kielikoulutuspoliittisen ja kielipedagogisen tutkimuksen tulee osallistua.

Monikielinen koulu: tulevaisuuden suuntia

Väitöstutkimukseni tulokset osoittavat, että suomalaisen perusopetuksen käytännön kielipolitiikkaa ohjailevat edelleen yksikieliset ja monikielisyttä ongelmakeskeisesti tarkastelevat näkemykset. Vaikka erilaisille kieliorientaatiolle tulisikin olla kielipoliittisessa keskustelussa tilaa, ovat yksikielisyyden ideologiaan

palautuvat puhettavat tutkimukseni perusteella liian hallitsevia. Tästä syystä suomalaiset opettajat tarvitsevat edelleen lisää tietoa ja koulutusta sen näkemyksen vahvistamiseksi, joka monikielisyyden tutkimuksen kentällä tällä hetkellä vallitsee ja jota myös kansalliset opetussuunnitelmat osin myötäilevät. Saavutettavan ja motivoivan koulutuksen lisäksi muutoksen on tavoitettava myös oppimateriaaleja tuottavat tahot, sillä oppimateriaalien vaikutus opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja luokkahuonetoimintaan on kiistaton.

Sekä oman tutkimukseni että myös aiempien tutkimusten tulokset kertovat, että suomalaiset opettajat näyttävät pohtivan erityisesti monikielisen pedagogiikan todellista antia oppimiselle sekä kouluun sosiaalistumiselle. Siten kielipedagogisen tutkimuksen ja opettajien koulutuksen on tarjottava opettajille vahvaa tutkimusnäyttöä ja tietoa siitä, miten monikielisyttä tulisi hyödyntää, jotta se tukee oppimista ja turvaa oppilaan koulupolkua myös tulevaisuudessa.

Monikielisyyden tietoinen ja aktiivinen tukeminen ja eri kieliä arvostavan puhettavan ylläpitäminen luokassa ja koulu yhteisössä on samalla usein myös antirasismityötä. Kielikysymykset ovat harvoin vain kielikysymyksiä, sillä ne kytkeytyvät laajempaan keskusteluun oppilaiden kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisista taustoista. Monet monikieliset oppilaat ovat myös maahanmuuttotaustaisia, etnisiin vähemmistöihin kuuluvia tai rodullistettuja oppilaita, jotka kohtaavat koulussa syrjintää ja rasismia (mm. Bernelius & Huilla 2021, Zacheus 2019). Lisäksi selvitykset osoittavat, että Suomessa maahanmuuttotaustaisilla ja vieraskielisillä oppilailla on valtaväestöä heikommat mahdollisuudet ja resurssit menestyä koulutuksellisesti (ks. Bernelius & Huilla 2021, Harju-Luukkainen ym. 2014, Ukkola & Metsämuuronen 2023).

On selvää, että pelkästään kielitietoisuutta kehittämällä tai kieliorientaatioita tietoisesti tarkastelemalla ei poisteta koulusta syrjintää tai eriarvoistavia rakenteita. Kuitenkin kielelliseen moninaisuuteen liittyvät kysymykset ja niistä keskustelu ovat yksi keskeinen lähestymistapa myös rakenteellisen rasismien ja syrjinnän purkamiseen sekä yhdenvertaisten oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksien tarkasteluun. Edelleen liian usein monikielisyyteen ja kielenoppimiseen liittyvät kysymykset sysätään vain kielivähemmistöjen ongelmiksi sen sijaan, että tarkasteltaisiin kriittisesti kouluinstituution roolia ja siellä vallitsevia hierarkioita ja arvostuksia, jotka voivat työntää kielivähemmistöjä marginaaliin. Tällaisia ovat esimerkiksi

väitöstutkimukseni tuloksissa korostuvat kieliorientaatiot, joissa muunkieliset oppilaat nähdään vain kielitaidoltaan puutteellisina tuen tarvitsijoina, tai oppikirjoissa rakentuva lukijapositio, joka sulkee monikieliset oppilaat ulkopuolelleen.

Ajattelen, että jo nyt ja myös tulevaisuudessa menestyvien koulujen yksi tärkeimmistä tekijöistä on se, miten kouluyhteisön kielellinen, katsomuksellinen ja kulttuurinen moninaisuus onnistutaan kohtaamaan. Vain koulu, joka pyrkii normalisoimaan moninaisuutta ja kohtaamaan eri taustoista tulevia oppilaita tasavertaisesti, voi kukoistaa ja olla ”kaikkien koulu” (ks. Juva 2019, Huilla 2022). Olen edelleen toiveikas, sillä vaikka muutos kielitietoisan koulun suuntaan näyttääkin hitaalta, sitä ovat edistämässä muun muassa opetussuunnitelmaperusteisiin kirjatut kielitietoisuusnäkemykset sekä aktiivinen koulujen monikielisyyttä edistämään pyrkivä tutkimus- ja koulutustyö.

Salla-Maaria Suuriniemi työskentelee kirjoitusviestinnän yliopisto-opettajana Helsingin yliopiston kielikeskuksessa. Hänen väitöskirjansa ”Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot” tarkastettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa lokakuussa 2023. Väitöskirja on luettavissa:
<https://helda.helsinki.fi/items/bcf944c0-8a6c-4dff-a09a-e59de0adb036>
(<https://helda.helsinki.fi/items/bcf944c0-8a6c-4dff-a09a-e59de0adb036>)

Lähteet

Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M.-L. (2019). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K. Viesca & N. Commins (toim.), *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation, and practice* (s. 29–49). London: Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780429459443>
(<http://dx.doi.org/10.4324/9780429459443>)

Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.

Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 193–221). Tampere: Tampere University Press.

García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. Or (toim.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (s. 263–280). Cham: Springer.

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

Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 135. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hult, F. & Hornberger, N. (2016). Revisiting orientations in language planning: problem, right, and resource as an analytical heuristic. *The Bilingual Review*, 33(3), 30–49.

Iversen, J. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
(<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>)

Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>
(<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>)

Johnson, D. & Johnson, E. (2015). Power and agency in language policy appropriation. *Language policy* 14(3), 221–243.
<https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>
(<https://doi.org/10.1007/s10993-014-9333-z>)

Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 58. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Labaree, D. F. (2010). *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge: Harvard University Press.

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Linja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75* (s. 11–29). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Menken, K. & García, O. (2010, toim.). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 23–38.

<https://doi.org/10.1111/modl.12525>

(<https://doi.org/10.1111/modl.12525>)

Paulsrud, B., Zilliacus, H. & Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>.

Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. (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 2021*, 13 (s. 4–20). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://doi.org/10.30660/afinla.109285> (<https://doi.org/10.30660/afinla.109285>)

Pitkänen-Huhta, A. (2021). Multilingualism in language education: Examining the outcomes in the context of Finland. Teoksessa P. Juvonen & M. Källkvist (toim.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 226–245). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-014>

Pöyhönen, S. & Saarinen, T. (2015). Constructions of bilingualism in Finnish Government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 392–408.

Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464> (<https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>)

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana: Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1(2023). Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.

Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2022a). Oppilaat äidinkielen mukaan. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. Luettu 5.6.2023. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb (https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb)

Zacheus, T. (2019). Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaist nuoret ja koulutus* (s. 137–169). Helsinki: Gaudeamus.

Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2). <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335> (<https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>)

Artikkeliin viittaaminen

Suuriniemi, S.-M. (2023). Monikielistyvä koulu ja muuttuvat kieliorientaatiot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2023/monikielistyva-koulu-ja-muuttuvat-kieliorientaatiot> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2023/monikielistyva-koulu-ja-muuttuvat-kieliorientaatiot>)