



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

Oman äidinkielen opetus osana kestävästä kieltenopetuksesta

Mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltä on osa hyvää koulutusta, jolla voidaan tukea oppilaan monipuolista vähemmistökielen taitoa ja koulukieleen sosiaalistumista. Opetusta toteutetaan kuitenkin monin tavoin koulujärjestelmän marginaaleissa. Tässä artikkelissa nostan esiin joitain havaintoja arabian oman äidinkielen opetuksesta Migdia-hankkeessa tekemäni etnografisen havainnoinnin pohjalta ja pohdiskelen opetuksen kestävyyttä erityisesti koulujen yhdenvertaisuustyön ja eettisyyden näkökulmista. Opetuksen järjestämiseen liittyvät haasteet on tunnistettu alan arvioinneissa ja tutkimuksessa. Selvityksissä ja kyselytutkimuksissa arjen kestävyyttä rakentavat ja rapauttavat yksityiskohdat jäävät kuitenkin usein irrallisiksi laajemmasta yhteiskunnallisesta viitekehystä.

Julkaistu: 14. toukokuuta 2024 | Kirjoittanut: Irina Piippo

Kello lähestyy neljää iltapäivällä, kun saavun koulun ulko-ovelle. Aula on täysin pimeä, vain muutamasta ikkunasta koulun toisessa siivessä kajastaa valo. Ulko-ovi on tuttuun tapaan lukossa. Mikään ei viittaa siihen, että koulussa on enää toimintaa. Hetken kuluttua arabian opettaja tulee avaamaan oven ja toivottaa tervetulleeksi tunnille. Kohta luokan jo täyttää iloinen arabiankielinen puheensorina ja tunti voi alkaa.

Olen noin vuoden ajan havainnoinut säännöllisesti arabian oman äidinkielen opetusta osana johtamaani Maahanmuutto, yllirajaiset koulutuspolut ja diasporinen monikielisyys –hanketta (Migdia). Tässä Koneen Säätiön rahoittamassa hankkeessa on ollut mukana neljä opetusryhmää pääkaupunkiseudulta. Intensiivinen etnografinen tutkimustyö on tutustuttanut monipuolisesti opetuksen käytänteisiin ja tuonut omakohtaista kokemusta niistä puitteista, joissa opettajat ja oppilaat työskentelevät. Yllä olevan kaltaiset tilanteet ovat tulleet tutuiksi vuoden aikana. Oman äidinkielen opetus on kuin oma maailmansa, joka useimmiten herää eloon siinä vaiheessa, kun muu koulutyö on jo päättynyt. Tässä artikkelissa pohdiskelen tilannetta ja oman äidinkielen oppiaineen roolia opetuksen kestävyiden kannalta.

Oman äidinkielen opetus on nykyisellään perusopetusta täydentävää erillisrahoitettua opetusta, jota tarjotaan kahden vuosityötunnin verran. Siihen voivat osallistua oppilaat, joiden kotikielenä on muu kuin suomi, ruotsi, romanikieli tai jokin saamen kielistä. Opetuksen järjestäjä päättää kuitenkin opetuksen järjestämisen tavoista ja ryhmien muodostamisesta. Opetushallituksen tietopalvelu kertoo, että syksyllä 2022 oman äidinkielen opetukseen osallistui 21 800 oppilasta ja sitä tarjosi kaikkiaan 83 opetuksen järjestäjää. Osallistuvien oppilaiden osuus on noin 35% niistä oppilaista, jotka rekisteriäidinkielensä perusteella olisivat oikeutettuja opetukseen. Tällä hetkellä kolme suurinta opetettavaa kieltä kieltä ovat venäjä, arabia ja somali. Venäjää opiskeli syksyllä 2022 noin 5 500 oppilasta, arabiaa noin 3 200 ja somalia 2 500.

Ei ole sinällään yllättävää, että varsinaisen lukujärjestyksen ulkopuolelle sijoittuva opetus ei näyttäydy vetovoimaisena kaikille oppilaille tai heidän perheilleen. Opetuksen haasteista on kirjoitettu paljon erilaissa selvityksissä ja tutkimuksissa (ks. esim. Venäläinen ym. 2022; Ylijokipii ym. 2020; Oman äidinkielen opettajat ry 2019). Opetus järjestetään usein koulupäivän reunamilla ja toisinaan muualla kuin oppilaan kotikoulussa. Koska opetus tapahtuu varsinaisen perusopetuksen ulkopuolella, esimerkiksi koulukuljetusta ei opetukseen voi saada, vaan kyydit jäävät vanhempien vastuulle.

Myös opettajien näkökulmasta työ on haastavaa. Ryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä niin oppilaiden iän, luokka-asteen kuin heidän kielitaitojensa suhteen. Opettajien työ on myös hyvin liikkuvaa. Tämä vaikeuttaa muun muassa muuhun opettajayhteisöön kiinnittymistä (ks. Ylijokipii ym. 2022). Koska oman äidinkielen opettajille ei ole omaa

pätevoitymispolkua ja kaikkia opetettavia kieliä ei voi opiskella Suomessa aineenopettajan päteöitymisvaatimusten verran, osa opettajista tekee työtään epäpätevinä (ks. Oman äidinkielen opettajat ry 2019). Tämä vaikuttaa niin opettajien palkkatasoon, työsuhteiden ehtoihin kuin työhyvinvointiin. Oman äidinkielen opetuksen hyötyjä ja sen järjestämisen haasteita voi tarkastella myös opetuksen kestävyuden näkökulmasta. Paneudun näihin seuraavaksi.

Näkökulmana kestävyys

Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen nojaa perustuslailliseen oikeuteen ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltä ja kulttuuria. Opetus on siten osa kielellisiä (ihmis)oikeuksia, joiden toteutumista tuetaan koulujärjestelmän puitteissa. Suomen järjestelmä, jossa oikeutta opetukseen osallistumiseen ei ole rajattu esimerkiksi vastasaapuneisiin oppilaisiin (vrt. Norja), onkin tässä suhteessa yhdenvertainen, eikä tarpeettomasti korosta oppilaan monikielisyttä puutteena (ks. Alisaari ym. 2023). Oppiaineen linjauksiin on kuitenkin sisäänkirjoitettu oppilaan tai hänen perheensä jonkinlainen maahanmuuttotausta. Opetuksen tavoitteita linjataan opetussuunnitelman perusteiden yhteyteen kirjatussa liitteessä. Tavoitteena on tukea aktiivisen monikielisuuden kehittymistä ja siten herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen (Opetushallitus 2014). Aktiivinen monikielisyys puolestaan tukee oppilasta niin koulutyössä kuin suomalaisen yhteiskuntaan kotiutumisessa.

Ylläolevat tavoitteet risteävät suoraan YK:n kestäväen kehityksen tavoitteisiin useammallakin tavalla. Kestäväen kehityksen tavoitteet mainitsevat itseoikeutetusti koulutuksen. Kaikille avoin, tasa-arvoinen ja laadukas koulutus sekä mahdollisuudet elinikäiseen oppimiseen saattavat kuulostaa Suomen kontekstissa jo saavutetulta todellisuudelta. Näin ei kuitenkaan kaikilta osin ole. Seikat kuten (korkea)koulutuksen periytyvyys sekä maahanmuuttotaustaisten koulutuspolkujen päätyminen suhteellisen harvoin korkeakoulutukseen kertovat yksiselitteisesti suomalaisen yhteiskunnan rakenteiden tuottamista eriarvoisuuksista. Nämä eriarvoisuudet palautuvat osin myös kielitaitoihin, onhan kieli kaiken oppimisen keskiössä. Kouluttautumiseen ja sosiaaliseen nousuun tarvittavien kielen rekistereiden hallitseminen voi nousta esteeksi myös ensikieliselle kielenkäyttäjälle. Erityisen haasteellinen tilanne on kuitenkin niille, joiden koulupolku on pakotetun muuton vuoksi katkonainen tai edellyttänyt sosiaalistumista useampiin koulukieliin matkan varrella. On kuitenkin

tärkeä muistaa, että rakenteellista eriarvoisuutta rakentavat myös erilaiset rodullistavat käytänteet ja rasismi, joista koulutusinstituutioita ei ole vapaita (esim. Riitaoja & Piippo 2023, myös Henttonen & Kareinen 2023). Tavoite taata hyvää koulutusta risteääkin erottamattomasti myös kestävästä kehityksen tavoitteisiin vähentää eriarvoisuutta ja rakentaa oikeudenmukaisesti toimivia instituutioita.

Kielitietoisuutta ja oppilaiden monikielisyyttä hyödyntävää pedagogiikkaa on tarjottu keinoksi tasoittaa tietä opiskelun kannalta tarkoituksenmukaisiin kielitaitoihin. Tällainen pedagogiikka voi rakentaa yhdenvertaisempia toimintaympäristöjä, joissa kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ovat arkipäivää. Myös oman äidinkielen opetus voi mielekkäällä tavalla tukea aktiivista monikielisyyttä ja kestävämpää kieltenopetusta. Olen kuluneen vuoden aikana havainnoinut arabian opetusryhmiä, joissa monikielisen pedagogiikan käytänteitä toteutetaan monipuolisesti. Esimerkiksi kuluneella viikolla yhdessä alakouluryhmässä pohdittiin, kuinka arabian demonstratiivipronominit (esim. *tämä*) ja persoonapronominit (esim. *hän*) eroavat suomen ja englannin vastaavista. Toisessa alakouluryhmässä puolestaan matkustettiin virtuaalisesti arabiankieliseen maailmaan ja rakennettiin samalla siltoja arabian- ja suomenkielisten maantieteen käsitteiden välille. Tällä jälkimmäisellä tunnilla oppilaat pääsivät myös jakamaan omakohtaisia matkakokemuksiaan arabiankielisestä maailmasta ja esimerkiksi sen kulttuurihistoriallisista maamerkeistä. Oppitunneilla on myös pohdiskeltu kielitaitojen merkityksiä, kuten syitä opiskella arabiaa, joka koostaan huolimatta on suomalaisessa yhteiskunnassa monessa suhteessa näkymätön kieli, tai vahvan koulukielen merkitystä. Vuoden aikana tutuiksi ovat tulleet myös arabiankielisen maailman vuodenkiertoon liittyvät juhlat ja niihin liittyvä kulttuuri. Esimerkiksi maaliskuun loppupuolella valmistauduttiin äitienpäivän viettoon ja tutustuttiin samalla aiheeseen liittyvään laulu- ja runoperinteeseen. Näiden juhlien rinnalla ovat kulkeneet ajankohtaiset aiheet suomalaisessa yhteiskunnassa. Niin ala- kuin yläkouluryhmän tunneilla on muun muassa käyty läpi presidentinvaalien ehdokasasettelua ja luotu pohjaa aktiiviselle kansalaisuudelle. Opettaja, jonka luokahuonekäytäntöihin nämä toimintatavat kuuluvat, totesi, että oppilaiden kautta uutiset ja suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvä tieto tavoittavat myös vanhemmat, jotka eivät välttämättä seuraa suomenkielistä uutisvälitystä tai medioita.

Monikielistä pedagogiikkaa voi toteuttaa toki muuallakin kuin oman äidinkielen tunnilla. Myöskään monikielisten ja monikulttuuristen identiteettien ja toimijuuden tukeminen ei rajaudu kyseiseen opetukseen. Oman äidinkielen opettajilla on kuitenkin tähän ainutlaatuista osaamista, jota ei löydy oppilaiden kanssa työskenteleviltä muilta ammattilaisilta. Ensinnäkin opettajilla on yksityiskohtaista tietoa oppilaan ensi- tai kotikielen repertuaareista ja kielen erityispiirteistä. Monikielistä pedagogiikkaa toteutettaessa tällainen tietämys on arvokasta, jos kielitaitojen välille halutaan aidosti rakentaa siltoja. Opettajilla on myös monipuolista ymmärrystä Suomeen kotiutumisen prosessista ja usein kielellisesti suoraviivaisempi yhteys oppilaiden vanhempiin. Jos opetusjärjestelyissä on tarkoituksenmukaista jatkuvuutta, parhaimmillaan oman äidinkielen opettajille voi muotoutua oppilaaseen koko peruskoulupolun mittainen side. Samalla kertyy arvokasta pitkittäistä tietoa oppilaan kielitaidoista. Pääkaupunkiseudun kunnissa näitä resursseja on osin tunnistettu. Jotkut opettajat osallistuvat esimerkiksi monikielisiin vanhempainiltoihin ja tukevat osaltaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä myös omaa oppiainettaan laajemmin. Osa puolestaan toimii oman opetuksensa lisäksi samanaikaisopetuksessa (ks. Hussein ja Voipio-Huovinen 2019). Kaiken kaikkiaan opetuksen järjestelyt eivät kuitenkaan tue opetuksen toteuttamista tavalla, joka olisi monikielisyyttä tukevan pedagogiikan osalta linjakasta ja yhdenvertaisuustyön näkökulmasta kestäväää.

Työtä koulujärjestelmän laitamilla

Omaa äidinkieltä opetetaan ja opitaan koulujärjestelmän laitamilla. Artikkelin alussa ollut katkelma kuvaa varsin tavanomaista tilannetta. Oppitunnit pidetään usein iltaisin muun koulutyön jälkeen. Olen kuluneena vuonna havainnoinut esimerkiksi alakoulun 4.–6.-luokkalaisten tuntia, joka järjestetään perjantai-iltaisin kello 16–18 välillä. On helppo hahmottaa, että tällaiset opetusjärjestelyt ovat oppilaille ja heidän perheilleen haasteellisia. Myöhään iltapäivällä tavoitteelliseen opiskeluun on enää vaikea keskittyä ja luokkahuoneissa erilaiset oppimiseen liittyvät haasteet tulevat helpommin esiin. Vaatii myös vahvaa motivaatiota osallistua tunneille, erityisesti jos koululle pitää palata hyppytyntien jälkeen. Myöhään iltapäivällä olevat tunnit myös menevät helposti päällekkäin oppilaiden ohjattujen harrastusten kanssa.

Jaksamiseen ja ajanhallintaan liittyvien hankaluuksien lisäksi on syytä pohtia, millaisena vähemmistökielten asema näyttäytyy oman äidinkielen opetukselle tyypillisten järjestelyiden valossa.

Institutionaaliset linjaukset luovat puitteet toiminnalle, mutta kielten yhteiskunnallista asemaa rakennetaan lopulta tila ja tilanne kerrallaan.

Tästä näkökulmasta yksityiskohdat, kuten oppilasta vastassa oleva pimeä koulu ja muusta koulutyöstä hiljentyneet käytävät viestivät yksiselitteisesti oman kielen ja kulttuurin marginaalisuudesta.

Samansuuntaista viestiä välittävät myös kansallisesti tuotetun oppimateriaalin puute sekä opintojen irrallisuus tuntikehyksestä ja tavanomaisista arviointitavoista. Tällaisilla järjestelyillä uudennetaankin yhdenvertaisuuden kannalta ongelmallisia kielellisiä, sosiaalisia ja taloudellisia hierarkioita, jotka koskettavat Suomen vähemmistökieliä epäsymmetrisesti. Esimerkiksi arabian, somalin tai kurdin kieliä ei nähdä yhteiskunnallisesti yhtäläillä arvokkaina ja käyttökelpoisina kuin vaikkapa englantia tai kielitaitoja muilla eurooppalaisilla kielillä.

Kapenevasta kansallisesta kielivarannostakin puhuttaessa huolena on erityisesti vieraana kielenä opiskeltavien länsimaisten kielten osaaminen. Uudemmissa kielellisissä vähemmistöissämme jo olemassaolevaa ennennäkemättömän laajaa kielivarantoa ja sen monipuolista potentiaalia ei sen sijaan tunnisteta.

Tuntumani on, että arabiaa yhtenä kielenään puhuvat nuoret ovat sisäistäneet turhankin hyvin tällaiset kielelliset hierarkiat. Tähän viittaa myös hankkeeseen osallistuvan kokeneen arabian opettajan järjestelmällisesti tarjoama identiteettituki arabian kieleen sosiaalistumiseen juuri suomalaisessa kontekstissa. Opettaja pyrkii muun muassa rikkomaan vahvaa käsitystä arabian kielen kytkeytymisestä syntyperään. Myös kannustava metapuhe arabiantaidoista on kyseisen opettajan tunneilla arkipäivää. Vahvaan monikielisyys kuuluu vankka kielellinen itsetunto, jota kielikoulutuksenkin tulisi pyrkiä rakentamaan. Oman äidinkielen opetusjärjestelyiden rakentama marginalisointi ei tue tällaisen itsetunnon syntymistä varsinkaan kielissä, joiden puhujien monikielisyys näyttäytyy julkisissa diskursseissa helposti enemmän puutteena kuin resurssina.

Opetusjärjestelyt eivät myöskään tarjoa riittävästi tukea opettajan työlle. Oman äidinkielen opetusta toteutetaan useimmiten ryhmissä, joihin osallistuu oppilaita useammilta luokka-asteilta. Luokka-aste tai oppilaan ikä ei sinällään kerro kielellisestä repertuaarista paljoakaan. Samassa ryhmässä opiskelee vastasaapuneita ja Suomessa syntyneitä,

kotoa tukea arabian opintoihinsa saavia ja niitä, joiden arabian eri rekistereihin sosiaalistuminen on syystä tai toisesta vahvemmin koulun varassa. Jotkut oppilaista vasta opettelevat lukemaan ja kirjoittamaan arabiaksi ja toiset taas pystyvät toimimaan monipuolisissa tekstimaisemissa. Havainnoimani opetus onkin ollut poikkeuksetta hyvin voimakkaasti eriytettyä. Eri tasoryhmiä on luokassa usein vähintään kolme. Joissain ryhmissä oppilaat seuraavat käytännössä pitkälti yksilöllistettyä polkua, jossa opetus etenee joustavasti oppilaan lisääntyvien taitojen myötä. Oppituntien koreografia onkin usein lähes hengästyttävää seurattavaa, kun opettaja limittää eri tasoilla työskentelevien oppilaiden henkilökohtaista ohjausta itsenäisen työskentelyn jaksoihin. Näin vahvasti eriytettyyn opetukseen jo 15 oppilaan ryhmä on erittäin suuri. Käytännössä havainnoimamme opetusryhmät ovat vähintään tämän kokoisia ja opettajat ovat kaikenkaikkiaan vastuussa keskimäärin 130–150 oppilaasta.

Pedagogisten haasteiden lisäksi opettajien työskentelypuitteet ovat haastavat. Esimerkiksi aineenopettajana toimiva opettaja voi suomalaisessa koulujärjestelmässä nojata siihen, että opetukseen löytyy kansallisesti tuotettuja oppimateriaaleja, jotka vastaavat opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä tavoitteita. Opettaja voi myös olettaa, että työnantaja tarjoaa työhön sopivat työvälineet ja asianmukaiset työtilat opetuksen toteuttamiseen. Oman äidinkielen opetuksessa useat näistä itsestäänselvyyksinä pidetyistä edellytyksistä puuttuvat. Havainnoimani opettajat kiertävät päivittäin koulusta toiseen niin, että saman päivän aikana tunteja voi olla kahdessakin koulussa. Siirtymiin kuluva aika tai hyppytunnit eivät kaikissa tapauksissa lukeudu opettajien työaikaan. Opettajat kuljettavat poikkeuksetta mukanaan myös mittavat määrät materiaalia. Osin tämä johtuu siitä, että kouluilla opettajien käyttöön varatut säilytystilat ovat niukat, osin taas siitä, että opetusta toteutetaan pitkälti monista lähteistä peräisin olevien opetusmonisteiden ja opettajan omien opetusvälineiden turvin. Omakielisten oppimisympäristöjen luominen on kaiken kaikkiaan opettajan mukanaan tuomien ja hankkimien materiaalien varassa.

Samat hankaluudet koskevat varmasti osin kaikkea oman äidinkielen opetusta. Arabian kieleen liittyy kuitenkin erityispiirteitä, jotka lisäävät haastetta. Näihin kuuluvat muun muassa suuret erot standardikielen ja alueellisten puhekielten välillä sekä alueellisten puhekielten laaja kirjo. Puhekielet muodostavat oppilaiden todelliset ensikielet, joista hyppäys standardiarabiaan on mittavampi kuin useimmissa länsimaisissa kielissä. Tämä heijastuu voimakkaasti kielenopetukseen, myös

arabiankielisessä maailmassa. Suomessa työskentelevällä arabianopettajalla on lisäksi haasteenaan ensikieliltään moninaisemmat ryhmät sekä monikielisille oppijoille ja suomalaiseen koulukontekstiin sopivan opetusmateriaalin puute. Näihin arjen pedagogisiin pulmiin ei ole valmiita ratkaisuja, eikä niitä myöskään tunnisteta suomalaisessa koulukontekstissa. Useampikin Migdia-hankkeeseen osallistunut opettaja onkin sanallistanut kokemuksiaan oman työnsä näkymättömyydestä ja yksinäisyydestä.

Kohti kestävämmiin kehitettävää kielivarantoa

Oman äidinkielen opetus on tärkeä osa tulevaisuuden kestäväää kielenopetusta, jossa myös vähemmistökielten repertuaareja on mahdollista kehittää kansallisessa koulujärjestelmässä. Nykyisellään kuitenkin opetuksen järjestämisen reunaehdot rapauttavat vähemmistökielten asemaa ja yhdenvertaisuuden eteen tehtävää työtä. Ne myös nakertavat opetuksen kestävyyttä ja opettajan työn mielekkyyttä. Laadukas ja monipuolinen, kielispesifit yksityiskohdat ja diasporisen monikielisyyden huomioiva oman äidinkielen opetus jää nykyisellään liian pitkälti haastavissa työoloissa työtään yksin tekevien ja kehittävien opettajien vastuulle. Opettajien monipuolinen ammattitaito ja osaaminen ansaitsee tulla nähdyksi. Työn kehittäminen tulisi myös mahdollistaa institutionaalisesti luomalla oman äidinkielen opettajille kelpoisuusehdot ja pätevoitymispolku. Ammattitaitoiset oman äidinkielen opettajat ovat tärkeä osa kansallista kielivarantoamme ja sen kestäväää kehittämistä. Heidän tulisi olla myös erottamaton osa kouluyhteisöjä, joissa kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ja oppilaiden omat kielet tulevat aidosti nähdyiksi.

Irina Piippo on Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen dosentti, Migdia-hankkeen johtaja sekä Suomen soveltavan kielentutkimuksen yhdistyksen AFinLAN puheenjohtaja. Hän on arabian kielen tutkija, joka ennen siirtymistään suomalaisiin luokkahuoneisiin on tarkastellut arabian kielen opetusta palestiinalaisissa kouluissa.

Lähteet

Alisaari, J., Straszer, B., Reath Warren, A., Pesonen, S., Kekki, N., Iversen, J. Y., Heikkola, L. M., Harju-Autti, R., Dewilde, J., Møller Daugaard, L., & Yli-Jokipii, M. (2023). Mother tongue education in four Nordic countries

- problem, right or resource? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 17:2, 52–72.

Henttonen, E. & Kareinen, J. (toim.) (2023). *"Kukaan ei synny vihaamaan". Nuorten dialogit rasismista ja syrjinnästä.*

Oikeusministeriön julkaisuja, selvityksiä ja ohjeita 2023: 34. Helsinki: Oikeusministeriö.

Hussein, M. & Voipio-Huovinen, S. (2019). Edetään Espoossa: Omankielistä samanaikaisopetusta ja tukea oppilaille koulupolun eri vaiheissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10:7.

Oman äidinkielen opettajat ry (2019). *Oman äidinkielen opetus Suomessa. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta.* <http://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2019/05/Oman-äidinkielen-opetus-Suomessa.pdf> (<http://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2019/05/Oman-äidinkielen-opetus-Suomessa.pdf>)

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki.

Piippo, J. (2017). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8:2.

Riitaoja, A-L. & Piippo, I. (2023). Koulun yhdenvertaisuutta rakentamassa. Teoksessa Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa – ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*, 329–361. Tampere: Vastapaino.

Yli-Jokipii, M., Aksinovits, L., Salin, R. & Hautakoski, T. (2020). Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11:2.

Artikkeliin viittaaminen

Piippo, I. (2024). Oman äidinkielen opetus osana kestäväää kielenopetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2024/oman-aidinkielen-opetus-osana-kestavaa-kielenopetusta> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2024/oman-aidinkielen-opetus-osana-kestavaa-kielenopetusta>)