

# OMA KIELI KULLAN KALLIS

Opas oman äidinkielen opetukseen

Sirkku Latomaa (toim.)



OPETUSHALLITUS

Ta vè ta tãm ao ta. Dù trong dù đục, ao nhà vẫn hơn.  
(Menen takaisin omaan lampeen kylpemään. Oma lampi on aina parempi riippumatta siitä, onko vesi kirkasta vai sameaa.)

© Opetushallitus ja tekijät

Taitto: Innocorp Oy

Elektroninen versio: Innocorp Oy

ISBN 978-952-13-3234-0 (nid.)

ISBN 978-952-13-3235-7 (pdf)

Edita Prima Oy, Helsinki 2007

# Sisällys

## **SAATTEEKSI ..... 7**

## **OMAN ÄIDINKIELEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA..... 13**

*Terhikki Mäkelä*

Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? ..... 14

*Kristiina Teiss*

Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä ..... 16

*Pirjo Korpilahti*

Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia ..... 26

*Sirkku Latomaa*

Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen..... 36

*Kristiina Ikonen*

Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa ..... 41

## **OPETUKSEN SUUNNITTELU JA OSAAMISEN ARVIOINTI ..... 57**

*Marita Piilo*

Opetussuunnitelma: kaiken alku, kompassi ja mittari..... 58

*Wai Sam Chan*

Opetuksen suunnittelusta: esimerkkinä lukukausi kantoninkiinaa ..... 65

*Lê Thị Mỹ Dung*

Heterogeeniset opetusryhmät ja opetuksen eriyttäminen: esimerkki vietnamin kielen opetuksesta ..... 72

*Mohammad-Reza Shamekhi*

Mihin osaamisen arviointi perustuu? ..... 84

*Harun Osmani*

Oma äidinkieli ja arvioinnin muutokset ..... 87

## **OPETUSMENETELMÄT JA OPPIMATERIAALIT ..... 91**

<i>Mohammad-Reza Shamekhi</i>	
Oman äidinkielen opetusmenetelmistä .....	92
<i>Aili Unelma Saukkonen</i>	
Miten kirjallisuuden opetus kehittää oppilaan kielitaitoa?.....	98
<i>Hatice Kütük &amp; Mohammad Badawieh</i>	
Miten kulttuuria ja kulttuurien vertailua opetetaan? .....	104
<i>Nelcy Varela-Pirhonen</i>	
Tarinoiden kirjoittaminen ja sadutus oppimisen edistäjänä.....	109
<i>Phạm Thị Oanh</i>	
Oppimispelit äidinkielen opiskelun aktivointikeinona .....	115
<i>Mohammad Badawieh &amp; Hatice Kütük &amp; Lê Thị Mỹ Dung &amp; Hossein Janei</i>	
Oman äidinkielen opetusmateriaaleista .....	122

## **HAASTEISTA MAHDOLLISUUKSIIN ..... 129**

<i>Laureano B. Domínguez Lledó</i>	
Oman äidinkielen opetuksen ongelmia – ja mahdollisia ratkaisuja .....	130
<i>Abdelhaï Azzouzi</i>	
Eräitä motivointikeinoja oman äidinkielen opetukseen .....	136
<i>Anne Ribelus</i>	
Koulun ja kodin yhteistyöstä .....	140
<i>Erja Stolt</i>	
Kulttuurimentorit maahanmuuttajaoppilaiden tukena .....	145
<i>Leena Kaivosoja-Jukkola</i>	
Kansainvälisesti adoptoidut lapset ja kieli .....	149

## **HYVIÄ KÄYTÄNTEITÄ MEILLÄ JA MUUALLA..... 155**

*Terhikki Mäkelä*

Äidinkielen suojelu – keinoja vauvasta vaariin .....156

*Anne Ribelus*

Kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta.....163

*Helena Korpela, Sari Lottonen & Nguyễn Quốc Cường*

Kokemuksia eheytetystä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta.....165

*Sirkku Latomaa*

Monikielinen Suomi monikielisessä Euroopassa.....179

## **KIRJOITTAJAT ..... 187**

## **LISÄMATERIAALIA..... 195**



**SAATTEEKSI**

Alku aina hankalaa.  
Дело мастера боится.  
Vạn sự khởi đầu nan.  
دهستپیکردنی هه‌موو شتیک گرانه.

## Saatteeksi

Suomalainen koulu on tätä nykyä kieliprofililtaan hyvin monimuotoinen: oppilaiden äidinkieliä on pitkästi yli sata. Suurella osalla kielistä on vain vähän puhujia koko Suomessa, kun taas joidenkin kielten puhujia on useita tuhansia tai jopa satojatuhansia kuten kansalliskielillä suomella ja ruotsilla. Suomen perustuslain 17 §:n mukaan kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Äidinkieli on siis jokaisen perusoikeus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) puolestaan mainitaan, että ”perusopetuksen on tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä” (s. 6). Tämä lause koskee perusopetuksen yleisiä tehtäviä ja siten siis koulun kaikkien oppilaiden opetusta.

Käsillä oleva opas on osa opetusministeriön ja Opetushallituksen yhteistä hanketta, joka liittyy maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen kehittämiseen. Kehittämishankkeen yhteydessä todettiin, että opetuksen tueksi tarvitaan ajantasainen didaktinen opas. Sama ajatus nousi esille myös oman äidinkielen opettajien keskuudessa talvella 2005: Opetusalan koulutuskeskuksen järjestämässä koulutuksessa ”Oman äidinkielen didaktiikka” opettajat ehdottivat, että olemassa oleva osaaminen, kokemukset ja hyvät käytänteet kootaan kirjaksi, joka hyödyttää opettajia eri puolilla Suomea.

Opetusministeriön toimeksiannosta ja määrärahan turvin Opetushallitus käynnisti oppaan valmistamisen alkuvuodesta 2006. Ensimmäisessä kirjoittajatapaamisessa maaliskuussa 2006 hahmottui pääpiirtein kirjan nykyinen runko. Oppaan pääkohde-ryhmäksi määriteltiin oman äidinkielen opettajat, mutta samalla todettiin, että kirja voisi kiinnostaa muitakin opettajia, erityisesti suomi toisena kielenä -opettajia, mutta myös ketä tahansa opettajaa, jonka opetusryhmissä on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Koska kirjassa päätettiin käsitellä myös alle kouluikäisten maahanmuuttajataustaisten lasten kielioloja, pohdittiin, että lukijakuntaan saataisi kuulua myös varhaiskasvattajia, joiden tehtäväkenttä on muuttunut merkittävästi päiväkotien monikulttuuristumisen myötä. Koulutiensä aloittavat oppilaathan tulevat kouluun useimmiten päiväkotien kautta. Myös oppilaiden vanhempia on ajateltu artikkeleita kirjoitettaessa. Kaikilla kasvattajilla – niin päiväkotien ja koulujen henkilökunnalla kuin myös vanhemmilla – on lasten kielikasvatuksessa erittäin keskeinen rooli.

Kirjan ensimmäisessä osassa käsitellään oman äidinkielen opetuksen lähtökohtia. **Terhikki Mäkelä** pohtii artikkelissaan, miksi maahanmuuttajien äidinkieli tarvitsee tukea. Hän käsittelee äidinkielen merkitystä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta: se on yksilöllinen oikeus mutta myös yksilön ja yhteiskunnan yhteinen voimavara. **Kristiina Teissin** aiheena on varhaislapsuuden merkitys kaksikieliseksi kehittymisessä. Teiss kirjoittaa, että pohja lapsen kaksikielisyydelle ja vahvalle identiteetille luodaan jo ennen kouluikää. Tärkeimmät opettajat ovat kotona: omat vanhemmat. Artikkelin loppuosassa annetaan vanhemmille malleja ja neuvoja siitä, miten äidinkieltä ja

kaksikielistymistä voi tukea sekä varhaislapsuudessa että myöhemmässäkin iässä. **Pirjo Korpilahti** kuvaa artikkelissaan kielen omaksumisen varhaisvaiheita yksi- ja kaksikielillä lapsilla. Artikkelin loppuosa käsittelee vanhempia ja muita kielikasvattajia useasti askarruttavaa ongelmaa: missä määrin ja miten kaksikielisyyteen ja kielellisiin häiriöihin liittyvät ilmiöt voi erottaa toisistaan? **Sirkku Latomaan** artikkelissa tarkastellaan opetukseen liittyvää käsitteistöä, sen ristiriitaisuuksia sekä terminologiassa tapahtuneita ja tapahtuvia muutoksia: mitä oikein opetetaan, kun opetetaan omaa äidinkieltä? Mitä tarkoittaa toiminnallinen kaksikielisyys? **Kristiina Ikonen** luonnehtii omassa artikkelissaan oman äidinkielen opetuksen kehitystä Suomessa 1990-luvun alusta tähän päivään asti. Tarkastelun keskiössä ovat opetussuunnitelman perusteiden, opetusjärjestelyjen sekä opettajien koulutuksen ja opetuksen kehittämistarpeet.

Toiseen osaan on koottu artikkeleja, jotka havainnollistavat opetuksen suunnittelua ja osaamisen arviointia. **Marita Piilo** käsittelee opetussuunnitelmaa – oman äidinkielen opetuksen alkua, kompassia ja mittaria. Hänen mukaansa opetussuunnitelma on arjen työväline, jota tarvitsevat opettajan lisäksi myös oppilas ja hänen vanhempansa. Parhaimmillaan opetussuunnitelma voi ohjata heitä kaikkia työskentelemään yhdessä niin, että opetus ja oppiminen olisi tavoitteellista ja tehokasta. **Wai Sam Chan** kuvaa omassa artikkelissaan, miten hän suunnittelee opetuksensa. Esimerkinomainen suunnitelma koskee keskitason ryhmää yläkoulun oppilaita, jotka opiskelevat äidinkielenään kantoninkiinaa. Suunnitelma kattaa yhden lukukauden, ja siitä käy ilmi, millaisia teemoja, tavoitteita ja menetelmiä opetus sisältää. Artikkelin lopuksi annetaan vielä kuvaus yhdestä oppitunnista vaiheineen. **Lê Thị Mỹ Dung** on paneutunut oman äidinkielen opetukselle tyypilliseen tilanteeseen, heterogeenisten ryhmien opettamiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Dungin mukaan ryhmälle pitää laatia tarkka vuosisuunnitelma. Artikkelissa annetaan autenttinen esimerkki heterogeenisen ryhmän opettamisesta ja opetuksessa käytetystä materiaalista yhden kaksoistunnin aikana. **Mohammad-Reza Shamekhi** kuvaa osaamisen arviointia oman äidinkielen opetuksessa. Arviointi on henkilökohtaista ja joustavaa, ja se koostuu useista menetelmistä ja lähestymistavoista. **Harun Osmani** tarkastelee omaa opettajanuraansa ja arvioinnissa tapahtuneita muutoksia sinä aikana. Hän käsittelee arviointiin liittyviä ongelmia ja toisaalta myös viime vuosina tapahtunutta myönteistä kehitystä.

Kirjan kolmannessa osassa aiheena ovat opetusmenetelmät ja oppimateriaalit. **Mohammad-Reza Shamekhi** käy läpi kielitaidon osa-alueita ja niiden merkitystä sekä pohtii, millä tavoin eri osa-alueita tulisi harjoittaa. Lisäksi artikkelissa annetaan esimerkkejä harjoituksista ja materiaaleista, joilla voi täydentää muita opetusmenetelmiä. **Aili Unelma Saukkonen** kuvaa artikkelissaan omia kirjallisuuslähtöisiä opetusmenetelmiään, joiden avulla hän pyrkii kehittämään oppilaidensa kielitaitoa. Jos oppilas innostuu lukemaan, hänen kielitaitonsa kehittyy omaehtoisesti ja samalla hän saa elämyksiä, joiden avulla hän voi kehittää mielikuvitustaan. **Hatice Kütük** ja **Mohammad Badawieh** käsittelevät kielen ja kulttuurin suhdetta. Kun opetetaan kieltä, mukana on aina myös kulttuuri. Suomessa asuvien kaksikulttuuristen lasten opetus eroaa kuitenkin merkittävästi siitä opetuksesta, jota annetaan vanhempien

kotimaassa. Kütük ja Badawieh pohtivat sitä, mikä osa kulttuuria tulisi integroida opetukseen ja miten integroinnin tulisi tapahtua. **Nelcy Varela-Pirhonen** luonnehtii erilaisia tapoja, joilla hän on hyödyntänyt tarinoita ja sadutusta opetuksessaan. Varela-Pirhosen mukaan tarinoiden kirjoittaminen ja sadutus edistävät oppimista ja antavat välineitä itseymmärrykseen. **Phạm Thị Oanh** on kiinnostunut motivaation kehittämisestä. Hän kuvaa artikkelissaan oppimislejää, joita hän on käyttänyt omassa opetuksessaan oppimisen aktivointikeinona, ja pohtii niiden merkitystä oman äidinkielen oppimisessa. Artikkelin lopussa esitetään esimerkkejä muutamasta oppimislejäästä sekä annetaan vinkkejä siitä, miten oppimislejää voi valmistaa itse. **Mohammad Badawieh, Hatice Kütük, Lê Thị Mỹ Dung** ja **Hossein Janei** kirjoittavat oman äidinkielen opetusmateriaaleista. He pohtivat yhdessä, missä määrin muualla julkaistuja äidinkielen kirjoja voi käyttää sellaisenaan Suomessa ja mitä kirjallisen materiaalin tulee ylipäätään sisältää.

Kirjan neljännessä osassa käsitellään erityyppisiä oman äidinkielen opetukseen liittyviä haasteita ja toisaalta myös mahdollisuuksia niiden ratkaisemiseen. **Laureano B. Domínguez Lledó** tarkastelee oppimistulosten eroja, oppilaiden riittämätöntä motivaatiota ja kiinnostusta sekä opintojen keskeyttämistä. Artikkelin perustuu kirjoittajan tekemään selvitykseen, jonka avulla hän pyrki saamaan selvälle ongelmien taustalla olevat keskeiset tekijät. Lopuksi ongelmiin esitetään joitakin ratkaisuvaihtoehtoja. **Abdelhaï Azzouzi** pohtii motivaation syntymisen perusedellytyksiä. Kun opiskeluolosuhteet ovat suotuisat, on maaperä pitkäaikaisen motivaation heräämiselle otollinen. Azzouzi kuvaa erilaisia tapoja, joita hän on kehittänyt innostukseensa oppilaita ja ylläpitääkseen heidän motivaatiotaan opiskella omaa äidinkieltä. Menetelmät innostavat ensin niiden sisältämän kilpailuviehäytyksen vuoksi, mutta vähitellen oppilaat huomaavat kilpailevansa itsensä kanssa, ei muiden. **Anne Ribelus** tarkastelee koulun ja kodin yhteistyötä. Hän pohtii vanhempien vastuuta lasten kieli- ja muustakin kasvatuksesta, jonka kaiken pitäisi Ribeluksen mukaan tapahtua omalla äidinkielellä. Koulun vastuu maahanmuuttajaperheiden tukemisessa on suuri, ja tärkein edellytys sen onnistumiselle on vanhempien luottamuksen saavuttaminen. Jos kouluyhteisö osoittaa arvostusta oppilaan ja perheen äidinkieltä kohtaan, vanhemmat osaavat tukea kaksikielistyvää lasta oikealla tavalla. **Erja Stolt** kuvaa artikkelissaan kulttuurimentori-projektia ja kulttuurimentoreiden toimintaa kouluissa. Kulttuurimentorit ovat toimineet sekä koulun henkilökunnan apuna että myös oppilaan ja koko maahanmuuttajaperheenkin tukena rakentaen kielisiltä eri toimijoiden välille. **Leena Kaivosoja-Jukkolan** artikkeli käsittelee usein unohdettua ryhmää, adoptiolapsia, ja heidän kielellistä tilannettaan. Tavallisesti adoptiolapsen ensikielen taito heikkenee vähitellen ja tilalle tulee uuden asuin ympäristön kieli. Kielen vaihtuminen ei ole kuitenkaan aina mutkatonta. Kuten Kaivosoja-Jukkola osoittaa, suurella osalla adoptiolapsista on kouluiässä jonkinlaisia kielestä johtuvia oppimisvaikeuksia. Artikkelin lopussa kuvataan yhden adoptiolapsen matkaa suomen kieleen.

Oman äidinkielen opetuksen saralla on paljon hyviä käytänteitä. Kirjan viimeisessä osassa esitellään joitakin niistä. **Terhikki Mäkelä** käy läpi monenlaisia keinoja, joil-

la äidinkielen taitoja voidaan edistää vauvasta vaariin. Kouluopetus ei ole suinkaan ainoa tapa, kuten Mäkelä osoittaa. Opastus voi alkaa jo neuvolassa ja jatkua aikuisiässä esimerkiksi monikielisen kirjaston, tiedotusvälineiden ja monenlaisen harrastustoiminnan kautta. **Anne Ribelus** käsittelee toisessa artikkelissaan puolestaan tavallisessa alakoulussa toteutettua kaksikielistä opetusta, joka on vielä toistaiseksi erittäin harvinainen ilmiö suomalaisessa koulumaailmassa. Oppilaat opiskelevat oppiaineita sekä virokseksi että suomeksi. Kymmenen vuoden kokemuksen perusteella kirjoittaja suosittelee samanlaista mallia muidenkin maahanmuuttajaryhmien opetukseen. **Helena Korpela, Sari Lottonen** ja **Nguyễn Quốc Cường** esittelevät yhteishankettaan, jossa pyrittiin eheyttämään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen suunnittelu ja toteutus yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Kokonaisuuden muodostivat oppilaan oma äidinkieli, suomi toisena kielenä -oppimäärä ja suomi äidinkielenä -opetus. Artikkelissa annetaan esimerkkejä 7. luokan kurssisuunnitelmista, joiden avulla näkee, miten yhteistyö järjestettiin käytännössä. Lopuksi kirjoittajat tarkastelevat eheytyneen opetuksen muuhun koulutyöhön mukanaan tuomaa lisäarvoa ja kuvaavat entisten oppilaiden kokemuksia opetuksesta. Osion päättää **Sirkku Latomaa** artikkeli, jossa tarkastellaan Suomen muuttuvia kielioloja alati monikielistyvässä Euroopassa. Suomen tekemiä kielikoulutuspoliittisia valintoja taustoitetaan eurooppalaisin esimerkein. Useista Euroopan maista kerätyt hyvät käytänteet äidinkielen opetuksessa ja tukemisessa näyttävät suuntaa sille, millainen tulevaisuuden monikielisyttä arvostava Eurooppa voisi olla.

Artikkeleissa on pääosin noudatettu opetussuunnitelman perusteiden mukaista terminologiaa. Tekstin luettavuuden vuoksi artikkeleissa on toisinaan käytetty myös arki kielen käsitteitä, esimerkiksi ”yläkoulu” sen sijaan, että puhuttaisiin ”perusopetuksen vuosiluokista 7–9”. Artikkelien jälkeen kirjassa on kirjoittajaluettelo, jossa annetaan lyhyt kuvaus kirjoittajista sekä heidän yhteystietonsa. Kirjan loppuun on koottu luettelo lisämateriaalista. Luettelossa on aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja verkkosivuja.

Nyt, reilu vuosi suunnittelukokouksen jälkeen, kirjamme on valmis luovutettavaksi eteenpäin lukijoille. Toivotamme kaikki maahanmuuttajataustaisten lasten ja oppilaiden kanssa töitä tekevät löytöretkelle kirjan artikkeleihin, joista arvelemme löytävän vastauksia moniin arjessa herääviin kysymyksiin.

Kiitän kaikkia kirjan suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistuneita henkilöitä hyvästä yhteistyöstä. Lämpimät kiitokset kuuluvat Kristiina Ikoselle ja Pirjo Singolle hyödyllisistä neuvoista ja kommentteista toimitustyön eri vaiheissa. Erityisesti haluan kiittää kaikkia kirjoittajia upeasta työpanoksesta, kärsivällisyydestä ja toiveikkoudesta. Ilman yhteistä uskoa valoisampaan tulevaisuuteen ja ilman halua muuttaa maailmaa piirun verran paremmaksi paikaksi ei tätäkään kirjaa olisi syntynyt.

Tampereella kesän kynnyksellä 2007

*Sirkku Latomaa*



# OMAN ÄIDINKIELEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa.  
Учись смолоду – пригодится на старость.  
Ağaç yaşken eğilir.  
به گهنجی چ فیر ده بیت، له دوار وژدا ده زانیت.

## **Miksi äidinkieli tarvitsee tukea?**

”Kieleni on kotini” kirjoittaa ruotsinsuomalainen Pirkko Leporanta-Morley runossaan. Oma kieli, äidinkieli, on sydämen, tunteiden, identiteetin ja ajattelun kieli. Vaikka muuttaisimme maasta toiseen, kielellinen kotimme on aina mukana – tukena, voimanlähteenä, lohtuna. Äidinkielen säilyminen uudessa kieliympäristössä ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaan se vaatii aktiivista ponnistelua, kielellisen monimuotoisuuden vaalimista ja suojelua.

Eri äidinkielten aktiivista suojelua voidaan perustella monesta näkökulmasta. Oikeus omaan äidinkieleen voidaan nähdä inhimillisenä perusoikeutena. Kuten muutkin perusoikeudet se vaatii yhteistä panostusta, jotta oikeus toteutuisi: jotta meistä jokainen voisi oppia äidinkieltään, saada opetusta äidinkielessään ja käyttää kieltään myös kodin ulkopuolella.

### **Side omaan kulttuuriin ja perheeseen**

Maahanmuuttajalle äidinkieli edustaa juuria ja jatkuvuutta. Kieli vahvistaa kulttuurista identiteettiä, oman kulttuurin tuntemusta ja siteitä omaan kieliyhteisöön ja entiseen kotimaahan. Äidinkielen luku- ja kirjoitustaito avaa mahdollisuuksia seurata oman kieliyhteisön kirjallisuutta ja lehtiä, ajankohtaisia tapahtumia sekä pitää yhteyttä samankielisiin ympäri maailman esimerkiksi internetin välityksellä. Maahanmuuttaja, joka hallitsee äidinkieltään, voi myös helpommin palata aikaisempaan kotimaahansa kuin se, joka on kadottanut kielelliset juurensa. Tosin paluu kotimaahan on monille mahdollista vain, jos maan poliittinen tilanne muuttuu.

Äidinkielellä on myös tärkeä sosiaalinen ja kasvatuksellinen tehtävä. Yhteistä kieltä tarvitaan lasten ja vanhempien keskinäiseen kommunikaatioon. Jos eri sukupolvet eivät ymmärrä toisiaan, seuraukset ovat usein traagisia.

### **Äidinkieli kotoutumisen tukena**

Vahva äidinkieli on selusta, joka auttaa maahanmuuttajaa paitsi ymmärtämään juuriaan myös kotoutumaan uuteen kotimaahansa. Integraatio eli kotoutuminen tarkoittaa, että yksilö sopeutuu uuteen kotimaahansa säilyttäen oman kulttuuritaustansa ja äidinkieltään. Eri puolilla maailmaa tehdyissä tutkimuksissa hyvän äidinkielen

taidon on todettu edistävän toisen kielen oppimista. Tutkimusten mukaan vähemmistökieliset lapset, joiden äidinkieltä tuetaan koulussa, menestyvät paremmin sekä enemmistökielen opinnoissa että yleensä eri oppiaineissa kuin ne, joita opetetaan pelkästään enemmistökielellä. Äidinkielineen opetus toisin sanoen edistää ajattelun kehittymistä, oppimisvalmiuksia ja parantaa koulumenestystä. Äidinkielen tuki on keskeinen keino auttaa maahanmuuttajia kotoutumaan ja kehittymään kaksi- tai monikieliseksi. (Ks. tarkemmin esim. Thomas & Collier 2003.)

## **Kielitaito – yksilön ja yhteiskunnan rikkaus**

Äidinkielten ylläpito on paitsi yksilön myös yhteiskunnan näkökulmasta kannattava sijoitus. Monipuolinen kielitaito edistää kansainvälistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, kulttuurien ja uskontojen välistä vuoropuhelua sekä kaupan ja elinkeinoelämän kehittymistä. Jonkin suomalaisesta näkökulmasta harvinaisen kielen osaaminen voi olla yksilön valtti työmarkkinoilla – ja hänen työnantajansa valtti toimialan kehittämisessä ja markkinoiden laajentamisessa.

## **Kielten moninaisuus ja voimavara**

Äidinkieli, olipa se vähemmistön tai enemmistön kieli, on voimavara niin kielen käyttäjälle kuin ympäröivälle yhteiskunnalle. Mikään kieli ei ole vähäpätöinen ”kotikieli” tai pelkästään apukieli, jota tarvitaan, kunnes enemmistön kieli on saatu haltuun. Jokainen äidinkieli on arvokas, suojelun arvoisa. Aktiivinen kielten tukeminen tarvitsee kasvualustakseen myönteisen, äidinkieliä arvostavan ilmapiirin. Tarvitaan myös konkreettisia keinoja ja tehokkaita toimintaohjelmia edistämään kielten elinvoimaa. Tärkeää on, että tartumme haasteeseen – nyt! Äidinkieli ei voi odottaa.

### **Lähde**

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. 2003. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. [Saatavilla verkossa: <http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief10.htm>]

## Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä

Sekä oman äidinkielen opettajaa että vanhempia askarruttaa kysymys, miten lasten kaksikielisyyttä pystytään tukemaan sekä millä tavalla lapset saadaan kiinnostumaan oman äidinkielen oppimisesta. Miten tuetaan lasten identiteetin kehittymistä sekä koulussa että kotona? Artikkelissani pohdin asiaa aluksi opettajan kannalta: mikä vaikuttaa oppilaiden tunneille osallistumiseen? Sitten tarkastelen sitä, miten tähän tilanteeseen pystytään vaikuttamaan kotona jo ennen kouluikää. Pohja lapsen kaksikielisyydelle ja vahvalle identiteetille luodaan nimittäin varhaislapsuudessa. Lapsen tärkeimmät opettajat ja mallit löytyvät kotoa: omien vanhempien esimerkki ja asenteet ovat pääroolissa. Artikkelin loppuosassa pyrin antamaan vanhemmille joitakin malleja ja neuvoja siitä, miten omaa äidinkieltä ja kaksikielisyyttä voi tukea sekä varhaislapsuudessa että myöhemmässäkin iässä.

### Millaisen oppilaan oman äidinkielen opettaja kohtaa?

Oman äidinkielen opetusryhmissä moni opettaja joutuu kohtaamaan samantyyppisiä ilmiöitä: Suomessa syntyneillä kuten myös kaksikielisistä perheistä tulevilla lapsilla valtakieli dominoi tavallisesti erityisesti koulussa käsiteltävissä mutta myös muissakin aiheissa. Lisäksi osalla lapsista on opiskeltavassa kielessä passiivinen kielitaito: he ymmärtävät paljon, mutta pystyvät itse sillä kielellä kommunikoimaan vähän tai eivät ollenkaan. Nämä samaiset kaksi ilmiötä ovat osasyllisiä siihen, että oman äidinkielen opetukseen eivät osallistu läheskään kaikki siihen oikeutetut lapset ja että osa lapsista lopettaa tunneilla käymisen kesken. Varsinkin opettamani kielen – viron – tapauksessa voidaan viimeksi mainittujen lasten tilannetta nimittää perheen hiipuvaksi kaksikielisyydeksi. Lapset ovat indikaattoreita perheen jokapäiväisessä kieliympäristössä tapahtuvista kielivalinnoista, joissa vähemmistökieltä käytetään yhä vähemmän.

Siihen, miksi lapset jättävät käymättä tunneilla, sekä siihen, miksi oman äidinkielen käyttö vähenee, on muitakin syitä. Yhtenä syynä on kielen status. Monet tutkijat ovat todenneet (mm. Juan-Garau & Pérez-Vidal 2001), että aktiivisen kaksikielisyyden kehittymistä joko jarruttaa tai edesauttaa kielen kansainvälinen status. Koululai-

set suhtautuvat tavallisesti äidinkieleen samalla tavoin kuin ympäröivä yhteiskunta, varsinkin oma kouluuyhteisö ja kaveripiiri. Nämä tekijät vaikuttavat erityisesti sellaisiin lapsiin, jotka itse ovat epävarmoja kielestään ja kaksikielisyydestään. Tutkimukset muun muassa australiansuomalaisten kielen asemasta (Kovács 2004) sekä Suomessa asuvien venäjänkielisten opiskelijoiden identiteetistä (Iskanius 2006) ovat todistaneet, että valtakielen ja vähemmistökielen rinnakkaiselossa vähemmistökieli joutuu usein väistymään, ja siksi puhutaankin passiivisesta kaksikielisyydestä, kielenvaihdosta ja vähemmistökielen kuolemasta. Vähemmistökielen laissa turvattu tai turvaamaton status kertoo ryhmän yleisestä asemasta yhteiskunnassa (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995). Jos vähemmistökielen asema on heikko, voivat kielenpuhujat tuntea olevansa yhteiskunnallisesti vähemmän arvostetun etnisen ryhmän jäseniä. Tutkimukset osoittavat, että vähemmistön kielellisellä, poliittisella, taloudellisella ja sosiaalisella asemalla on merkittävä yhteys siihen, miten elinvoimaiseksi vähemmistö itsensä tuntee ja miten aktiivisesti se haluaa säilyttää omaleimaisuutensa ja identiteettinsä (Iskanius 2006). Sekä Iskaniuksen että Kovácsin tutkimuksissa tuodaan esille, että ellei oman kielen ylläpitämistä ja vaalimista nähdä tarpeelliseksi, kieli voi kadota kokonaan jo muutamassa sukupolvessa.

## **Missä vaiheessa lapsi kasvaa kieleen ja kulttuuriin?**

Vaikka edellä mainittujen seikkojen pohjalta voidaan olla sitä mieltä, että koululla on kielen ja identiteetin kehittämisessä iso osuus, niin samalla tavalla kuten kielen omaksumisessa perusta omalle identiteetille, tavoille ja kielenkäytön kulttuurille luodaan ennen kouluikää.

Kommunikaatio lapsen ja vanhemman välillä alkaa usein jo ennen lapsen syntymää. Samalla lasta aletaan tiedostamatta kasvattaa perheen kulttuuriin ja tapoihin. Lapsi alkaa omaksua paitsi kieltä myös tapaa olla sekä suhtautumista asioihin: kielellinen vuorovaikutus edistää arvojen, normien, asenteiden ja roolien omaksumista. Lapsen kokemusta kielestä hallitsee se, miten kieli täyttää lapsen omat vaatimukset ja mitä yksityisiä tarpeita kieli auttaa häntä tyydyttämään. Hän käyttää kieltä monella tavalla: aineellisten ja älyllisten tarpeittensa tyydyttämiseen, kielellisen vuorovaikutuksen luomiseen ja ylläpitämiseen sekä tunteiden ilmaisemiseen (Koppinen ym. 1989). Siksi on tärkeää pitää huolta siitä, että lapsella olisi tarve molempien kielten käytön ja että lapsi saa runsaasti laadukkaita virikkeitä molemmilla kielillä.

Kielellisen ilmaisun kokeilukenttänä on aluksi lapsen lähiympäristö ja sen ihmissuhteet. Lapsi alkaa kokeilla omaa kielellistä ilmaisua äidin, isän, sisarusten tai muiden läheistensä kanssa: hän saa heiltä kielenkäyttömallit, mutta myös palautetta omasta kielenkäytöstä. Ulkomaailma, laajempi yhteisö, avautuu pienille lapsille aina perheen kautta tai perheen kanssa (Rontu 2005). Lisäksi lapsi oppii kokemastaan suhtautumisesta ja arvostelusta: hän aistii jo varhain, millainen kielenkäyttö ja missä tilanteessa on hyväksyttyä. Vaikka vanhemmat tai ympäristön aikuiset eivät suo-

raan lasta kieltäisikään, lapsi opettelee jo kouluun mennessään olemaan käyttämättä omaa tai toista kieltään tilanteessa, jossa se on vanhempien mielestä noloa tai jossa ympäristö suhtautuu siihen torjuvasti tai vihamielisesti.

Samalla tavalla lapsi voi kavereiden joukossa esitellä ylpeänä osaavansa muutakin kuin suomen kieltä, jos perheessä ja lapsen lähiympäristössä (päiväkoti ja neuvola mukaan lukien) on vallinnut kannustava ja avoin ilmapiiri oman tai molemman kielen käyttöön. Lapsen kielelliset taidot vaikuttavat hänen asemaansa sosiaalisessa yhteisössä, erityisesti ikätovereiden joukossa (Takala & Takala 1980).

## **Kaksikieliseksi kasvamisen taustoja: tutkimuksia ja käytäntöjä**

Melkein kaikille lapsen kaksikieliseksi kasvamista pohtivalle vanhemmille on nykyään tuttu suositus yksi kieli - yksi aikuinen eli periaate, jossa jokainen puhuu lapselle juuri sitä omaa äidinkieltään. Mutta riittääkö tämän periaatteen hyväksyminen? Mitä periaatteen toteuttaminen käytännössä tarkoittaa ja millaisia ongelmia se saattaa tuoda esiin? Missä iässä tätä periaatetta voidaan alkaa toteuttaa ja milloin se ei toimi?

Monet tutkimukset ja oppaat ovat antaneet esimerkkejä käytännön tilanteista, joissa kummatkin vanhemmat käyttävät lapsen kanssa omaa kieltään. Aivan esikielellisessä vaiheessa, noin 0–1-vuotiaiden kanssa, tämä ei tuota ongelmia, koska usein ainoastaan vanhempi kommunikoi verbaalisesti. Mutta entä kun lapsi alkaa itse tuottaa puhetta? Ensimmäinen kompastuskivi, jonka vanhempi kohtaa, on lapsen käyttämä kieli: lapsi vastaa tai kääntyy vanhemman puoleen muulla kuin vanhemman omalla kielellä. Periaatteen toteuttamista hankaloittavat myös kaksikieliset kommunikaationtilanteet, joissa on läsnä joko eri kieltä puhuvat vanhemmat tai muut keskustelukumppanit. Mitä kieliä silloin käytetään? Millä kielellä pitäisi itse osallistua keskusteluun? Millä kielellä lapsi osallistuu siihen ja miten lapsen kielivalintaan reagoidaan?

Moni tutkija epäilee, ettei edellä mainittu periaate ole helposti eikä edes luontevasti toteutettavissa (mm. Hassinen 2002, Juan-Garau & Pérez-Vidal 2001). Toisaalta tätä periaatetta onnistuneesti käyttäneitä vanhempia pidetään sellaisina, jotka muutenkin ovat jaksaneet enemmän tukea lastensa kielten kehitystä (Morris 2006).

Kielenkäyttö on suurelta osin sosiaalista. Keskusteludiskurssin sisäisten tekijöiden lisäksi siihen vaikuttavat myös useat muut kuten sosiaaliset tekijät. On nimittäin todettu (Juan-Garau & Pérez-Vidal 2001), että monet länsimaiden keskiluokkaisten kaksikielisten perheiden vanhemmista käyttävät vakituisesti yksi henkilö - yksi kieli -periaatetta kasvattaessaan lapsista kaksikielisiä. Tulokset kuitenkin osoittavat, että tämä periaate ei yksistään takaa vielä toiminnallista kaksikielisyyttä, vaan

sen toteutumiseen vaikuttavat monet muutkin taustatekijät. Mainitut perheet ovat yleensä hyvin integroituneita enemmistöyhteiskuntaan, ja sen vuoksi lasten kosketus vähemmistökieleen kodin ulkopuolella rajoittuu vain muutamisiin henkilöihin. Siitä seuraa, että kontaktit vähemmistökieleen ovat vähäisiä ja niissä ei ole vaihtelevuutta. Näissä oloissa valtaväestön kieli alkaa dominoida ja niin sanottua tasapainoista kaksikielisyyttä on erittäin vaikea saavuttaa.

Kuvaan suomalaista tilannetta konkreettisin tilastollisin esimerkein: vuonna 2005 Pirkanmaalla asui 909 vironkielistä. Heistä alle 14-vuotiaita oli 147 (Tilastokeskus 31.12.2005). Samaan aikaan vironkielinen kerho kokoontui ainoastaan pari kertaa ja siinä kävi noin 8–10 lasta, ja maahanmuuttajien äidinkielen eli viron kielen opetuksen osallistui 13 lasta. Vaikka monet virolaisvanhemmat puhuvat kotona lapsilleen viroa, on havaittavissa edellä kuvattuja muutoksia: viron kieli köyhtyy vähäisen kodinulkoisen käytön takia, ja lasten vahvemmaksi kieleksi näyttää kehittyvän aika nopeasti suomi, ellei kehityksen suuntaa pyritä muuttamaan yhteisöllisin keinoin. Tasapainoisen kaksikielisuuden sijaan kuulu kahden kielen kehityksessä sen kuin vain syvenee, ja kehitys voi johtaa kahteen suuntaan. Jotkut vanhemmista alkavat vähitellen käyttää yhä vähemmän vähemmistökieltä, kunnes luopuvat siitä täysin. Toiset taas jatkavat päättäväisesti vähemmistökielen käyttöä, mikä puolestaan voi johtaa kahteen tulokseen: Lapset omaksuvat passiivisen kaksikielisuuden eli he ymmärtävät kieltä hyvin, vaikkeivät ehkä koskaan ala sitä produktiivisesti käyttää. He voivat myös omaksua produktiivisen kaksikielisuuden siten, että heidän kahden kielensä dominanssi on erilainen. Passiivisen kaksikielisuuden kehitykseen ohjaavana tekijänä saattaa olla lapsen tietoisuus siitä, että vanhempi ymmärtää tai jopa puhuu hänen vahvempaa kieltään, varsinkin jos yksi henkilö - yksi kieli -periaatetta ei käytetä kovin johdonmukaisesti.

Aktiivisen kaksikielisuuden kehitystä joko edesauttaa tai jarruttaa vähemmistökielen kansainvälinen status. Jos vähemmistökieli on kansainvälisesti arvostetussa asemassa, kuten englanti, tai paikallisesti virallisessa asemassa, kuten Suomessa ruotsi, niin kielen ylläpitoa perheissä ei yleensä kyseenalaisteta (ks. esim. Rontu 2004). Jos kieli taas edustaa enemmistökulttuurista paljonkin eroavaa kulttuuria tai sillä ei ole edes sitä kieltä puhuvassa maassa virallisen tai kirjakielen statusta ja jos sitä puhuva vähemmistöyhteisö on pieni (esimerkiksi kurdi Suomessa), vanhemmat eivät välttämättä pidä sitä suuressa arvossa. Useista tutkimuksista käy kuitenkin ilmi, että perheen ja lähiympäristön kaksikielisuuden kohdistuvat asenteet ovat pienille lapsille tärkeämpiä kuin abstrakti kansainvälinen status. (Juan-Garau & Pérez-Vidal 2001: 60–61.)

Alle kolmevuotiaan lapsen kanssa on yleensä tärkeintä kommunikaatio sinänsä, koska lapsi vasta omaksuu kieltä, opettelee ymmärtämään ja osallistumaan keskusteluun. Esimerkiksi äidin ja lapsen välisessä keskustelussa äiti pitää tärkeänä sitä, että lapsi ymmärtää äidin viestin ja joko vastaa siihen tai toimii viestin mukaan. Vastan jälkeen hän kiinnittää huomiota lapsen käyttämään kieleen tai siihen, ymmär-

sikö lapsi juuri äidin käyttämää kieltä. Muun muassa Rontu on tutkimuksessaan (2005) todennut, että lapsen täytettyä 3 vuotta vanhempien vaatimukset lapsen kielenkäytöstä usein kasvavat. Kun lapsi on opetellut puhumaan ja alkanut ymmärtää muiden puhetta, ollaan tarkempia sen suhteen, millaista on lapsen kielenkäyttö. Huomio kiinnittyy siis vähitellen sisällön lisäksi myös kielen ulkoiseen asuun. Kaksikielisen lapsen kielenkäytössä ei enää hyväksytä kahden kielen yhdistämistä samassa lausumassa, ja toista kieltä puhuva vanhempi antaa lapselle kielteistä palautetta, jos lapsi ei käytä hänen kanssaan sitä kieltä, jota hän itse puhuu lapselle.

## **Vanhemmat – lapsen tärkeimmät opettajat ja kieli-identiteetin antajat**

Yhteiskuntamme kielipoliittisessa tilanteessa joko suomen tai ruotsin kielen opiskeleminen on pakollista ja oman äidinkielen opiskelu on vapaaehtoista. Suurin osa Suomessa asuvista vähemmistöistä joutuu käymään koulunsa enemmistökielillä. Näistä syistä vastuu lasten toiminnallisen kaksikielisyyden toteutumisesta on suureksi osaksi vanhemmilla.

Vanhempi on lapsen ensimmäinen ja ensisijainen oman äidinkielen opettaja, ja vanhempi on pienen lapsen silmissä myös siihen pätevin ja paras esimerkki. Vanheman oma ilo ja rakkaus omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan on paras väline lasten identiteetin kehittymisen tukemisessa, ja se auttaa myös jo etukäteen meitä opettajia ja kasvattajia enemmän kuin mitkään muut tukimuodot.

Kouluun mennessään lapsi on jo sosiaalistunut tietynlaiseen kielenkäyttöön, ja hänen kielellisiin valmiuksiinsa ja itsetuntoonsa vaikuttavat kotoa saadut mallit ja asenteet. Nämä käyvät ilmi paitsi suhteessa valtakielisiin koulukavereihin ja opettajiin myös suomen kielen sekä oman äidinkielen opiskelussa. Jos asenne omaa äidinkieltä kohtaan on epäröivän heikko, on suhtautuminen sen käyttöön kodin ulkopuolella ja sen opiskeluun valtaosin kielteistä.

Mitä vanhemmat voivat tehdä välttääkseen tällaisen tilanteen? Haluaahan suurin osa ensimmäisen polven maahanmuuttajavanhemmista lastensa osaavan myös heidän äidinkieltään. Monille vanhemmille on tärkeää vähemmistökielen kehittyminen myös kouluiässä, vaikka he usein ymmärtävätkin, ettei siinä saavuteta yhtä hyvää tasoa kuin koulussa käytettävässä valtakielessä (Jørgensen 1998). Kaikilla vanhemmilla ei silti ole samanlaisia tavoitteita, mikä näkyy heidän oman äidinkielen opetusta koskeissa toiveissaan: toisille riittää, että lapset pystyisivät kotona kommunikoidaan heidän kielellään; toiset haluavat, että lapset ymmärtäisivät yksikielisten isovanhempien tai muiden sukulaisten kieltä; joillekin on tärkeää, että lapsi oppii kirjoittamaan; jotkut haluavat lapsen saavuttavan vähemmistökielessä akateemisesti korkean tason.



Darja, 6. luokka

Jotta lapset kokisivat oman äidinkielen tunnintärkeiksi ja jotta heidän kielelliset valmiutensa ja tasonsa olisivat hieman yhtenevämmät, olisi hyvä kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin.

Ensinnäkin jokaisen vähemmistökielisen perheen ja vähemmistökieltä puhuvan vanhemman on syytä muistaa se tosiasia, että he eivät ole kielivalintojensa kanssa yksin eikä kaksikielisyys ole mikään ”oire” – maailmassa on enemmän kaksi- kuin yksikielisiä ihmisiä ja yhteisöjä.

Kaiken perustana on jo edellä mainittu kielen status. Vaikka yhteiskunnassa suhtaututtaisiin vähemmistökieliin miten tahansa, pienen lapsen kehitykseen vaikuttavat eniten häntä ympäröivän ”pienoisyhteiskunnan” asenteet. Vähemmistökielen status perheessä on matala ja sen käyttö uhattuna, jos vanhemmat väheksyvät omaa kieltään, eivät pidä sitä ”kunnon” sivistyskielenä tai rajoittavat sen käytön vain kodin seinien sisälle sekä pitävät lasten elämässä menestymisen kannalta oleellisena ainoastaan valtakielen omaksumista.

Yhtä kieltä käyttävässä perheessä on vähemmistökielen ylläpito suhteellisen helppoa kotona hoidettavan lapsen kanssa, varsinkin jos lapsella ei ole kouluikäisiä sisaruskuksia. Silloin kotona on käyttökielenä vanhempien äidinkieli, ja suomen kieleen saadaan kosketus kodin ulkopuolella sekä suomenkielisen median välityksellä. Tässä tilanteessa lapsi alkaa itsekin aktiivisesti käyttää vähemmistökieltä. Kaksikielisesä perheessä yhden kotona olevan lapsen kanssa on helpompaa pitää kahden kielen käyttö tasapainossa, jos vanhemmat käyttävät järjestelmällisesti yksi kieli - yksi vanhempi -strategiaa. Tämä vaatii kuitenkin vanhemmilta enemmän määrätietoisuutta ja myös järjestelyjä, joiden avulla lapsi voi viettää runsaasti aikaa vähemmistökielissä ympäristössä ja käyttää aktiivisesti tätä kieltä (Arnberg 1981, Saunders 1982, Juan-Garau & Pérez-Vidal 2001).

Entä kun perheessä alkaa dominoida toinen kielistä, joka yleensä on valtakieli? Miten silloin vahvistetaan vähemmän dominoivan kielen käyttöä? Lapsen kanssa keskusteltaessa hänen käyttämäänsä kieltä voidaan vahvistaa siten, että valitaan tiettyjä kommunikaatiostrategioita eli keskustelukeinoja (ks. tarkemmin Lanza 1992). Jos lapsi vastaa omista puheenvuoroistaan vanhemmalle eri kielellä, vanhempi voi tietoisesti ohjata lasta käyttämään yhteistä kieltä usealla eri tavalla.

1. Vanhempi voi olla ymmärtämättä lapsen puheenvuoroa ja pyytää lasta toistamaan lausumaansa omalla kielellä, sanomalla esimerkiksi: *Mitä sinä sanoit? En ymmärrä. Voisitko toistaa?* Tällöin lapselle annetaan mahdollisuus käyttää vanhemman äidinkielistä ilmausta. Pienellä kaksikielisellä lapsella ei kuitenkaan aina ole molemmissa kielissä samoja sanoja, ja sen vuoksi strategia ei aina tuota toivottua tulosta.
2. Vanhempi voi esittää selventäviä kysymyksiä, joissa toistetaan lapsen toisella kielellä käyttämä sana tai ilmaus, kuten seuraavassa esimerkissä:

*L: Haluan se car!*

*Ä: Ai haluatko sinä sen auton?*

*L: Haluan.*

Tämä on myös hyvä ja hienovarainen tapa tarjota lapselle vastineita sanoista, joita hän ei vielä tiedä toisella kielellä.

3. Kolmas tapa on itse toistaa lapsen toiskielineen lausuma omalla kielellä:

*Ä: Mikä siinä on?*

*L: A boat.*

*Ä: Laiva!*

Edellä kuvattuihin strategioihin sisältyy se, että vanhempi valitsee tietoisesti yhtä kieltä käyttävän vanhemman roolin. Yleensä strategioita aletaan käyttää lapsen olles-

sa noin 2–3 vuoden iässä (Döpke 1992, Lanza 1992, Rontu 2004). Ne ovat erityisen tarpeellisia, mutta samalla myös vaikeita noudattaa kaksikielisessä perheessä.

Miten sitten voi vahvistaa pienen lapsen kielellistä identiteettiä? Miten luodaan myönteinen ilmapiiri oman tai kahden kielen käytölle? Kaksikieliseksi kasvavan lapsen vanhempien tulisi tehdä erittäin tietoista työtä kielen kehittymisen eteen. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että lapselle puhutaan jo vauvaiästä asti paljon, hänelle tarinoidaan, lauletaan ja loruillaan omalla kielellä, ja kielellä leikitellään. Kieleen yleensä ja lapsen molempien kielten käyttöön suhtaudutaan luovasti. Vaikka varhaislapsuudessa omalta vanhemmalta saatu kielellinen malli on tärkein, myös mahdollisuuksien mukaan omakielisten laulu- ja satutallenteiden käyttö kuten myös kirjojen lukeminen lapselle vaikuttaa positiivisesti.

Tilanteissa, joissa keskusteluun osallistuu myös valtakieltä käyttäviä osapuolia, voidaan hyvinkin jatkaa lapsen kanssa keskustelua omalla kielellä. Toisaalta jos halutaan antaa lapselle myös kaksikielisen kielenkäyttäjän malli, niin tällaiset tilanteet ovat hyviä juuri siihen. Lapsi kokee vanhemman avulla sen, miten kieliä voi vaihtaa eri keskustelukumppanin tai -aiheen mukaan.

Vanhempien lisäksi lapselle ovat merkityksellisiä myös muut ihmiskontaktit. Nieminen (1991) antaa esimerkin tutkimuksesta, jossa perheet erosivat toisistaan hyvin paljon sen suhteen, paljonko aikuisia oli tavallisesti kotona. Tutkimuksen mukaan kolmasosassa perheistä oli lähes aina kaksi tai useampia aikuisia paikalla, kun taas kymmenesosassa perheistä äidit olivat enimmäkseen yksin lapsensa kanssa. On selvää, kuten tutkija toteaa, että nämä ääripäät tuottavat hyvin erilaisen sosiaalisen ja kielellisen ympäristön lapselle. Onkin oletettu, että aikuiskontaktien määrällä olisi positiivinen merkitys lapsen kehitykseen. Tämän tiedon perusteella voidaan päätellä, että kaksikielisessä perheessä useamman aikuisen (ja lapsen) läsnäolo luo kieliä omaksuvalle lapselle selkeän kaksikielisen mallin, johon vanhempien yhden kielen käyttöön ohjaavat kielivalinnat ja keskustelustrategiat eivät ehkä pysty tehoamaan.

Joissakin kaksikielisissä perheissä on vähemmistökielen tukemiseksi tullut tavaksi, että valtakieltä äidinkielenään puhuva vanhempi käyttää ajoittain tai jopa yksinomaan kotikielenä vähemmistökieltä (ks. mm. Morris 2006). Kun ajatellaan sitä, kuinka vähän saa lapsi kouluiässä monipuolista vähemmistökielistä syötöstä, voidaan myös tällaista kielenkäyttömallia suositella.

Perheissä, jotka ovat vähemmistökielisiä ja jotka pysyttelevät vahvasti omakulttuurisessa ympäristössä, voidaan lapsen myöhempää toisen (eli suomen) kielen omaksumista edistää käymällä yhdessä kirjastojen satutunneilla, avoimissa lastenkerhoissa ja muissa tapahtumissa tai vaikkapa tutustumalla suomenkielisiin lapsiperheisiin hiekkalaatikolla.

Lapsen kasvaessa on olennaista, että myös mahdollisuudet kielenkäyttöön laajenevat. Samalla tavalla kuten lapsi oppii askel askeleelta tuntemaan yhä laajemmin kehitysympäristöään, hänen tarpeensa käyttää kieltä eri tilanteissa lisääntyy. Tässä kohtaa alkaakin ilmetä kielten eriarvoisuus: vaikka kotona on vähemmistökieli saatantanut olla pääasiallinen käyttökieli, niin monipuolisia kielenkäyttötilanteita, jotka vielä koskisivat kielen eri rekistereitä, ei niin vain löydy molemmille kielille. Vanhempien usein ylivoimaisena tehtävänä on etsiä ja tarjota lapsilleen vähemmistökielistä kieliympäristöä kodin ulkopuolelta. Oman äidinkielen tuntien lisäksi ja ennen niiden alkamista on tarpeen hyödyntää kaikki mahdollisuudet: omakieliset kulttuuritapahtumat (konsertit, teatteriesitykset ym.), yhteydenpito muihin samankielisiin perheisiin, oman kulttuuriseuran kerho- ja muuhun toimintaan osallistuminen sekä mahdollisuuksien mukaan vierailut alueella, jossa kieltä puhutaan.

Kun lapsi kokee, että hän voi käyttää molempia kieliään monipuolisesti, ja kun hän saa vähemmistökiellelläänkin monenlaista ja rikasta syötöstä, hänen identiteettinsä kaksikielisenä henkilönä sekä tarve omaksua kumpaakin kieltään vahvistuvat.

### Lähteet

Arnberg, Lenore 1981. *Early childhood bilingualism in the mixed-lingual family*. Linköping: Linköping University.

Döpke, Susanne 1992. A Bilingual Child's Struggle to Comply with the "One Parent – One Language Rule". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 13, 467–485.

Hassinen, Sirje 2002. *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Acta Universitatis Ouluensis. Humaniora B 43. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Oulun yliopisto.

Iskanius, Sanna 2006. *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä Studies in Humanities 51. Jyväskylän yliopisto.

Jørgensen, Jens Normann 1998. Children's code-switching for power-wielding. Teoksessa Peter Auer (ed.) *Code-Switching in Conversation: Linguistic Perspectives on Bilingualism*, 237–258. London: Routledge.

Juan-Garau, Maria & Pérez-Vidal, Carmen 2001. Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of Child Language* 28, 59–86.

Koppinen, Marja-Leena & Lyytinen, Paula & Rasku-Puttonen, Helena 1989. *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kovács, Magdolna 2004. Australiansuomalaiset kielenvaihdon kynnyksellä. *Virittäjä* 2, 200–223.

Lanza, Elisabeth 1992. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* Vol. 19, 633–658.

Morris, Mia 2006. "A few slip-ups is OK". *Kaksikielisten vanhempien kielten käyttö vanhempi-lapsidyadissa ja perhetilanteessa*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Nieminen, Pirkko 1991. *Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen*. Acta Universitatis Tamperensis Ser. A Vol. 323. Tampereen yliopisto.

Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds.) 1995. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Rontu, Heidi 2004. Suomalais-suomenruotsalainen koti lapsen kaksikielisenä kasvuympäristönä. *Virittäjä* 2, 224–240.

Rontu, Heidi 2005. *Språkdominans i tidig tvåspråkighet: barnets kodväxling i kontext*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Saunders, George 1982. *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.

Takala, Annika & Takala, Martti 1980. *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. Porvoo: WSOY.

## Lapsen monet reitit kaksikieliseksi - haasteita ja mahdollisuuksia

Yhä useammat päiväkotiin tai kouluun tulevat lapset puhuvat äidinkielenään muuta kuin valtakieltä. Tietoa siitä, miten kaksikielistyvä lapsi ottaa ympäröivän maailman haltuun uudella kielellä, tarvitaan enenevässä määrin. Tässä artikkelissa kuvaan aluksi kielen omaksumisen varhaisvaiheita yksi- ja kaksikielisellä lapsella. Pohdin myös sitä, miten vanhempien tulisi ohjata kaksikielistyvää lasta kielenomaksumisen alkuvaiheessa. Leikki-ikään jälkeen tapahtuva kaksikielistyminen on luonteeltaan erilaista kuin varhainen kaksikielisyys, ja siksi se herättää monenlaisia kysymyksiä niin vanhemmissa kuin päiväkotien ja koulujen henkilökunnassakin. Artikkelin loppuosassa käsittelem sitä, missä määrin ja miten kaksikielisyteen ja kielellisiin häiriöihin liittyvät ilmiöt voi erottaa toisistaan.

### Kielenomaksumisen varhaisvaiheet

Kielenomaksumisessa aistimaailman herkkyydellä on keskeinen merkitys. Kielen kannalta tärkein aisti, kuuloaisti, kypsyy vastasyntyneellä kaikkein nopeimmin. Terveesti kehittyneen lapsen mieli on avoin kaikille maailman kielille. Kasvuympäristö määrää, minkä kielen puhuja lapsesta kehittyy. Ympäristön kieleen leimautuminen tapahtuu 6–9 kk:n iässä, siis ennen ensisanojen omaksumista (Cheour ym. 1998). Polka ja Sundara (2003) ovat osoittaneet, että myös kaksikieliseksi kasvava lapsi pysyy erottelemaan molempien opittavien kielten äänneet, ennen kuin hän alkaa omaksumaa ensisanojaan. Puheen kehittymisen varhaisvaiheisiin vaikuttaa myös se, kuinka paljon lapsen kanssa jutellaan ja missä määrin lapsi otetaan mukaan perheen arkipäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin. Vauvaikäisen huomioiminen eri kulttuureissa vaihtelee suuresti ja on sidoksissa kasvatuserinteisiin. Vaikka lapsi kasvaa syntymästään kaksikieliseksi, on opittavilla kielillä usein erilainen asema lapsen maailmassa. Toisesta ensikielestä muodostuu tällöin dominoiva kieli, jonka hallinta on edellä ei-dominoivaan kieleen verrattuna. Tämä on hyvä huomioida silloin, kun halutaan arvioida lapsen kielellisiä taitoja (Genesee ym. 2004).

Jokeltelu ennakoii puhumaan oppimista. Kanoninen jokeltelu alkaa tyypillisesti 6–7 kuukauden iässä. Lapsi toistaa ympäristön puhunnoksissa esiintyviä konsonanttivokaali-yhdisteitä, esimerkiksi *pa-pa-pa*. Ääntely kehittää sekä motorisia että kuuloerotteluun liittyviä taitoja (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2003). Kun lapsi

siirtyy varioivaan, tavurakenteita muuntelemaan jokelteluun, hän on jo lähellä ensisanojen omaksumista. Ensisanojen on havaittu sisältävän varioivassa jokeltelussa esiintyviä tavurakenteita. Kun lapsi kuulee toistuvasti oman äidinkielsä sävelkulkua, hän alkaa erottaa omalle kielelleen tyypillisiä prosodisia piirteitä ja puhekuvioita (Korpilahti 2003). Puheen sävelkulku, tempo ja painotukset auttavat lasta erottamaan puheen virrasta yksittäisiä sanoja. Vanhemmat puolestaan korostavat sävelkulkuun liittyviä piirteitä ja toistelevat ilmaisujaan jutellessaan kieltä vasta opettelevan lapsen kanssa. Jos kaksikielistyvän lapsen jokeltelua rohkaistaan vain toisella kielellä, esimerkiksi äidin kanssa hoivatilanteissa, tämä ohjaa osaltaan kyseisen kielen omaksumiseen. Kun uusi kieli opitaan ilman jokelteluvaihetta, se perustuu vahvasti kuulohavaintoihin ja aiempaan kielitietoisuuteen. Jo alle 2-vuotias erottelee sanoja puhenopeudella. Sanahavaintojen perustana on sekä tietoisuus kielestä että puheen akustinen analyysi.

Kieli on tärkeä sekä oman minuuden tiedostamisen että kieltä puhuvaan yhteisöön liittymisen kannalta. On siis tärkeää, että lapsi oppii äidinkielsä riittävän hyvin, jolloin muidenkin kielten omaksuminen helpottuu. Puhutaankin kynnysteoriasta, jonka mukaan tietty kielen taso takaa myös uusien kielten omaksumisen (Cummins 1979). Tämän teorian mukaan kognitiivisesti ja akateemisesti korkeatasoinen kieli rakentuu vain riittävälle ensikielen taidolle.

Lapsi tarvitsee sekä tunnekieltä että ajattelun kieltä. Tunnekieli eroaa esimerkiksi kielellisessä päättelyssä tarvittavista taidoista. Sisäisten tunteiden ilmaiseminen on aina helpompaa ensikielellä, joka on opittu hoivatilanteissa ja jonka oma äiti on tavallisimmin lapselle opettanut. On siis kirjaimellisesti kyse äidinkielestä. Tilanne, jossa äiti pyrki alusta alkaen puhumaan lapselleen jotain toista, rajoittuneesti hallitsemaansa kieltä, ei asiantuntijoiden mielestä ole toivottava ratkaisu.

Skutnabb-Kangas (1988) tekee eron pintasujuvuuden ja ajattelun kielen välillä. Pintasujuvuus toteutuu arkikielen tilanteissa, joissa keskustelun aiheet ovat konkreettisia ja tilanneviihteet tukevat kielen ymmärtämistä. Ajattelun kielen hallinnalla on puolestaan suora yhteys muun muassa koulumenestykseen. Kaksikieliset oppilaat, jotka saavat hyvän tuloksen yleisen älykkyyden testeissä, suoriutuvat myös hyvin lukemisen ja kirjoittamisen tasoarvioinneissa (Genesee 1987).

## **Miten lapsen kasvamista kaksi- tai monikieliseksi tulisi ohjata?**

Edelleen uskotaan yksi vanhempi - yksi kieli -periaatteeseen. Kun vanhemmat toivovat lapsestaan kasvavan syntymästä saakka kaksikielisen, edellytetään heiltä kasvattajina ja kielimallin antajina järjestelmällisyyttä ja päättäväisyyttä. Synnynäinen kaksikielisyys on suurenmoinen lahja, jonka kahta eri äidinkieltä puhuvat vanhemmat voivat lapselleen antaa.

Kaksikieliseksi kasvamista vanhemmat tukevat parhaiten siten, että he käyttävät lapsen kanssa puhuessaan aina järjestelmällisesti omaa kieltään eivätkä itse lainaa ilmaisuja toisesta kielestä. Oppimisessa vanhempien antama kielimalli on ratkaiseva. Jos tätä mallia pidetään yllä noin kolmen ja puolen vuoden ikään, lapsi oppii molempien kielten natiivin tasoisen hallinnan. Mikäli lapsi kuulee sekakielisiä ilmauksia, hän alkaa myös itse käyttää niitä. Jo alle kolmen vuoden ikäinen taitaa perheen kielikoodit. Hän tietää, mitä kieltä puhutaan äidin kanssa, mitä isän tai isovanhempien kanssa. Tässä mielessä terveesti kehittyneen lapsen oppimiskyky on hämmästyttävä. Koodinvaihto on tarkoituksellista, ja se liittyy lapsen sosiaalistumiseen ja kieliyhteisöön liittymiseen (Genesee ym. 2004). Lapsi oppii reagoimaan herkästi tilanteen vaatimuksiin ja huomioimaan puhekuppanin moni- tai yksikielisyden. Vanhemmat ja muut perheenjäsenet antavat erilaisissa keskustelutilanteissa mallin kielikoodin merkityksestä.

Kaksikieliseksi kehittyvä lapsi saattaa aluksi lainata sanoja toisesta kielestä, sillä eihän lapsen kannalta tavoitteena ole oikeakielisyys vaan ymmärrettyksi tuleminen. Tällainen sanojen tai kielen rakenteiden sekoittuminen (interferenssi) häviää nopeasti, jos vanhemmat antavat lapselle oikeat sanat ja hyväksyttävät kielen rakenteet omista ilmaisuistaan. Lasta ei kuitenkaan pidä jatkuvasti korjata ja pyytää toistamaan korjattuja ilmaisuja, koska lapselle voi tulla tunne, että vanhempi ei hyväksy häntä. Oikeakielinen mallinnus riittää tukemaan kielen oppimista.

Joidenkin asiantuntijoiden mukaan syntymästään kaksikieliseksi kasvavalla lapsella ensisanojen omaksuminen saattaa tapahtua muutamia kuukausia hitaammin kuin yksikielisellä ikäverroilla. Tälle yleisesti esitetylle väittämälle ei kuitenkaan ole olemassa tieteellistä vahvistusta. Kaksikielistyminen on vaativa oppimistehtävä, eikä muutamien kuukausien viiveellä ensisanaston oppimisessa ole myöhempää kehitystä ajatellen merkitystä.

## **Myöhemmin tapahtuva kaksikielistyminen**

Leikki-ikäen jälkeen tapahtuva toisen kielen oppiminen on luonteeltaan erilaista kuin synnynnäinen ja varhainen kaksikielisyys. Oppija joutuu miettimään äänteiden ja ääntämisen erilaisuutta äidinkieleensä verrattuna ja vertaamaan sanojen merkityksiä sekä lauserakenteiden erilaisuutta. Lapselle on muodostunut äidinkielen pohjalta viitekehys, johon hän suhteuttaa uutta kieltä. Bialystok (2001) on esittänyt kirjassaan kattavan kuvauksen kaksikieliseksi kasvamiseen vaikuttavista tekijöistä ja taustateorioista. Verrattaessa sanaston hallinnan saamaa edustusta ihmisaivoissa on kaksikielisyden ajoittumisen todettu näkyvän erilaisena paikantumisena. Perättäinen ja samanaikainen kaksikielisyys saavat aikaan erilaisen jäsentymisen kieltä käsittelevillä aivoalueilla (lisää aiheesta ks. esim. Fabbro 1999).

Adoptiolapset ja kielikylpyihin osallistuvat yksikielisten perheiden lapset edustavat tämän artikkelin kannalta erityisryhmiä. Tutkittaessa adoptiolasten kielitaitoa on todettu, että alkuperäisen kielen hallinta adoptiohetkellä ennakoitua uuden kielen omaksumisen helppoutta (De Geer 1992, Lunkka 2000). Vastaava ennustavuus toteutui kielikylpyyn osallistuvilla lapsilla (Nurminen 2000). Lapset, jotka saivat hyvät testitulokset äidinkielen taidoissaan tutkimuksen alkaessa (sanavarasto, lauseiden muodostaminen ja kertova kieli), etenivät myös parhaiten uuden kielen omaksumisessa.



Melisa, 6. luokka

Uuden kielen omaksumisessa kuvataan kielestä riippumatta samankaltaiset vaiheet (ks. esim. Tabors 1997). Toista kieltä osaamaton lapsi saattaa uuteen kieliympäristöön tultuaan tai aloittaessaan päiväkodissa yrittää muutamia päiviä suoriutua kotikielensä. Huomattuaan, että muut eivät ymmärrä häntä, voi lapsi olla muutamia viikkoja lähes puhumaton. Silti lapsi seuraa eri tilanteisiin liittyvää puhetta ja alkaa pian toistella kuulemiaan sanoja ja puheen fraaseja. Vähitellen hän alkaa myös itse yhdistellä sanoja ja tuottaa omia ilmaisujaan.

Kouluiässä tapahtuva kaksikielistyminen perustuu pitkälti kognitiivisiin taitoihin. Kielen hallinta puolestaan tukee kognitiivista kehitystä ja omien oppimisedellytysten käyttöönottoa. Uuden kielen omaksumista edistää sen käyttäminen luonnollisissa kommunikaatiotilanteissa, syntyperäisten kielenpuhujien seurassa. Päiväkodissa ja koulussa aktiivista osallistumista voidaan lisätä jakamalla lapset mahdollisimman usein pieniin ryhmiin. Tällöin he saavat mahdollisuuden ilmaista omia ajatuksiaan

ja osallistua keskusteluihin. Kielellä täytyy elää oppiakseen sen rikkaat vivahteet: toista kieltä tulisi kuulla ja käyttää hyvin monenlaisissa tilanteissa. Näin eri kielistä kehittyä sisällöllisesti ja rakenteellisesti itsenäisiä, eivätkä ne korvaa toisiaan puhujan mielessä. Aktiivinen puhuja oppii myös kielen syväsäännöt ja kulttuurisen hallinnan. Jos toiminta eri kielillä on eri tavoin suuntautunutta, voivat sanastot pysyä myöhemmälläkin iällä osin erillisinä.

Perheissä, joissa toinen vanhemmista puhuu valtakieltä, ei ulkoista painetta kaksikielistymiseen ole. Perheen sisällä voi silti esiintyä voimakasta tarvetta antaa lapselle mahdollisuus oppia myös vähemmistökieli. Molemmat vanhemmat haluavat välittää lapselle oman kielensä ja kulttuurinsa.

Kun molemmat vanhemmat puhuvat vähemmistökieltä, on vanhempien ja suvun rooli lapsen kielitaidon kehittämisessä keskeinen. Perheen ulkopuolinen tuki vähemmistökielen omaksumiselle puuttuu. Vanhempien voi olla myös vaikeaa tai jopa mahdotonta hankkia lapselle äidinkielistä kirjoja tai kieltä harjoitettavaa materiaalia. Vankka äidinkielen taso on kuitenkin edellytys toisen kielen omaksumiselle. Lapsen tulevaisuuden kannalta enemmistön kielen omaksuminen on ”helpomman elämän edellytys”. Joskus kahden kielen rajamaastossa kasvaminen voi epäonnistua ja seurauksena voi olla juurettomuutta ja myöhemmällä iällä identiteettiongelmia. Mikäli maahanmuuttajaperheen vanhemmat elävät itse hyvin eristyneesti omassa yhteisössään, voi lapsen suomen kielen omaksuminen tapahtua koulun kannalta liian myöhään. Maahanmuuttajataustainen lapsi tulisikin ohjata riittävän varhain päiväkotitoiminnan piiriin, jotta uuden kielen omaksumiselle jäisi riittävästi aikaa ennen koulutyön aloittamista.

Koulun vastuu on opillisen aineksen välittämisessä. Mikäli kaksikielisen lapsen kouluoppiminen ei etene odotusten mukaisesti, tulisi oppimisen mahdollisia kieleen liittyviä esteitä selvittää riittävän varhain. Liian usein oppimisen ongelmat ikään kuin annetaan anteeksi vetoamalla lapsen kaksikielisyyteen. Vuodesta toiseen jatkuessaan tällainen tilanne vie nuorelta mahdollisuuden edetä koulutuksessaan ja kasvaa toimivaksi yhteiskunnan jäseneksi.

## **Miten erottaa kaksikielisyyt ja kielihäiriöt toisistaan?**

Kaksi- ja monikielisillä kuten yksikielisilläkin lapsilla esiintyy kehityksellisiä ja neurologisperäisiä kielenkehityksen häiriöitä. Kehityksellisiä viivästyksiä todetaan noin 10–15 prosentilla ja kielen kehityksen erityisiä häiriöitä (SLI ”specific language impairment” ts. kehityksellinen dysfasia, verbaalinen tai motorinen dyspraksia) noin 2–3 prosentilla lapsista. Lapsi voi muilta taidoiltaan vastata ikätoveriaan, mutta kielitaito ei ole kehittynyt iälle tyypillisessä aikataulussa. Ongelmat voivat tulla esille kielen ymmärtämisessä, keskustelutaitojen heikkoutena, niukkana puheilmaisuna

tai kommunikaatiotilanteista vetäytymisenä. Kielenkehityksen ongelmat heijastuvat useasti kouluiässä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.

Asiantuntijoiden keskuudessa nousee toistuvasti esiin vaikeus erottaa kaksikielisyiden ja kielihäiriöisyyden piirteet toisistaan. Päätöksenteon perustana joudutaan tavallisimmin pitämään yksikielistä kielen omaksumista. Päätöksiä tehtäessä tulisi kuitenkin varmistaa, että lapsella on ollut riittävästi aikaa omaksua arvioinnin kohteena oleva kieli. Useimmat lapset, jotka aloittavat uuden kielen oppimisen 4–5-vuotiaana, oppivat pintasujuviksi 1–2 vuodessa. Pintasujuvalla kielellä lapsi selviytyy päiväkodissa ja ensimmäisillä koululuokilla. Ajattelun kielen kehitykseen kasvuympäristöllä ja virikkeillä on suuri merkitys; ajallisesti oppimisvaihe vaihtelee 3–7 vuoteen (Cummins 2000). Ajattelun kielen kehitys näkyy ratkaisevasti myöhemmässä koulumenestyksessä. Seuratessaan pintasujuvalla tasolla hyvin pärjäävien adoptiolasten kielenkehitystä Gardell (1979) havaitsi odottamattomia kielellisiä vaikeuksia lasten myöhemmässä kehitysvaiheessa. Ongelmia esiintyi muun muassa peruskäsitteiden hallinnassa, kuunteluun keskittymisessä ja kuullun ymmärtämisessä sekä kirjallisessa ilmaisutaidossa. Pintasujuvuuden perusteella emme siis voi luoda ennustetta myöhemmälle kielen kehitykselle.

Jos lapsi on esimerkiksi tullut päiväkotiin 4–5 vuoden ikäisenä, tulisi hänen vuotta myöhemmin olla omaksunut uuden kielen ääntämys, arkikielinen sanasto ja peruslauserakenteet. Äidinkielen siirtovaikutukset voivat näkyä uutta kieltä omaksuttaessa. Lapset lainaavat sanoja ja lausumia äidinkielestään, erityisesti mikäli ryhmässä on muitakin heidän oman kieliryhmänsä lapsia. Lapsi tukeutuu parhaiten hallitsemaansa kieleen silloin, kun kommunikaatiotaidot uudella kielellä eivät ole riittävät. Keravalla kerätystä päiväkotiaineistosta havaittiin suomen kielen taivutusrakenteiden tuottavan vaikeuksia monille maahanmuuttajataustaisille lapsille. Tämä puolestaan rajoitti heidän kykyään kertoa kuvista tai tapahtumista. Sen sijaan uuden kielen perussanaston ja toimintaohjeiden ymmärtäminen kehittyivät verrattain nopeasti (Korpilahti & Eilomaa 2001). Tutkimuksessa havaittiin myös, että parhaiten suomea oppivat ne lapset, joiden äidit osasivat edes välttävästi suomen kieltä. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 33 lasta 14:stä eri kieliryhmästä. Tulos voi osaltaan kertoa siitä, että äidin kiinnostus suomen kieltä kohtaan edistää myös lapsen kommunikaatiotaitoja.

Voisiko kaksikielisen lapsen kehityksen varhaisvaiheista saada selvyyttä kielihäiriöepäilysten syntyessä? Neurologisperäisten kielihäiriöiden mahdollisuus tulisi huomioida erityisesti silloin, kun tiedot lapsen varhaisvaiheista ovat niukkoja tai viittaavat vaikeuksiin lapsen syntymän tai ensimmäisten elinvuosien ajalta. Vaikka maahanmuuttajataustainen lapsi olisi syntynyt Suomessa, voi perheen elämäntilanne olla rajoittunut ja kyky käyttää terveydenhuollon palveluja olla heikko. Vanhempien tiedonpuute uudessa ympäristössä elämisestä ja toimimisesta vaikeuttaa myös lapsen tervettä kasvua. Taustalla voivat vaikuttaa myös sosiaaliset, kulttuuriin sidoksissa olevat tai emotionaaliset toimimisen esteet. Vanhemmat voivat olla epävarmo-

ja kaksikielisyyden hyödyistä ja haitoista, eivätkä ammattiauttajienkaan asenteet ja neuvot aina ole yksiselitteisiä.

Nykyisin kaksikielisyyden asiantuntijat (esim. Genesee ym. 2004) ovat sitä mieltä, että kielihäiriöisyys ei ole suoranainen este kaksikieliseksi kasvamiselle. Kielihäiriön piirteet esiintyvät tällöin samantyyppisinä molemmissa kielissä. Kielihäiriöisyys voi tulla esille joko yleisenä kielellisten taitojen hitaana kehityksenä tai hyvinkin rajoituneina häiriöinä. Ongelmat voivat liittyä esimerkiksi puheen äänteellis-motoriseen hallintaan tai kielen rakenteiden hallintaan.

Mikäli lapsella puolestaan on mahdollisuus käyttää molempia kieliä ja saada tukitoimia yhtenevästi (esim. puheterapiaa tai erityisopetuksellista tukea molemmilla kielillä), kielellistä kuntoutumista tapahtuu myös molempien kielien osalta. Suositus luopua kaksikielisyydestä kielihäiriöisen lapsen kohdalla ei aina ole yksiselitteinen. Perheessä saatetaan jo ennestään käyttää useita kieliä muiden lasten kanssa, joten yksikielisyyden vaatimus saattaisi olla kohtuuton kokonaistilanteen kannalta.

Asiantuntijoiden suositusten kaksikielisyydestä luopumiseksi tai sen ylläpitämiseksi tulisi aina olla tapauskohtaisia. Esimerkkinä kerron pojasta, joka pitkän tutkimustaipaleen jälkeen sai diagnoosikseen ”puheen ymmärtämisen häiriö”. Äidin kertoman mukaan 3-vuotiaalla pojalla oli kuullun prosessoinnin ongelmia ja kuulon aistiylherkkyyttä. Vaikka molemmat vanhemmat olivat suomalaisia, oli pojan kielenkehitys lähtenyt vankemmin käyntiin englannin kielellä päiväkodissa perheen asuessa Yhdysvalloissa. Perheen tultua Suomeen olivat useat asiantuntijat taipuvaisia suosittelemaan täydellistä suomenkielisyyttä, jotta oman äidinkielen asemaa vankennettaisiin. Perheellä oli kuitenkin edessään uusi muutto ulkomaille ja pojalla siirtyminen englanninkieliseen kouluun. Vanhemmat olivat valmiit tukemaan suomen kieltä kotona ja pojalle hankittiin puheterapiapalvelut molemmilla kielillä. Terapia jatkui Yhdysvalloissa englannin kielellä. Äiti kirjoitti vuotta myöhemmin pojan kielitaidon edistyvän kohtalaisesti, vaikka ”pienen ja mietteliään pojan kulmakarvojen alla näytti ajoittain pyörivän suuria ajatuksia”.

Kielenomaksumisen normit on yleensä luotu yksikielistä lasta ajatellen (ks. De Hower 1995). Kaksi- ja monikielistä lasta tulisi kuitenkin verrata mahdollisimman samanlaiset oppimisen vaatimukset kohdanneeseen lapseen. Kaksikielisen lapsen kielitaitoa olisi tärkeä arvioida molemmilla hänen puhumillaan kielillä ja huomioida arvioinneissa myös se, kumpi lapsen käyttämistä kielistä on paremmin hallittu, dominoiva kieli. Näin voidaan saada selville, ovatko oppimisen ongelmat kielispesifejä vai sidoksissa yleiseen kielellis-kognitiiviseen kehitykseen.

Kaksikielisen lapsen kielenkehityksen seuraamiseen on Suomessa kehitetty vain muutamia arviointimenetelmiä. Arvioinnin työkaluja tarvitsisivat sekä varhaiskasvattajat, päiväkotien erityisytöntekijät että puheterapeutit. Vähemmistökielten tasoarviointiin ei asiantuntijoilla juurikaan ole arviointimenetelmiä. Viitteellistä tietoa

maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen omaksumisesta kielen eri osa-alueilla saadaan esimerkiksi Kettu-testin avulla (Korpilahti & Eilomaa 2001, Siiskonen ym. 2003: 22; ks. myös Vuolle 2000 ja Tarsalainen 2002). Kettu-testi on kehitetty 3-vuotiaiden puheseulaksi, mutta siinä on erillinen pisteytys suomea toisena kielenä oppivia lapsia varten. Kaksikieliset lapset etenevät kielenkehityksessään samojen vaiheiden kautta kuin yksikielisetkin lapset (Genesee ym. 2004). Suomea oppivan lapsen kehitystavoitteena voidaan pitää sitä, että ensimmäisten päiväkotivuosien aikana hän oppisi seuraavat taidot: perussanasto, yksinkertaisten kuvilla tuettujen lauseiden ymmärtäminen, toimintaohjeiden noudattaminen, taivutusmuodoista ulkoiset ja sisäiset paikallissijat (esim. *laukussa, penkillä*), genetiivi (esim. *ketun*), monikko (esim. *kukkia*) ja partitiivi (esim. *jätksiä*) sekä kertomaan peruslauseilla kuvista. Huolestuttavaa on, mikäli puhe on hyvin epäselvää, siinä esiintyy runsaasti äännevaihdoksia tai sanahahmojen vääristymiä (esim. *jousten* pro *joutsen*, *kipeäksi* pro *kipeäksi*). Tähän saattaa liittyä ääntöelinten motorista jäykkyyttä tai puheen epärytmisyyttä. Vastaavia kielihäiriöisyyden piirteitä esiintyy sekä yksikielisillä että kaksikielisillä lapsilla. Genesee, Paradis ja Crago (2004) ovatkin todenneet, etteivät kaksikielisten lasten kielihäiriöiden piirteet eroa yksikielisten kielihäiriöisten lasten vaikeuksista. Tutkijat toteavat häiriöpiirteiden esiintyvän molemmissa lapsen käyttämissä kielissä hyvin samantyyppisinä.

Eräs tärkeimpiä kielen osa-alueita on suhdekäsitteiden hallinta, sillä perustuuhan suomen kielen morfologinen järjestelmä suurelta osin sijaintia ilmaisevien muotojen kielentämiseen. Tällöin suhdekäsitteet korvataan vastaavalla morfologisella rakenteella (esim. 'pöydän päällä', *pöydällä*). Suhdekäsitteiden hallintaa voidaan arvioida esim. BOEHM-testin avulla. Arviointimenetelmä kertoo, hallitseeko lapsi koulussa tarvitsemiaan ajan, paikan ja määrän käsitteitä, sekä ennakoit tulevaa koulumenestystä (Heimo 2003).

Testit ovat vain osa kaksikielisen lapsen kielitaidon arviointia. Paras kuva tilanteesta saadaan moniammatillisessa ryhmässä. Tällöin voidaan myös suunnitella ja ajoittaa parhaalla mahdollisella tavalla tarvittavat tukitoimet. Lapselle tai lapsiryhmälle voidaan luoda intensiivinen harjoitusohjelma, jolloin nähdään, mitä aktivoiva toiminta saa aikaan. Aktivoivasta harjoitusohjelmasta esimerkkinä voi mainita Nykäsen (1999) suunnitteleman harjoitusohjelman, joka toteutettiin helsinkiläisessä päiväkodissa. Sadutuksen keinoin voidaan arkojakin lapsia saada mukaan luovan kielen tuokioihin (Karlsson 2003). Rauhattomatkin lapset saadaan satutuokioissa keskittymään yhdessä keksittyihin tarinoihin. Orastavaa kielitaitoa tukevat itse tekemisen ja ryhmässä toimimisen tunne.

Päiväkodissa voidaan seurata, miten oppiminen etenee muihin kaksikieliseksi kasvaviin lapsiin verrattuna. Oppiiko lapsi ensimmäisenä vuonna arkitilanteissa toimimisen kielen? Kuulomuistin ja kuuluerottelukyvyn kehityksestä kertoo se, onko lapsen helppo oppia lauluja ja loruja, vaikka hän ei tarkalleen tietäisikään niiden sisältöä. Mielenkiintoista on myös tietää, miten pragmaattinen kielenkehitys etenee:

onko lapsi aktiivinen kontakteissaan ja tukeeko hän puuttuvaa kielitaitoaan eleillä ja ilmeillä? Jokainen lapsi on yksilö, ja siksi onkin tärkeä selvittää, mitkä ovat hänen parhaat oppimisen väylänsä. On myös hyödyllistä tavata lapsen vanhempia ja seurata, miten he toimivat ja juttelevat lapsensa kanssa. Lapsi puhuu kieltä, jolla tulee palkituksi, ja paras palkinto on kuunteleva ja myötäelävä aikuinen.

## Lähteet

- Bialystok, Ellen 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Cheour, Marie & Ceponiene, Rita & Lehtokoski, Anne & Luuk, Aavo & Allik, Jüri & Alho, Kimmo & Näätänen, Risto 1998. Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience*, 5 (1), 351–353.
- Cummins, Jim 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Geer, Boel 1992. *Internationally adopted children in communication. A developmental study*. Lund: Lund University.
- De Houwer, Annick 1995. Bilingual language acquisition. Teoksessa Paul Fletcher & Brian MacWhinney (toim.) *The Handbook of Child Language*, 219–250. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Fabbro, Franco 1999. *The neurolinguistics of bilingualism*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Genesee, Fred & Paradis, Johanne & Crago, Matha 2004. *Dual language development & disorders*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Heimo, Helena 2003. "Kaikki on enemmän kuin joka toinen": *Oppimisvaikeudet ja subdeksiteetit esiopetuksessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja, 44.
- Karsson, Liisa 2003. *Sadutus: avain osallistuvaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpilahti, Pirjo & Eilomaa, Pauliina 2001. *Kettu. 3-vuotiaan puheen ja kielentaitojen arviointimenetelmä. Ohjeet käyttäjälle*. Helsinki: Laco Oy.
- Korpilahti, Pirjo 2003. Puheen havaitsemisen kehitys. Teoksessa Sari Kunnari & Tuula Savinainen-Makkonen (toim.) *Mistä on pienten sanat tehty*, 31–38. Helsinki: WSOY.
- Kunnari, Sari & Savinainen-Makkonen, Tuula 2003. *Mistä on pienten sanat tehty*. Helsinki: WSOY.
- Lunkka, Jonna 2000. *Adoptiolasten kielenvaihto ja käsitteiden hallinta*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Nurminen, Kirsi 2000. *Kohti kaksikielisyyttä – ensimmäinen vuosi kielikylvyssä*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

- Nykänen, Erja 1999. *Monikielinen lapsi päiväkodissa suomen kieltä oppimassa*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Polka, Linda & Sundara, Megha 2003. Word segmentation in monolingual and bilingual infant learners of English and French. Teoksessa Maria Josep Solé, Daniel Recasens & Joaquin Romero (toim.) *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*, 15, 1021–1024.
- Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija & Ahonen, Timo & Ketonen, Ritva (toim.) 2000. *Joko se puhuu*. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tabors, Patton O. 1997. *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Tarsalainen, Anne 2002. Kettu-testi mittaa maahanmuuttajalapsen kielitaidon. *Lastentarha*, 61–63.
- Vuolle, Airi 2000. Kettu-testi mittaa 3-vuotiaan puheen ja kielen kehitystä. *Lastentarha*, 58–59.

## Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen

Eräässä seminaarissa muualta muuttanut kertoi puheenvuorossaan siitä, millaisia nimityksiä hänestä oli käytetty Suomessa eri aikoina. Hän oli muuttanut Suomeen 1970-luvulla, ja silloin häntä kutsuttiin muukalaiseksi. 1980-luvulle tultaessa hänestä oli tullut suomalaisten suussa pakolainen. 1990-luvun taitteessa hän sai kuulla olevansa ulkomaalainen ja vähän sen jälkeen maahanmuuttaja. Tänä päivänä jotkut varmaan kutsuisivat häntä uussuomalaiseksi. Kuten nämä esimerkit osoittavat, muuttajiin liittyvät käsitteet elävät koko ajan: vanhat saavat uusia sisältöjä, ja kaiken aikaa syntyy myös uusia käsitteitä. Samalla tavalla kuin muualta tulleiden nimitykset myös maahanmuuttajien opetukseen liittyvät termit ja niiden sisällöt ovat vuosien varrella muuttuneet. Tarkastelen tässä artikkelissa joitakin käsitteitä, jotka liittyvät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetukseen.

### Kotikieli, ylläpitokieli, perinnekieli vai äidinkieli?

Suomessa on opetettu maahanmuuttajien omaa äidinkieltä jo 1970-luvulta lähtien (ks. tarkemmin Ikonen tässä julkaisussa). Opetusta kutsuttiin tuolloin kotikielen opetuksi. Sosiaali- ja terveysministeriön muistiossa (STM 1983) mainitaan, että käsite *kotikieli* oli otettu käyttöön siksi, ettei *äidinkieli* soveltunut kuvaamaan muun muassa seka-avioliitoissa ja pitkään maassa asuneiden perheiden kielitilannetta. Muutamaa vuotta myöhemmin opetusministeriön työryhmä (OPM 1987) pohti nimikysymystä uudelleen. Työryhmän muistiossa todetaan, että kysymys terminologiasta oli osoittautunut vaikeaksi. Yhtäältä termi kotikieli erotti opetuksen ”virallisesta äidinkielen opetuksesta, jota maassamme annetaan suomen, ruotsin ja saamen kielessä” (OPM 1987: 1). Toisaalta nimitystä kotikieli ei työryhmän mielestä mielletty samalla myönteisellä tavalla kuin äidinkieli ja siten kotikielellä ei ollut samaista statusta kuin äidinkielellä. Työryhmä toteaaakin seuraavasti:

*Laajan pohdinnan jälkeen työryhmä on päättänyt siihen, että muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuville lapsille heidän omassa kielessään annettavaa opetusta tulisi nimittää **vieraskielisten lasten äidinkielen opetuksi**.* (OPM 1987: 2.)

Puhe siitä, mikä on ”virallista” äidinkielen opetusta ja mikä ei, tuntuu nykypäivänä vieraalta ja myös nykyisten opetussuunnitelman perusteiden vastaiselta. Toisaal-

ta mainittu arvostukseen liittyvä ero pitää paikkansa tänäänkin: kotikieli kuulostaisi oppimäärän nimenä vähempiarvoiselta kuin äidinkieli. On kuitenkin selvää, että kaikkien kielten kutsuminen äidinkieleksi ei vielä sinällään tuo opetukseen tasa-arvoa. Nimitysten yhtenäistämisen jälkeenkin opetus tavallisesti toteutuu eri tavoin, jos kyseessä on vähemmistöön kuuluvien tai valtaväestön äidinkieli.

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa käytetään nykyään nimitystä maahanmuuttajien äidinkieli, myös kotikielestä puhutaan edelleen usein ja sillä viitataan kieleen, jota oppilaat käyttävät kotonaan. Joidenkin mielestä nimitys kotikieli viestii siitä, että kielen käyttöalueena olisi vain koti. Tämä ei nykyisessä globalistuneessa maailmassa luonnollisestikaan pidä paikkaansa, mutta jotta kaikkien kielten käyttöarvo ymmärrettäisiin eikä potentiaalista kielipääomaa haaskattaisi väärin mielikuvien vuoksi, on parempi olla käyttämättä nimitystä, joka – kuten opetusministeriön työryhmä jo kaksikymmentä vuotta sitten huomautti – antaisi opetukselle valmiiksi eriarvoistavan leiman.

Toisinaan maahanmuuttajat itse haluavat kutsua opetusta kotikielen opetuksesi, sillä heistä oman kielen opetukseen varattu tuntimäärä tuntuu liian vähäiseltä, jotta opetuksesta voisi käyttää nimitystä äidinkieli. Taustalla lienee ajatus siitä, minkälajuisista äidinkielen opetus on omassa kotimaassa. Samasta syystä maahanmuuttajat saattavat nimittää Suomessa annettua opetusta *ylläpitokielen* opetuksesi. Tämä nimitys on kuitenkin tullut käyttöön toisessa tarkoituksessa: suomenkieliset lapset ovat olleet oikeutettuja saamaan opetusta kielessä, jonka taidon he ovat hankkineet ulkomailla asuessaan ja jonka taitoa he haluavat pitää yllä. He ovat siis voineet osallistua samoihin, esimerkiksi espanjan, opetusryhmiin maahanmuuttajien kanssa, ja opetusta on tällöin kutsuttu ylläpitokielen opetuksesi. Ylläpitämisen ajatus yhdistettynä omaan äidinkieleen tuntuu kuitenkin hyvin vaatimattomalta tavoitteelta.

Erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Isossa-Britanniassa maahanmuuttajien äidinkielestä on käytetty nimitystä *perinnekieli* (heritage language). Nämä maat ovat olleet jo pitkään maahanmuuttomaita, ja usein perinnekielen opetuskin kohdistuu kolmannen tai neljännen polven maahanmuuttajiin, toisaalta joskus myös hiljattain maahan muuttaneisiin. Perinnekieli-sanassa kuten myös opetuksen sisällöissä korostuu kulttuuriperinteiden vaaliminen, ja käytännössä on osoittautunut, ettei taaksepäin katsominen aina innosta nuoria. Siksi ”perinnekielen” opetuksella ei myöskään välttämättä saavuteta toivottuja tuloksia.

Suomen kouluissa maahanmuuttajien omasta kielestä on siis käytetty nimitystä äidinkieli jo vuodesta 1987. Ruotsissa siirryttiin kotikielestä äidinkieleen kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 1997.

## Monikielinen oppilas ja äidinkieli

Yksikielisellä ihmisellä ei ole vaikeutta vastata kysymykseen siitä, mikä on hänen äidinkiensä, sillä hänellä ei yleensä ole epäselvyyttä siitä. Sehän on kieli, jonka on oppinut ensin, jota käyttää eniten ja jota hallitsee parhaiten. Se on kieli, jonka puhujaryhmään samastuu. Suomessa syntynyt suomenkielisten vanhempien lapsi ei epäroï nimetä suomea äidinkielekseen, sillä kaikki edellä mainitut määrittelytavat tuottavat saman vastauksen.

Kahden tai useamman kielen keskellä elävän tilanne on toinen. Yhden äidinkielen nimeäminen saattaa jo sinänsä olla hankalaa, ja monet seikat kaksikielisen ihmisen elämässä hankaloittavat määrittelyä edelleen. Monikielisessä ympäristössä asuva henkilö voi käyttää jossain tilanteessa tai elämänvaiheessaan yhtä kieltä toista enemmän, mutta kielten järjestys saattaa myös muuttua: vähemmän käytetystä kielestä voikin jossain vaiheessa tulla dominoiva. Myös kielten hallinnassa tapahtuu muutoksia kaiken aikaa, esimerkiksi käyttötarpeen ja -mahdollisuuksien mukaan. Vaikka kieli olisikin vähän aikaa unohduksissa, sen voi ottaa käyttöön ja haltuun uudestaan. Kahta kieltä osaava ei myöskään välttämättä samastu vain yhteen kieliryhmään, vaan tuntee olevansa osa useampaa kieliyhteisöä.

Kysymykseen ”Mikä on sinun äidinkielesi?” ei siis ole välttämättä ihan helppo vastata. Äidinkielen määritelmäkään ei ole itsestään selvä. Suomalaiseen väestörekisteriin on jokaiselle merkitty jokin – mutta vain yksi – kieli äidinkieleksi. Rekisterin antamaa tietoa ei voi kuitenkaan käyttää sellaisenaan oppilaan äidinkieltä määrittelyssä. Rekisterin tieto on usein harhaanjohtava, sillä maahanmuuttajavanhemmat ovat saattaneet merkitä lapsen äidinkieleksi suomen arveltuaan, että siitä on lapselle enemmän hyötyä kuin varsinaisen ensikielen rekisteröinnistä.

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan tulevaisuuden kannalta ei ole yhdentekevää, miten äidinkieli määritellään, kuka sen tekee ja minkälaisin perustein. Skutnabb-Kankaan (2000) mukaan äidinkielen määritelmät voi asettaa järjestykseen sen mukaan, mitä ne kertovat määrittelijän arvoista ja siitä, missä määrin hän ottaa huomioon kielelliset ihmisoikeudet. Jos äidinkielen määrittelee niin, että se on kieli, jota maahanmuuttajataustainen oppilas käyttää eniten, äidinkieleksi määärtyy suomenkielisessä ympäristössä hyvinkin varhain suomi. Myös siinä tapauksessa, että äidinkieli määritellään kielen hallinnan mukaan, ulkopuolisen on helppo ennen pitkää määritellä suomi oppilaan äidinkieleksi. Kummatkin määrittelytavat ovat Skutnabb-Kankaan mukaan erittäin alkeellisia ja osoittavat hyvin vähäistä tietoisuutta kielellisistä ihmisoikeuksista. Korkeinta tietoisuuden astetta osoittaa sen sijaan määritelmä, jossa yhdistyy ajatus sekä alkuperästä että samastumisesta: äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensin ja johon samastuu.

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan ensimmäinen kieli eli ensikieli on yleensä muu kuin suomi. Samastumiskriteerin käyttö puolestaan edellyttää sitä, että oppilaalta itseltään kysytään, mihin kieleen hän identifioituu. Kaksikielinen oppilas voi samas-

tua useampaan kuin yhteen kieleen, ja hän voi niin ikään oppia useampia kuin yhden kielen ensikielensä. Kaksikielisellä itsellään on siis oikeus määritellä äidinkieltään, ja niitä voi olla yksi tai useampia.

Suomalaisessa koululaitoksessa on mahdollista opiskella omaa äidinkieltä riippumatta siitä, opiskeleeko samaan aikaan koulun opetuskielestä äidinkielisille tarkoitettua oppimäärää vai toisen kielen oppimäärää. Näin ei ole kaikkialla. Esimerkiksi Norjassa oman äidinkielen opetus on tarkoitettu vain sellaisille oppilaille, jotka opiskelevat norjaa toisena kielenä (Rambøll Management 2006). Oman äidinkielen opiskeluun liittyy silloin ajatus välinearvosta: oman äidinkielen opetus on tärkeää vain toisen kielen omaksumisen vuoksi. Kun oppilas on siirtynyt äidinkielisille tarkoitettuun norjan oppimäärään, häneltä loppuu mahdollisuus kehittää ensikieltään kouluopetuksen avulla. Suomalainen koululaitos sitä vastoin hyväksyy ajatuksen siitä, että monikielisellä oppilaalla voi olla useita äidinkieliä ja että kaikkien kielten taito on arvokasta itsessään.

## Tavoitteena kaksikielisyys

Siellä, missä monikielisyys on arkipäivää, ei pohdita, miten hyvin jotain kieltä osataan. Kieliä tarvitaan ja käytetään eri tarkoituksia varten. Ihmistä pidetään monikielisenä, vaikka hän ei osaisi kirjoittaa jokaista osaamaansa kieltä. Katsotaan, että osakielitaitokin on arvokasta kielitaitoa. Sen sijaan yksikielisessä maailmassa kasvataneet pitävät tavallisesti vasta kahden kielen ”täydellistä” hallintaa merkkinä siitä, että yksilö on kaksikielinen. Kaikki sitä vähäisempi kielen osaaminen jää vaille huomiota. On kuitenkin selvää, että ideaalia, täydellisesti kaksi kieltä hallitsevaa tai edes täydellisesti yhtä kieltä osaavaa henkilöä ei ole olemassakaan.

Kaksikielisyyden määritelmä on maahanmuuttajataustaisen oppilaan kannalta keskeinen. Yksikielisessä maailmassa opetussuunnitelmat heijastavat yleensä ympäröivän todellisuuden käsityksiä. Opetuksen tavoitteeksi ei välttämättä uskalleta asettaa kaksikielisyyttä, koska kaksikielisyys määritellään usein kuvitteellisen ”täydellisen” hallinnan perusteella. Ennen 1990-lukua ei maahanmuuttajien opetusta koskevissa asiakirjoissa vielä mainittu sanaa *kaksikielisyys*. Ensimmäisen kerran se esiintyi opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994:

*Suomen kielen (svenska) ja oman äidinkielen opiskelu luovat edellytykset kaksikielisuuden kehittymiselle. (OPH 1994: 66.)*

Seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteeksi asetettiin toiminnallinen kaksikielisyys:

*Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa **toiminnalliselle kaksikielisuudelle**.* (OPH 2004: 94.)

Toiminnallinen kaksikielisyys voidaan määritellä seuraavasti: se on taitoa toimia kahdella kielellä, taitoa käyttää kieliä eri tarkoituksiin, niin arkipäivän tilanteissa kuin koulutuksen välineenä ja työelämässä. Toiminnallinen kaksikielisyys ei siis merkitse samaa kuin ”täydellinen” kaksikielisyys. Opetussuunnitelman perusteissa korostuu lisäksi se, että oppilaan kahden äidinkielen taito kehittyy läpi elämän ja että kouluopetus on osaltaan, ei ainoana tekijänä, tukemassa oppilaan kaksikielisuuden kehittymistä.

#### **Lähteet**

OPH 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

OPM 1987. *Vieraskielisten lasten äidinkielen opetuksen työryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 19. Helsinki: Opetusministeriö.

Rambøll Management 2006. *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

STM 1983. *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Työryhmämuistio 10. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

## Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa

Oman äidinkielen opetusta alettiin antaa 1970-luvulla pakolaisoppilaille. Opetusministeriön päätös vuonna 1987 toi opetuksen piiriin myös muut maahanmuuttajaoppilaat (OPM 1987). Vuonna 1993 maahanmuuttajien äidinkielen opetusta järjestettiin jo 64 kunnassa. Opetukseen osallistui yhteensä 2 870 oppilasta, ja opettavia kieliä oli 35. (Ikonen 1994: 89.) Kymmenen viime vuoden aikana maahanmuuttajien äidinkielen opetus on laajentunut huomattavasti: syyslukukaudella 2005 opetusta järjesti 74 kuntaa, oppilaita oli 10 907 ja opetettavia kieliä oli 49 (ks. tarkemmin liite).

Käsittelen artikkelissani maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen kehitystä Suomessa 1990-luvun alusta tähän päivään. Tarkastelen kehitystä opetussuunnitelman perusteiden, opetuksen järjestämisen, opettajien koulutuksen ja opetuksen kehittämistarpeiden näkökulmasta perusopetuksessa, unohtamatta esiopetusta ja perusopetuksen valmistavaa opetusta.

Alan terminologia on muuttunut sinä aikana, kun maahanmuuttajien äidinkielen opetusta on annettu. Käytän artikkelissani niitä termejä, joita kulloinkin on opetuksesta käytetty eri asiakirjoissa.

### Oman äidinkielen opetus opetussuunnitelman perusteissa

#### *Perusopetus*

Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen käynnistyessä ylimääräisen valtionavun turvin 1980-luvun lopussa opetuksen järjestäjät saattoivat käyttää opetuksen suunnittelun lähtökohtana Kouluhallituksen laatimaa vieraskielisten lasten äidinkielen opetusta koskevaa oppimääräehdotusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin maahanmuuttajien äidinkielen opetus sisältyi ensimmäistä kertaa vuonna 1992. Opetushallitus päätti tuolloin peruskoululain 30 §:n nojalla maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelman perusteista peruskoulun opetussuunnitelmaa varten (OPH 1992).

*Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet* (OPH 1992) sisälsivät peruskoulun maahanmuuttajaopetuksen normit ja yleistavoitteet, maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettun äidinkielen opetuksen oppimäärän perusteet, tukiopetukseen liittyvät asiat, opetussuunnitelman perusteet pakolaisten ja turvapaikkaa hakevien oppilaiden alkuvaiheen ryhmämuotoista opetusta varten sekä ehdotuksia maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämiseen.

Vuoden 1992 opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajien äidinkielen oppimäärän asemaa ei kuvattu tarkemmin. Opetuksen järjestämisestä sen sijaan todettiin, että tämä ylimääräisen valtionavun turvin annettava opetus tulisi pääasiassa järjestää oppituntien ulkopuolella. Perusteissa kuvattiin opetuksen tavoitteet ja sisällön valinnan perusteet. Opetuksen tavoitteita koskevassa osuudessa tarkasteltiin tavoitteiden ohella äidinkielen merkitystä, opetuksen tarkoitusta ja lähtökohtia laajemminkin. Maahanmuuttajien oman äidinkielen ja suomen kielen opetuksen tavoitteena pidettiin toimivaa kaksikielisyyttä. Tavoitteiksi oli määritelty myös oppilaiden itsetunnon vahvistaminen sekä oppilaiden kielen oppimisen edistäminen niin, että he pystyvät säilyttämään perheen kommunikaatiokielen. Kunkin kielen rakenne ja ominaislaatu, oppilaiden kielellinen tausta ja kehitys piti ottaa huomioon opetuksessa. Tuntimäärän vähyyden vuoksi opetuksen todettiin painottuvan kielen kuuntelemiseen ja puhumiseen, mutta huomiota kiinnitettiin myös siihen, että lukemista, kirjoittamista ja kiellentuntemukseen liittyvää ainesta ei saisi unohtaa opetuksessa.

Sisällön valinnan perusteet oli jaoteltu kuuntelemisen ja puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen sekä kulttuurin osa-alueisiin. Kahdella ensin mainitulla osa-alueella sisällöt oli kuvattu erikseen ala- ja yläasteen opetusta varten. Jos opetuksen tavoitteet -osuus sisälsi melko yleistä tavoitteenasettelua, niin sisällön valinnan perusteissa oli kuvattu eri kielenkäytön osa-alueiden sisältöjä hyvinkin laajasti ja yksityiskohtaisesti.

Näihin perusteisiin ei sisältynyt oppilaan arviointia koskevaa osuutta. Ulkomailta tulleen oppilaan arvostelusta Opetushallitus oli antanut määräykset oppilasarvostelun yleisten perusteiden yhteydessä (OPH 1991a). Määräysten mukaan tieto siitä, missä kielessä oppilas oli saanut äidinkielen opetusta, merkittiin oppilaan todistuslomakkeen kohtaan ”lisätietoja”.

Vuonna 1994 *peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin* (OPH 1994) sisältyivät ensimmäistä kertaa sekä vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetusta että suomi toisena kielenä maahanmuuttajille -opetusta varten laaditut opetussuunnitelman perusteet (OPH 1994). Äidinkieli-oppiaineen oppimääriä olivat suomen kieli, ruotsin kieli (modersmålet), saamen kieli, vieraskielisten oppilaiden äidinkieli ja viittomakieli. Äidinkielen opetuksella oli siis oppimäärän asema. Vieraskielisten oppilaiden äidinkielen perusteet sisälsivät opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kuvauksen opiskelun luonteesta ja opetuksen lähtökohdista.

Oman äidinkielen opetuksen avulla katsottiin tuettavan kielenkäyttötaitojen ja ajattelun kehittymistä sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua. Äidinkielen opiskelun nähtiin luovan maahanmuuttajille mahdollisuuden kielen oppimiseen, säilyttämiseen ja kehittämiseen sekä sen käyttämiseen tiedon omaksumisen välineenä. Edellisten perusteiden tapaan äidinkielen hallitseminen nähtiin välttämättömäksi, jotta oppilas voisi ylläpitää ja vahvistaa yhteyttä omaan kieliryhmäänsä. Opetuksen perustehäväksi katsottiin oppilaiden itsetunnon ja identiteetin vahvistaminen niin, että he uskaltavat ilmaista itseään ja vaalia perinteitään. Äidinkielen ja suomen kielen opiskelun todettiin luovan edellytykset kaksikielisyyden kehittymiselle.

Tavoitteet oli näissä perusteissa kuvattu opiskelun näkökulmasta. Tavoitteena oli, että oppilas

- tulee tietoiseksi oman etnisen ryhmänsä kulttuuriperinnöstä ja oppii arvostamaan sitä
- pystyy käyttämään äidinkieltään muissakin kuin kodin kielenkäyttötilanteissa
- oppii lukemaan ja kirjoittamaan äidinkieltään ja kehittämään luku- ja kirjoitustaitoaan jatkuvasti
- tutustuu asianomaisen kielialueen asiategsteihin, kertomaperinteeseen ja kaunokirjallisuuteen sekä pystyy myös jonkin verran tuottamaan erilaisia tekstejä omalla kielellään.

Keskeiset sisällöt oli jaettu seuraaviin osa-alueisiin: kuunteleminen ja puhuminen; lukeminen, kirjallisuus, kirjoittaminen; kielitieto. Keskeisissä sisällöissä oli korostettu samoja seikkoja kuin edellisissä perusteissa, mutta niiden kuvaus ei ollut yhtä yksityiskohtaista. Kielitieto oli nostettu näkyvämmiin esiin.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet eivät sisältäneet erityisiä määräyksiä oppilasarvioinnista maahanmuuttajien äidinkielen osalta, sen sijaan kylläkin todistusmerkinnöistä. Mikäli oppilas oli saanut opetusta omassa äidinkielessään, merkittiin todistukseen, missä kielessä hän oli saanut opetusta.

*Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999* (OPH 1999) vahvistivat entisestään oppimäärän vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa määriteltyä asemaa tarkentaessaan maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen oppimäärää koskevia arviointiohjeita. Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen arvosana merkittiin muiden oppiaineiden tavoin todistukseen, ja arvosanalla oli näin merkitystä myös yhteishaussa.

Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit otettiin suositusluonteisina käyttöön 1.8.1999. Opetushallitus asetti vuonna 2000 työryhmän, jonka tehtävänä oli tehdä ehdotus perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiksi maahanmuuttajien äidinkielen opetuksessa. Työryhmän jäsenenä oli maahanmuuttajien äidinkielen opettajia useas-

ta kieliryhmästä. Opetushallitus täydensi perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerejä maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen laadituilla päättöarvioinnin kriteereillä vuonna 2001 (OPH 2001). Kriteerit oli laadittu yhteiseksi pohjaksi kunnissa ja kouluissa laadittaville eri kielten opetussuunnitelmille, joissa oli otettava huomioon kunkin kielen ominaisuudet. Kriteereissä mainittiin muutamia ehdotuksia kielikohtaisiksi varauksiksi, joita voitiin ottaa huomioon kielikohtaisia kriteereitä laadittaessa. Opetushallitus tarjosi kunnille tukea kielikohtaisten kriteerien laatimiseen järjestämällä koulutusta maahanmuuttajien äidinkielen opettajille vuonna 2002.

Tällä hetkellä noudatettavat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* (OPH 2004a) eivät sisällä opetussuunnitelman perusteita maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen. Perusteet-asiakirjan liitteenä on Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Niiden mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Se ei ole perusopetuslain 12 §:n mukaista opetusta, vaan sitä annetaan erillisen valtionavustuksen turvin.

Opetushallituksen suosituksessa maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi toistuvat aiemmissa perusteissa esitetyt periaatteet opetuksen tehtävästä. Äidinkielen opetuksella tuetaan oppilaan ajattelun sekä kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista ja persoonallisuuden ehyttä kasvua. Yhdessä suomi (tai ruotsi) toisena kielenä -opetuksen kanssa oppilaan oman äidinkielen opetus vahvistaa oppilaan identiteettiä ja rakentaa pohjaa monikulttuurisuudelle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Opetuksen tehtävänä on saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään, käyttämään ja kehittämään äidinkielen taitojaan perusopetuksen jälkeenkin sekä arvostamaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan. Äidinkielen opetuksella edistetään oppilaan mahdollisuuksia opiskella täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita.

Näissä uusissa opetuksen perusteissa todetaan aikaisempien perusteiden tavoin se, että opetuksen suunnitelmia laadittaessa on lähtökohtana pidettävä kunkin kielen ominaislaatua, rakennetta, kielen kehityksen tilannetta ja myös koko kulttuuritaustaa. Tavoitteita asetettaessa otetaan huomioon oppilaan ikä, aikaisempi opetus ja opiskelutottumukset sekä kodin ja muun ympäristön tarjoama tuki äidinkielen kehittymiselle. Opetus lähtee oppilaan kielellisistä valmiuksista ja kulttuurisista kokemuksista. Äidinkielen tunneilla oppilailla tulee olla mahdollisuus tutustua kulttuurin eri osa-alueisiin kunkin kieli- ja kulttuuriryhmän ominaispiirteiden mukaan. Perusteissa painotetaan myös sitä, että opetuksessa on hyvä hyödyntää vertaisryhmää ja tarjota oppilaille mahdollisimman paljon tilaisuuksia kuunnella ja puhua äidinkieltään koulussa. Kodin ja koulun yhteistyötä korostetaan.

Tavoitteet on kuvattu aiempaa yksityiskohtaisemmin, ja ne ovat osin laajentuneet. Tavoitteena on, että oppilas oppii perusopetuksen kuluessa

- käyttämään omalle kielelleen ja kulttuurilleen ominaisia viestintätaitoja ja äidinkieltään keskeisiä sosiaalisia sääntöjä
- käyttämään äidinkieltään rohkeasti ja luontevasti erilaisissa kielenkäyttötilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella
- hallitsemaan peruslukutaidon ja syventämään sen ymmärtäväksi lukemiseksi
- arvioimaan ja työstämään näkemäänsä, kuulemaansa, kokemaansa ja luke- maansa
- tuntemaan äidinkieltään kirjoitussuunnan, varmentamaan kirjainmuodot, oikeinkirjoituksen sääntöjä ja kirjoitetun kielen rakenteita
- laajentamaan ja monipuolistamaan sanavarastoaan
- kehittämään kielellistä tietoisuuttaan
- ymmärtämään kaksikielisyyden merkityksen omalle kehitykselleen
- tuntemaan kulttuuriaan ja kehittämään kykyään vertailla eri kulttuurien vastaavia ilmiöitä toisiinsa.

Opetuksen keskeiset sisällöt on jaettu suosituksessa kolmeen osa-alueeseen: vuoro- vaikutustaidot; lukeminen ja kirjoittaminen; kieli, kirjallisuus ja muu kulttuuri. Keskeisten sisältöjen kuvauksessa on uutta se, että lukemisen ja kirjoittamisen sekä kieli, kirjallisuus ja muu kulttuuri -alueiden osalta todetaan, että keskeisissä sisällöissä sovelletaan mahdollisuuksien mukaan suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaisia sisältöjä.

Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiden suositukseen sisältyy myös osuus oppilaan arvioinnista sekä päättöarvioinnin tueksi kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta perusopetuksen päättyessä. Oppilalle annetaan lukuvuoden päättyessä erillinen todistus opetukseen osallistumisesta. Todistukseen on merkittävä opetettava kieli ja opetuksen laajuus sekä sanallinen arvio tai numeroarvosana opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Myös päättöarvioinnista annetaan erillinen todistus. Päättöarviointi perustuu hyvän osaamisen kuvaukseen. Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta on laadittu yhteiseksi pohjaksi kunnissa ja kouluissa laadittaville eri kielten opetuksen suunnitelmille. Niissä on otettava huomioon kunkin kielen ominaisuudet sekä se, että oppilaiden äidinkielen taidot vaihtelevat suuresti sen mukaan, miten kauan he ovat viettäneet aikaa omakielisessä ympäristössä ja miten paljon he ovat saaneet oman kielen opetusta. Kuvaus sisältää seuraavat osa-alueet: puhuminen ja kuunteleminen, lukeminen ja kirjallisuus, kirjoittaminen, kiellentuntemus, kulttuurintuntemus ja kieli-identiteetti.

## *Yhteenvedo: äidinkielen opetuksen vaiheet perusopetuksessa*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on alusta alkaen korostettu sitä, että eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvilla oppilailla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Tämä periaate ilmenee muun muassa toiminnallisen kaksikielisyyden tavoitteena.

Maahanmuuttajien äidinkielen opetusta koskevat keskeiset periaatteet näyttävät löytyvän kaikista perusteista, ne on vain saatettu ilmaista eri tavoin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet olivat aiemmin väljemmät, ja se näkyy muun muassa tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen kuvaustavassa.

Opetuksen aseman määrittely opetussuunnitelman perusteissa on muuttunut. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajien äidinkielen opetuksella oli oppimäärän asema. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajien äidinkieli ei ole enää yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääristä. Se katsotaan perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi, jota järjestetään erillisen valtionavustuksen turvin. Opetusta ei ole sisällytetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, vaan siitä on perusteiden liitteenä oleva suositus. Tästä seuraa myös se, että oppilaan saamaa arviota ei merkitä oppilaan lukuvuosi- tai päättötodistukseen, vaan opetukseen osallistumisesta annetaan erillinen todistus. Maahanmuuttajien äidinkielen arvosanaa ei siten voida enää ottaa huomioon yhteishaussa.

## *Esiopetus*

Maahanmuuttajalasten esiopetukseen voi sisältyä oman äidinkielen opetusta. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000* (OPH 2000) sisältää myös maahanmuuttajalasten opetusta koskevat tavoitteet. Lapsen äidinkielen opetuksen tavoitteiksi on määritelty ajattelun kehittyminen, itsetunnon ja persoonallisuuden ehyt kasvu sekä kielenkäyttötaitojen vahvistuminen. Keskeisellä sijalla on lapsen ilmaissuomen ja -rohkeuden lisääntyminen sekä omien näkemysten ja mielipiteiden esittäminen. Opetuksen keskeisenä aineistona mainitaan joko kerrottu tai kirjoitettu satu- ja tarinaperinne.

## *Perusopetukseen valmistava opetus*

Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetus on aina kuulunut myös valmistavan opetuksen opetukseen. Pakolaislasten alkuvaiheen opetuksen (nykyisin perusopetukseen valmistavan opetuksen) opetussuunnitelmallisia kehyksiä käsiteltiin Kouluhallituksen Pakolaisopetuksen työryhmän muistiossa (KH 1987). Tämä muistio sisälsi myös suosituksen alkuvaiheen opetuksessa toteutettavasta äidinkielen oppimäärästä. Maahanmuuttajien opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 1992) määrättiin myös pakolaisten ja turvapaikkaa hakevien oppilaiden alkuvaiheen ryhmämuotoisessa opetuksessa toteutettavasta oman äidinkielen opetuksesta. Alkuvai-

heen opetuksen erityisiksi tavoitteiksi mainittiin oppilaan oman äidinkielen taidon säilymisen ja jatkuvan kehittymisen turvaaminen sekä oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen.

Opetushallitus täydensi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita *Maahanmuuttajien valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteilla* vuonna 1995 (OPH 1995). Näissä perusteissa oli lyhyesti määritelty valmistavan opetuksen tavoitteet, toteuttaminen ja oppilaan arviointi. Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksesta todettiin, että ”kaikille oppilaille opetetaan suomea/ruotsia toisena kielenä ja oppilaiden omaa äidinkieltä”.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisältää *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*, jotka määräävät opetuksesta vuoden 1995 perusteita yksityiskohtaisemmin. Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvan oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaisen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Perusteiden mukaan yhdessä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen kanssa oman äidinkielen opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilaan oman äidinkielen opettamisen tavoitteena on tukea ja edistää äidinkielen hallintaa, oman kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin Opetushallituksen suositusta maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Perusteissa mainitaan, että oppilaille järjestetään oman äidinkielen opetusta mahdollisuuksien mukaan.

## Opetuksen järjestäminen

### *Opetuksen rahoittaminen*

Maahanmuuttajien äidinkielen opetusta on järjestetty kunnissa erillisen valtionavustuksen turvin, johon opetusministeriö on vahvistanut valtionavustuksen perusteet vuosittain. Opetushallitus on lähettänyt opetuksen järjestäjille valtionavustuksen hakemista sekä opetuksen järjestämistä koskevan tiedotteen. Viime vuosina tiedote on ollut luettavissa myös Opetushallituksen verkkopalvelusta [www.edu.fi/maahanmuuttajat](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat) -sivuilta.

Valtionavustuksen saamisen ehtoissa on vuosien mittaan tapahtunut joitakin muutoksia. Nämä muutokset ovat koskeneet pääasiassa opetusta saavaa kohderyhmää. Vuodesta 1987 opetusta on annettu kaikille maahanmuuttajalapsille, sitä ennen vain pakolaislapsille. Opetukseen oikeutettuihin kuuluivat alusta lähtien romanikieliset oppilaat ja vuodesta 1995 myös saamenkielisen alueen ulkopuolella asuvat saamenkieliset oppilaat.

Opetusministeriön vuonna 1995 antaman päätöksen mukaan valtionavustuksen saamisen ehtona oli, että asianomaisen kielen opetusryhmään kuului lukukauden alussa vähintään neljä oppilasta. Tätä ennen ryhmän vähimmäiskoko oli ollut viisi oppilasta. Toinen muutos oli se, että samassa opetusryhmässä saattoi olla oppilaita eri vuosiluokilta ja eri kouluista sekä myös esiopetusta peruskoulussa saavia oppilaita. Opetuksen järjestäjiä ohjeistettiin aiemmin järjestämään oman äidinkielen opetus pääasiassa oppituntien ulkopuolella. Uusimpiin tiedotteisiin on lisätty maininta siitä, että opetus tulisi pyrkiä järjestämään siten, ettei oppilaan päivittäinen työmäärä muodostu kohtuuttomaksi.

Vuonna 2006 erillisen valtionavustuksen saamisen ehdot oli määritelty seuraavasti: Valtionavustusta voivat hakea ainoastaan kunnat tai muut opetuksen järjestämisluvan saaneet. Valtionavustusta myönnetään valtion talousarviossa olevan määrärahan mukaan enintään 86 prosenttia hyväksyttäviin laskennallisiin kustannuksiin. Sitä myönnetään enintään kahdesta viikkotunnista taloudellisesti muodostettua opetusryhmää kohden: ryhmään tulee kuulua lukukauden alussa vähintään neljä oppilasta. Oppilaat voivat olla esiopetuksesta, perusopetuksen eri luokka-asteilta, eri kunnista sekä yksityisistä ja valtion kouluista. Ryhmän voi muodostaa myös pelkästään esiopetuksessa olevista maahanmuuttajista. Opetus tulisi pyrkiä järjestämään siten, että oppilaan päivittäinen työmäärä ei muodostu kohtuuttomaksi. Avustusta ei myönnetä, jos kyseessä on koulun opetuskieli tai jos oppilas saa perusopetuslain (628/1998) 12 §:n 2 momentin tarkoittamaa äidinkielen opetusta. Opetustunnin laskennallisena kustannuksena pidetään 22:ta euroa. (OPM 2006, OPH 2006a.)

### *Opetuksen käytännön järjestelyt kunnissa*

Opetushallituksen selvityksen (OPH 2004b) mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tunnit sijoituivat tavallisesti koulutuntien ulkopuolelle. Selvityksestä ilmenee, että viikolla 37/2003 maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opetuksen ryhmiä oli koko maassa 425. Niistä 58 prosentille opetusta annettiin koulupäivän jälkeen ja 33 prosentille koulupäivän aikana. Ennen koulupäivän alkua opetus järjestettiin 7 prosentille ryhmistä ja viikonloppuisin 2 prosentille. Läänien välillä oli pieniä eroja. Maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opetusta ei voitu järjestää useimmiten siitä syystä, että opettajaa ei ollut saatavissa. Joissakin kunnissa opetuksen käynnistämisen esteenä oli ollut myös se, että oppilaita ei ollut riittävästi.

### *Perusopetukseen valmistava opetus*

Muiden Pohjoismaiden tapaan myös Suomessa alettiin pakolaisten vastaanoton myötä antaa vasta maahan saapuneille oppivelvollisuusikäisille pakolaisille niin sanottua alkuvaiheen opetusta (nykyisin perusopetukseen valmistavaa opetusta). Vuonna 1994 ylimääräistä valtionavustusta maksettiin kunnille enintään puoli vuotta kestävästä valmistavasta opetuksesta aiheutuviin kustannuksiin valtioneuvoston päätöksen 1691/93 mukaan. Valmistavaa opetusta järjestettiin tuolloin 58 kunnas-

sa eri puolilla maata. Opetukseen osallistui noin 1 000 oppilasta. Joissakin kunnissa valmistavaa opetusta pidennettiin vuoden mittaiseksi kunnan omalla kustannuksella. (Ikonen 1994.) Vuodesta 1998 perusopetukseen valmistavaan opetukseen ovat voineet osallistua pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden ohella myös muut maahanmuuttajat. Lukuvuonna 2005–2006 valmistavaan opetukseen osallistui 1 711 oppilasta. (Tilastokeskus 2006.) Opetushallituksen selvityksen mukaan valmistavassa opetuksessa käytettiin eniten aikaa suomen (tai ruotsin) kielen opettamiseen ja vähiten maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetukseen. (OPH 2004b.)

## **Opettajien koulutus**

### *Täydennyskoulutus 1990-luvulla*

1990-luvulle tultaessa maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvua ennakoitiin ja opettajien koulustarvetta pohdittiin. Opetushallitus asetti vuonna 1991 työryhmän, jonka tehtävänä oli suunnitella vieraskielistä opetusta antavien opettajien ja maahanmuuttajien äidinkielen ja kulttuurin opetusta antavien opettajien koulutusta. Työryhmä piti ensisijaisena tehtävänä koulutuksen suunnittelua kieli- ja kulttuurivähemmistöjen äidinkielen opettajille. (OPH 1991b.) Työryhmän ehdottama täydennyskoulutus käynnistettiin Heinolan kurssikeskuksessa vuonna 1992.

Täydennyskoulutus oli suunnattu vieraskielisten lasten äidinkielen opettajina toimiville henkilöille sekä henkilöille, jotka halusivat hakeutua kieli- ja kulttuurivähemmistöjen äidinkielen opettajiksi peruskoulussa, lukiossa, ammatillisissa oppilaitoksissa tai aikuisoppilaitoksissa. Koulutusohjelma soveltui myös romanin kielen ja saamen kielen opettajiksi aikoville. Koulutukseen hakijat luokiteltiin lähtötason perusteella kolmeen ryhmään: kotimaisen tai ulkomaisen opettajankoulutuksen saaneet, kotimaisen tai ulkomaisen muun akateemisen koulutuksen saaneet sekä muun koulutuksen saaneet.

Vuosina 1992–1998 Heinolan kurssikeskus järjesti yhteistyössä Opetushallituksen kanssa neljä 19 opintoviikon laajuista koulutusta kieli- ja kulttuurivähemmistöjen äidinkielen opettajille. Koulutus toteutettiin 1–5-päiväisinä lähiopetusjaksoina. Opetusta oli yhteensä noin 350–400 tuntia, joiden välille sijoittui myös omatoimista työskentelyä. Koulutuksen kokonaislaajuus oli noin 760 työtuntia. Opetushallitus vastasi opetuskustannuksista, ja kunnat maksoivat osallistujien matka- ja majoituskulut.

Koulutuksen sisältö jakaantui kuuteen kokonaisuuteen: suomen kielen ja kulttuurin kurssiin (4 ov), oman äidinkielen kurssiin (5,5 ov), kasvatustieteen kurssiin (4 ov), monikulttuurinen oppilas / monikulttuurisuus -kurssiin (1 ov) ja suomalaista koulua käsittelevään kurssiin (1,5 ov) sekä opetusharjoitteluun (3 ov). Koulutukseen osallistui vuosina 1992–1998 yhteensä 113 opettajaa ja opettajaksi aikovaa 24 paik-

kakunnalta. He edustivat 12:ta maahanmuuttajien äidinkieltä sekä saamea ja romania. Suurimmat kieliryhmät olivat somali, venäjä, arabia ja romani.

Koulutus oli suunniteltu siten, että se oli tarkoitus suorittaa työn ohessa noin kahden vuoden aikana. Ensimmäinen koulutusohjelma laadittiin kurssimaiseksi ja siten, että eri aihepiirit vaihtelisivat koulutuksen edetessä. Muistiossa todettiin, että vastaisuudessa olisi tarkoitus, että koulutettavat voisivat koota suoritukset haluamassaan järjestyksessä, myös useamman vuoden aikana.

1990-luvun loppupuolella Opetusalan koulutuskeskus, Helsingin yliopiston Aikuis-koulutuskeskus ja Åbo Akademin täydennyskoulutuskeskus järjestivät lyhyt- ja pitkäkestoista täydennyskoulutusta maahanmuuttajien äidinkielen opettajille. Koulutuksen rahoittivat pääasiassa Opetushallitus ja opetusministeriö.

Vuonna 1997 Opetushallitus oli yhteistyössä muiden Pohjoismaiden kanssa toteuttamassa maahanmuuttajien äidinkielen opettajille tarkoitettuja täydennyskoulutuskursseja, jotka käynnistyivät Pohjoismaiden ministerineuvoston tukemana. Kursien tavoitteena oli antaa eri Pohjoismaissa toimiville maahanmuuttajien äidinkielen opettajille mahdollisuus syventää tietojaan kielenopetusta koskevista kysymyksistä, opetusmenetelmistä ja Pohjoismaiden koulujärjestelmistä sekä antaa tilaisuus kokemusten vaihtoon. Kurseja järjestettiin bosnian-, somalin-, arabian- ja albaniankielisille opettajille.

### *Täydennyskoulutus 2000-luvulla*

2000-luvulla Opetusalan koulutuskeskus on järjestänyt kolmesta viiteen opintoviikon laajuisia koulutuksia maahanmuuttajien äidinkielen opettajille. Koulutuksissa on käsitelty maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen opetussuunnitelman perusteita, äidinkielen didaktiikkaa, maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia ja erityisopetusta sekä oppimateriaalien laatimista.

Lyhytkestoista täydennyskoulutusta maahanmuuttajien äidinkielen opettajille ovat järjestäneet suurimmat kunnat, maakunnat ja Etelä-Suomen lääninhallitus. Vuoden 2000 jälkeen edellä mainitut yhteispohjoismaiset täydennyskoulutuskurssit muuttuivat paripäiväisiksi tilaisuuksiksi, joista Myndigheten för skolutveckling on tiedotanut sivustollaan Tema Modersmål.

### *Tämänhetkinen opettajatilanne*

Opetushallituksen selvityksen (OPH 2004b) mukaan Suomessa oli viikolla 37/2003 yhteensä 410 maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opettajaa. Heistä 138 eli 34 prosenttia toimi päätoimisena ja 272 eli 66 prosenttia sivutoimisena opettajana. Opettajista 253 toimi Etelä-Suomen läänissä, 111 Länsi-Suomen läänissä, 21 Itä-Suomen läänissä, 18 Oulun läänissä ja 7 Lapin läänissä. Tässä esitetyt luvut eivät

tarkkaan kuvaa todellista tilannetta, sillä kunnilla on joitakin yhteisiä maahanmuuttajien äidinkielen opettajia, jotka saattavat esiintyä tilastoissa useammankin kerran. Vinoumaa lukuihin aiheuttaa myös se, että joissakin kunnissa oman äidinkielen opettajina toimivat kunnan vakinaisessa palveluksessa olevat vieraan kielen opettajat. Tällaisten opettajien lukumäärästä ei ole tarkkaa tietoa – tiedetään ainoastaan se, että heidät on ilmoitettu päätoimisiksi.

Opettajien kelpoisuudesta saaduista tiedoista ilmenee, että maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opettajina toimivista opettajista 16 prosentilla on lähtömaassa hankittu äidinkielen opettajan kelpoisuus. Heistä 29 prosentilla on tutkintojen rinnastuspäätöksen ja opettajan muodollisen kelpoisuuden edellyttämien pedagogisten opintojen myötä saatu opettajan kelpoisuus Suomessa. Opettajista 21 prosentilla on lähtömaassa hankittu muu opettajan kelpoisuus. Heistä 20 prosentilla on tutkintojen rinnastuspäätöksen ja opettajan muodollisen kelpoisuuden edellyttämien pedagogisten opintojen myötä saatu opettajan kelpoisuus Suomessa. Opettajista noin kolmella prosentilla on Suomessa hankittu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan muodollinen kelpoisuus ja noin kahdeksalla prosentilla on Suomessa hankittu muu opettajan muodollinen kelpoisuus. Kyselyyn vastanneet kunnat luokittelivat tähän jälkimmäiseen ryhmään myös ne suomalaiset vieraan kielen opettajat, jotka opettavat oppiainettaan maahanmuuttajien äidinkielenä.

## Opetuksen kehittämistarpeet

### *Taustaa*

Kansallisissa ja kansainvälisissä maahanmuuttajapolitiikkaa ja maahanmuuttajien koulutusta koskevissa linjauksissa on viime vuosina kiinnitetty erityistä huomiota siihen, kuinka tärkeää äidinkielen ylläpitäminen ja kehittäminen on maahanmuuttajaoppilaiden kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Euroopan unionilla on kolme kielenopetusta koskevaa suositusta. Yksi suosituksista koskee kielellisen monimuotoisuuden edistämistä eurooppalaisen kieli- ja kulttuuriperinnön säilyttämiseksi (Euroopan yhteisöjen komissio 2003). Konkreettisesti tämä tarkoittaa sitä, että jäsenmaat huolehtivat siitä, että alueelliset kielet, vähemmistökielet ja maahanmuuttajien kielet sisältyvät koulutuspolitiikkaan. Komission monikielisyyspolitiikkaa tarkastellaan lähemmin uutta monikielisyuden puitestrategiaa käsittelevässä tiedonannossa (Euroopan yhteisöjen komissio 2005). Edellä mainituissa asiakirjoissa on nähtävissä paitsi pyrkimys entistä yhtenäisempään kielipolitiikkaan myös näkemys alueellisista, vähemmistö- ja maahanmuuttajakielistä voimavarana.

Euroopan neuvoston parlamentaarinen yleiskokous hyväksyi täysistunnonaan 10.4.2006 suosituksen äidinkielen asemasta kouluopetuksessa (Council of Europe

2006). Suosituksessa kiinnitetään äidinkielen opetuksen ohella huomiota kaksikieliseen opetukseen. Koulujärjestelmällä nähdään olevan monia eri tapoja lasten kaksikielisyyden tukemiseen. Yleiskokous suosittelee Ministerikomitealle, että se valmistelee suosituksen, jossa toivotaan jäsenmaiden kehittävän kaksi- ja monikielistä opetusta suosituksessa annettujen ohjeiden pohjalta, edistävän lasten monikielisyyttä ja tukevan lasten taitoa toimia monella kielellä ja esittävän – aina kun on tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä – vahvaa äidinkielistä tukea lapsille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin maan virallinen kieli.

Suomessa hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa (Työministeriö 2006) on kiinnitetty huomiota maahanmuuttajien opiskelumahdollisuuksien parantamiseen. Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen osalta siinä viitataan Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus 2003–2008 esitettyihin maahanmuuttajaoppilaiden opetusta koskeviin linjauksiin. Kehittämissuunnitelman mukaan maahanmuuttajien oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämistä ja kehittämistä tuetaan tavoitteena toiminnallinen kaksikielisyyks (OPM 2004).

### *Selvitys maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tilanteesta perusopetuksessa*

Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa Koulutus ja tutkimus 2003–2008 on asetettu tavoitteeksi maahanmuuttajien perusopetuksen lainsäädännöllisen ja rahoituskellisen pohjan selvittäminen, jotta maahanmuuttajien oikeuksia voidaan tämentää. Yksi selvitettävistä alueista on maahanmuuttajien äidinkielen opetus.

Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tilannetta perusopetuksessa koskevassa selvityksessä (OPH 2006b) esitetään ehdotuksia maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen kehittämiseksi perusopetuksessa. Selvityksen mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen asemaa pitää parantaa sisällyttämällä se perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tällä hetkellä täydentävän opetuksen asemassa, opetussuunnitelman perusteiden ulkopuolella oleva maahanmuuttajien äidinkielen opetus ehdotetaan sisällytettäväksi opetussuunnitelman perusteisiin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen muu oppilaan äidinkieli -oppimäärään. Muu oppilaan äidinkieli -oppimäärän laajuus on tällöin määriteltävä nykyistä tarkemmin ja pohdittava tarkennuksia tuntijakoasetuksen säännökseen toisen kotimaisen kielen opettamisesta perusopetuslain 12 §:n mukaan omaa äidinkieltä opiskeleville. Opetuksen järjestämisen mahdollistava rahoitusmalli on tässä yhteydessä myös selvitettävä. Opetuksen järjestäminen olisi edelleen vapaaehtoista kunnille.

Opetushallituksen selvityksessä tarkastellaan myös maahanmuuttajien äidinkielen opettajien koulutustilannetta. Opetusministeriön vuonna 2003 asettama opettajatarvetyöryhmä ei selvittänyt maahanmuuttajien opetushenkilöstön tarvetta vuonna 2020 perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa tai muilla asteilla, eikä koulutuksen mitoitusta tuleville vuosille. Sen sijaan opettajatarvetyöryhmä ehdotti, että maahan-

muuttajien opetusta koskevan perusselvityksen pohjalta asetettaisiin oma työryhmä selvittämään maahanmuuttajien opettajakysymystä. Opetusministeriö asettikin 14.3.2006 oman työryhmän selvittämään näitä kysymyksiä. Työryhmän tehtävänä oli arvioida ja ennakoida yleissivistävän koulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen maahanmuuttajaopetuksessa tarvittavien opettajien määrää vuosina 2007–2012 sekä tehdä ehdotus maahanmuuttajaopetuksessa tarvittavien opettajien koulutuksen määrällisistä ratkaisuista. Tehtävänantoon sisältyi se, että työryhmä ottaa huomioon valmistavan opetuksen, oman äidinkielen opetuksen, uskonnon opetuksen ja suomi (ruotsi) toisena kielenä -opetuksen tarpeet.

Opetushallituksen selvityksessä (OPH 2006b) ehdotetaan, että maahanmuuttajaopetuksen määrällisten opettajatarpeiden lisäksi pitäisi selvittää myös maahanmuuttajien äidinkielen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tarpeita sekä opettajille asetettavia kelpoisuusvaatimuksia.

Opetushallituksen selvityksen (OPH 2006b) mukaan jatkoselvitystä vaativiin asioihin kuuluvat myös maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen sisällöllisen kehittämisen tarpeet. On tarpeen koota tietoja paitsi ongelmakohtista, myös niistä hyviä ratkaisuja, joita eri puolilla maata on tehty (esimerkiksi eriyttämiseen liittyvät kysymykset, kielellistä kehitystä edistävät menetelmät, oppimateriaalien saatavuus). Tässä yhteydessä on hyvä selvittää myös tämänhetkinen tilanne eri oppiaineissa annettavan omakielisen tukiopetuksen osalta.

#### **Lähteet**

Council of Europe 2006. *The place of the mother tongue in school education*. Recommendation 1740 (2006). Parliamentary Assembly. Strasbourg 10.4.2006.

Euroopan yhteisöjen komissio 2003. *Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen. Toimintaohjelma 2004–2006*. Bryssel 24.7.2003.

Euroopan yhteisöjen komissio 2005. *Uusi monikielisyysden puitestrategia*. Komission tiedonanto. Bryssel 22.11.2005

Ikonen, Kristiina 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Touko Hilasvuori & Armi Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*, 75–102. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.

KH 1987. *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Helsinki: Kouluhallitus.

OPH 1991a. *Peruskoulun oppilasarvostelun perusteet sekä todistusten kaavat*. Opetushallituksen määräys M32/011/91. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 1991b. *Kieli- ja kulttuurivähemmistöjen äidinkielen opettajien koulutus -työryhmän muistio*. Helsinki: Opetushallitus.

- OPH 1992. *Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallituksen määräys M38/011/92, 15.4.1992.
- OPH 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 1995. *Maahanmuuttajaoppilaiden valmistava opetus peruskoulussa*. Opetushallituksen määräys 69/011/95, 13.3.1995.
- OPH 1999. *Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2000. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2001. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Lisäys, maahanmuuttajien äidinkieli*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004b. *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*. Opetushallituksen selvitys 4.3.2004.
- OPH 2006a. *Rahoitusjärjestelyt maahanmuuttajien, saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa vuonna 2006*. Opetushallituksen tiedote 40/2006.
- OPH 2006b. *Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tilanne perusopetuksessa*. Opetushallituksen julkaisematon selvitys 26.4.2006.
- OPM 1987. *Ylimääräinen valtionapu vieraskielisten lasten äidinkielen opetukseen ja ulkomailta palaavien suomalaisten lasten ulkomailla hankkiman kielitaidon ylläpitämiseen tähtäävään opetukseen*. Opetusministeriön päätös 13344/210/87, 23.12.1987.
- OPM 2004. *Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2006. *Maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteet*. Opetusministeriön kirje 62/520/2006, 9.5.2006.
- Tilastokeskus 2006. *Perusopetuksen perustilasto 20.9.2006*.
- Työministeriö 2006. *Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma*. Työhallinnon julkaisuja 371. Helsinki: Työministeriö.

## Liite

Taulukko 1. Oman äidinkielen opetukseen osallistuneet oppilaat keväällä 2005 ja syksyllä 2005.<sup>1</sup>

Kieli	Opetukseen osallistuneita keväällä 2005	Opetukseen osallistuneita syksyllä 2005
venäjä	2 922	3 067
somali	1 648	1 766
albania	758	804
arabia	632	656
kurdi	506	572
vietnam	557	564
viro	513	521
englanti	265	372
kiina	276	295
persia	253	248
espanja	239	241
dari	183	226
turkki	127	148
saksa	145	143
puola	120	123
romani	122	120
bosnia	130	116
kreikka	82	96
ranska	90	96
italia	92	92
thai	71	90
hollanti	46	48
heprea	45	46
pilipino	62	40
unkari	45	36
hindi	32	32
urdu	29	32

1. Taulukossa ovat mukana myös romanin ja saamen opetukseen osallistuneet, sillä heidän opetuksensa rahoitetaan samoin varoin kuin maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus (ks. esim. OPH 2006a).

Kieli	Opetukseen osallistuneita keväällä 2005	Opetukseen osallistuneita syksyllä 2005
lingala	25	28
portugali	24	28
nepali	23	25
bulgaria	35	23
islanti	23	21
japani	24	19
pašto	15	17
serbia	20	17
khmer	16	16
norja	8	16
saame	17	16
ruotsi	9	15
amhara	14	14
bengali	17	13
romania	10	8
ukraina	9	8
tšetšeeni	9	7
liettua	5	6
armenia	6	5
burma	5	5
dinka	26	5
serbokroaatti	0	5
georgia	5	0
makedonia	9	0
tigrinja	10	0
Oppilaita yhteensä	10 354	10 907

# OPETUKSEN SUUNNITTELU JA OSAAMISEN ARVIOINTI

Työ tekijäänsä neuvoo.

Дело делу учит.

Trăm hay không bằng tay quen.

هه ئیشه که ئیشچی فیر دهکات.

## Opetussuunnitelma: kaiken alku, kompassi ja mittari

Kouluarkeani piristää vitsi, jonka leikkasin joskus talteen *Opettaja*-lehdestä ja liimasin erään kansion kanteen. Vitsissä kerrotaan, että jos haluaa piilottaa 500 euron setelin varmaan talteen opettajainhuoneeseen, niin paras paikka olisi tietenkin opetussuunnitelman välissä. Kaksi asiaa ei kuitenkaan pidä paikkaansa tuossa jutussa: harvemmin opettajalla on käteisen kätkemisongelmaa, eikä opetussuunnitelma ole lainkaan turvallinen paikka.

Mainitsemassani kansiossa kulkee kodin ja koulujen väliä venäjän kielen opetussuunnitelma, Espoossa syyskuussa 2005 julkistettu maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen tarkoitettu työväline. Ahkerimmassa käytössä ovat toista vuotta olleet sivut, jotka sisältävät opetustasoinnain eriteltyt tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Sanat, joita pyöriteltiin kyllästymiseen asti opetussuunnitelmien laatimisvaiheessa, ovat nyt todella merkityksellisiä. Niitä tarvitsen minä opettajana, oppilas ja oppilaan kotiväki, jotta kaikki, mitä me yhdessä teemme, olisi tavoitteellista ja tehokasta. Havainnollistan artikkelissani, miten opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet ja sisällöt konkretisoituvat opetuksessa. Kuvaan myös sitä, miten opetussuunnitelma tukee kodin ja koulun yhteistyötä.

### Miten kaikki alkoi?

Oman äidinkielen opettajan uran alkumetreillä oli vähän orpo olo, kun selkeä ohjeistus – ja sitähän opetussuunnitelma parhaimmillaan on – puuttui. Jokainen joutui säveltämään itse, olosuhteiden ja kykyjensä mukaan. Erilaisista koulutuksista siunaantui opetusmateriaalia, oppi- ja lukukirjaluetteloa, ohjeita ja suosituksia. Muutamilla kunnilla oli jo oma-aloitteisesti tehtyjä opetuksen suunnitelmia yleisimpiin äidinkieliin. Kiitos uranuurtajien, jotka olivat järjestämässä ja toteuttamassa äidinkielen opetusta siihen aikaan.

Vasta kun Suomessa alettiin laatia uusia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, alkoi myös maahanmuuttajien äidinkielen opetussuunnitelmien työstäminen ja yhdenmukaistaminen. Niitä tehtiin Opetushallituksen ja Opetusalan koulutuskeskuksen järjestämässä koulutuksissa. Välillä käsitteitä ja sisältöjä kirjoitettiin auki. Se ei ollut helppo tehtävä, sillä perusteiden teksti on niukka. Välillä käsky kävi karsia

tekstiä rankalla kädellä. Ennen kuin nyt käytössä olevat kielikohtaiset opetussuunnitelmat saatiin valmiiksi, tutkittiin äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä), vieraiden kielten ja myös muiden oppiaineiden opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Moni piti ohjenuoranaan maansa perusopetuksen opetussuunnitelmaa, ja siksi syntyi rakenteeltaan ja ennen kaikkea sisällöltään ja laajuudeltaan liian erilaisia tekstejä. Yritys ottaa helmet talteen oli kuitenkin kova. Muistan, että venäjän opettajat tutkivat tekstiä laatiessaan jopa Viron ja Latvian venäjänkielisten koulujen opetussuunnitelmia.

Monelle maahanmuuttajataustaiselle opettajalle työ opetussuunnitelmien parissa oli oiva mahdollisuus tutustua suomalaiseen kouluun ja osallistua oman oppiaineen opetuksen kehittämiseen. Opetussuunnitelmien valmistuminen on vaikuttanut paitsi opettajien koulutukseen ja jatkokoulutukseen myös oppimateriaalin laatimiseen. Nyt on tietyt raamit ja oma kenttä, missä liikkua.

## **Opetussuunnitelmasta on kaikille hyötyä**

Nykyään kielikohtaisia opetussuunnitelmia on jo verkossakin: esimerkiksi Espoon kaupunki on sijoittanut sivuilleen yli kahdenkymmenen kielen opetussuunnitelmat. On helposti nähtävissä, miten tästä hyötyy oman äidinkielen opettaja, varsinkin aloitteleva, jossain syrjäisellä paikkakunnalla. Tai opetuksen järjestäjä, jonka on hyvä tietää, että kantoninkiina eroaa mandariinikiinasta lähes samoin kuin italia ranskasta tai ruotsi saksasta. Harva tietää kovin paljon Intiasta tulevan oppilaan kielioloista, esimerkiksi siitä, minkälaisen kielellisen moninaisuuden keskeltä hän muuttaa Suomeen: väestönlaskenta on rekisteröinyt satoja äidinkieliä.

Opetussuunnitelmista myös muut kuin oman äidinkielen opettajat voivat löytää vastauksia kysymyksiinsä esimerkiksi opetusjärjestelyistä tai kunkin kielen ominaispiirteistä. Viimeksi mainittu aihe on herättänyt niin luokanopettajien kuin aineenopettajienkin kiinnostusta, mikä ilmenee erilaisista koulutustarpeiden kartoituksista.

Miksi lukeminen tuottaa ongelmia – johtuisiko oudosta lukusuunnasta? Tai siitä, että paino tulee harvoin sanan ensimmäiselle tavulle. Miksi tietyt konsonantit tai äänneyhdistelmät ovat hankalia? Miksi oppilas toistaa samoja virheitä rakentaessaan lauseita? Miksi joku suosii suullista esitystapaa ja kokee ylitsepääsemättömän vaikeaksi kirjoittamisen? Oman äidinkielen opetussuunnitelmat tarjoavat apua kaikille opettajille, oppilaille, heidän vanhemmilleen ja muille asiasta kiinnostuneille.

## **Kodin ja koulun yhteistyö**

Oman äidinkielen opetussuunnitelma on tärkeä väline kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentamisessa. Ilman motivaatiota lapsi ei opi. Motivaatiota taas ei syn-

ny, jos ei tiedä, mitä on tekemässä ja miksi. Joskus opettajan on nähtävä paljon vai-  
vaa pelkästään perustellakseen, miksi Suomessa on syytä jatkaa oman äidinkielen  
opiskelua. Sen voi lukea esimerkiksi kielikohtaisten opetuksen suunnitelmien avaus-  
kappaleesta **Opetuksen lähtökohdat**:

*Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksella tuetaan oppilaan ajattelun ja kielen-  
käyttötaitojen, itseilmaisuuden ja viestinnän kehittymistä sekä persoonallisuuden kas-  
vua. Oman äidinkielen opetus luo osaltaan pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydel-  
le. Oman äidinkielen avulla oppilas säilyttää yhteyden kielelliseen kulttuuriinsa.  
Sen opetuksella voidaan tukea myös eri oppiaineiden opiskelua.*

*Opetuksen tavoitteiden lähtökohtina ovat oppilaan ikä, aikaisempi opetus sekä  
kodin ja muun ympäristön tarjoama tuki äidinkielen kehittymiselle. Ne voidaan  
määrittää tason tai vuosiluokkien perusteella.*

*Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota säätelee Ope-  
tushallituksen suositus.*

Opettaja on suorastaan velvollinen antamaan tietoa huoltajille ”äidinkielen opetuk-  
sen suunnitelmasta, järjestämisestä ja arvioinnista”, kuten kohdassa **Opetusjärjeste-  
lyt** sanotaan. Samalla perheet sitoutetaan yhteistyöhön koulun kanssa, sillä se ”tukee  
oppilaan tavoitteellista oppimista ja motivoitumista oman äidinkielen opiskeluun”.  
Mieleeni tulee monta perhettä kuluneilta vuosilta, joissa tämänkaltaisen ystävyys-,  
yhteistyö- ja avunantosopimuksen tärkeys on oivallettu oikein.

Oman äidinkielen opetussuunnitelma on hyvä pohja kehitys- ja arviointikeskuste-  
luille, joita opettaja on niin ikään velvoitettu pitämään lukuvuoden aikana. Olen  
jakanut koteihin monisteina otteita venäjän kielen opetussuunnitelmasta, ennen  
kaikkea tasovaatimuksista. Luulen, että viimeistään siinä vaiheessa, kun saa silmien-  
sä eteen perusteellisen kuvauksen opetuksen tavoitteista, keskeisistä sisällöistä ja vie-  
läpä kuvauksen oppilaan hyvästä osaamisesta, katoavat harhaluulot siitä, että erilai-  
sessa kieliympäristössä voi säilyttää oman kielenä pelkästään puhumalla sitä joskus  
kaverien tai vanhempien kanssa.

Vähättelevästä asenteesta on harppaus toiseen ääripäähän – epärealistisiin odotuk-  
siin. Toisinaan kuvitellaan, että kahdella vuosiviikkotunnilla on mahdollista hankkia  
sama kielen ja kirjallisuuden osaaminen kuin entiseen kotimaahan jääneillä luokka-  
kavereilla on. Olen pyytänyt oppilaitani kirjaamaan omat tavoitteensa lomakkeel-  
le, jossa noudatetaan samaa viisijakoa kuin opetussuunnitelman kohdassa **Keskeiset  
sisällöt**. Opetussuunnitelmasta on saanut poimia valmiita lauseita tai muokata niitä  
persoonallisiksi: ”luen kaksi kirjaa”, ”opin erottamaan sanaluokat toisistaan”, ”yritän  
muistaa venäläiset aakkoset”. Pieniä mutta varmoja askelia – enempiä ei vaadita.

## **Muutosvoima: selkiintyneet tavoitteet**

*Pubuminen ja kuunteleminen* -osion täyttäminen ei yleensä ole tuottanut suuria vaikeuksia. Se on korkeintaan herättänyt hilpeyttä, kun joku on huomannut harjaantuneensa oman mielipiteen ilmaisemisessa saavuttamatta edellisen tason vaatimaa keskittyvää, tarkkaa ja päättelevää kuuntelemista.

Nykyajan vitsauksia on se, että lapset lukevat entistä vähemmän. *Lukeminen ja kirjallisuus* -osion tarkastelu on selvästi lisännyt erilaisten tekstien ja kokonaisten kirjojen läsnäoloa tunneilla. Niitä luetaan, niistä keskustellaan ja kirjoitetaan. Pääkoululleni on perustettu pienimuotoinen kirjasto, josta saa lainaksi venäjänkielisiä oppikirjoja, tietosanakirjoja ja lasten lukukirjoja. Heterogeenisissä ryhmissä kirjat ovat pelastus: kenenkään ei tarvitse toimettomana odottaa opettajan huomiota.

Tunneilla opetellaan luetun liittämistä omaan elämään. Itsensä äärellä oleminen on kehittävää ja hauskaakin.

Opetussuunnitelma edellyttää lukutaidon strategioihin tutustumista. Yksi tärkeimmistä strategioista on pääasioiden etsiminen tekstistä. Jos tämän taidon kehittämisessä onnistutaan oman äidinkielen tunnilla, se tukee oppilasta muidenkin oppiainneiden opiskelussa.

*Kirjoittamiseen* liittyvien tavoitteiden selkiyttäminen ja sisäistäminen on johtanut niin ikään muutoksiin opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Nykyään on enemmän tilaa luovalle kirjoittamiselle, ja lapset tuntuvat suurelta osin nauttivan siitä. Enää ei seurata orjallisesti rajan takaa tuotuja oppikirjoja eikä edetä niiden sanelemaa vauhtia, sillä paraskaan kirja ei kelpaa sellaisenaan täällä. Muualla tehdyistä kirjoista on kyllä apua opetusmateriaalin valinnassa. Huolellisesti valitut tehtävät ryhdyttävät mukavasti opiskelua ja takaavat tietyn etenemisjärjestyksen.

*Kielentuntemusta* kehittävästä tehtävästä voi tehdä kokonaisuuksia, joita pysähdyttään käsittelemään aina välillä. Esimerkiksi kielioppi on sellainen aihepiiri, jonka parissa harva viihtyy viikosta toiseen pitkiä jaksoja. Siksi kielioppitehtäviä tulee tehdä silloin tällöin, sopivissa asiayhteyksissä. Koin aikoinaan houkuttelevana idean, jonka löysin yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista: elämyksellisten tarinointi-, ilmaisu-, media- ja kuvapysäkkien jälkeen hiljennytään kirjoittamis- ja oikeinkirjoituspysäkeillä. Kielenhuollollisista syistä on järkevää keskustella kielentuntemukseen liittyvistä asioista, kun oppilaille palautetaan heidän kirjoitelmiaan.

Oppilaat voivat tehdä oppikirjan aiheista tiivistelmiä erilliseen vihkoon, josta materiaalin karttuessa tulee ikioma oppikirja, tekijänsä näköinen kuvineen, taulukoineen ja alleviivauksineen. Joissakin tapauksissa olen antanut luvan käyttää tällaista vihkoa kokeissa, mikä on lisännyt oppilaiden motivaatiota tehdä muistiinpanoja.

Ensimmäisissä ”tavoitteidenasettamiskokeiluissa” yllätyin, kun kuulin erään oppilaan pätkäilevän: *Mikä ihmeen kielentuntemus?* Selitin, että se liittyy esimerkiksi sääntöjen käyttämiseen kirjoittamisessa. Kielentuntemusta kehitämme myös, kun vertaamme suomea ja venäjää keskenään tai pohdimme sanojen merkityksiä. Jos kielentuntemuksen käsitettä ei avaa, tulos voi olla kuin eräällä toisella oppilaalla, joka arvioi kielentuntemuksensa korkeimpaan mahdolliseen yläkanttiin tyyliin: *Kuka nyt venäjää ei tunne? Minä tunnen hyvinkin.* Tämän pojan vihoissa punakynällä on työ-sarkaa.

Viimeisenä muttei vähäisenä on **Kulttuurin tuntemus ja kieli-identiteetti**, jonka kanssa olemme tekemisissä heti kättelyssä, kun on osattava puhutella puhekumppania oikein. Siitä edetään keskustelemaan venäjän kielen merkityksestä ja käyttö-alueista oppilaan omassa elämässä, kun suunnitellaan yli koulun kynnyksen menevää opinpolkua ja tulevaisuutta yleensä. Tavoitteenamme on eheä ihminen, joka on sinut erilaisuutensa kanssa, arvostaa omaa ja sen ansiosta myös muiden kulttuuria.

## Onko suunta oikea?

Sekä opettajalle että oppilaalle oman työn suunnittelu alkaa tavoitteiden asettelusta, jonka jälkeen edetään keskeisten sisältöjen määräämissä rajoissa. Mikään ei estä kumpaakaan osapuolta ottamasta lisää käsiteltäviä aiheita. Opetussuunnitelma on vain runko, jonka ympärille voi kasvattaa ainesta omien vahvuuksien, mieltymyksien ja kehittämistarpeiden mukaan. Aina välillä on hyvä varmistaa, missä mennään ja onko suunta oikea. Opetussuunnitelma onkin eräänlainen kompassi.

## Toimii myös mittarina


Yhteisen matkan päässä koittaa aika arvioida tuloksia. Kielikohtaiset opetussuunnitelmat antavat välineitä siihenkin. Jo pienten askelten yhteydessä, välietapeilla ja lukuvuoden lopussa annetaan palautetta ja siten ohjataan ja kannustetaan oppilasta kohti uusia tavoitteita.

Opetuksen suunnitelmassa sanotaan arvioinnin periaatteista näin:

*Arvioinnin tehtävänä on antaa oppilaalle realistinen kuva omasta osaamisesta ja edistymisestä sekä tukea itsearviointitaitojen kehittymistä. Oppiaineen arviointi perustuu mm. tuntityöskentelyyn, kotitehtävien tekemiseen, kokeisiin, vihkotyöhön, portfolioihin ja projektitöihin.*

*Lukuvuoden päättyessä oppilas saa todistuksen osallistumisesta maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen.*

Enää ei omasta äidinkielestä saatu arvosana siirry päättötodistukseen ja vaikuta siten keskiarvoon, vaan päättöarvioinnista annetaan erillinen todistus. Näin siksi, että oman äidinkielen status on muuttunut perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi. Ennen opetussuunnitelmauudistusta oppilaan oman äidinkielen opetus arvioitiin päättötodistuksessa numerolla ja se sijoitettiin äidinkieli ja kirjallisuus -otsikon alle. Arvosanan seitsemän suomesta toisena kielenä ja kahdeksan omasta äidinkielestä saanut oppilas haki jatko-opintoihin keskiarvoksi muodostuneella kahdeksikollalla. Menettely motivoi perheitä osallistumaan oman äidinkielen opetukseen ja antoi hyvitystä oppilaille heidän kokemistaan tuskista suomen kielen parissa. Tosin joillakin meni kielten kanssa toisin päin: suomi sujui paremmin kuin oma äidinkieli.



Я иногда смотрю в окно, смотрю на прохожие, на природу. Визас за окном, на улице строятся. На улице и дорогах лежат морозы и скандинавские деревья. Некоторые люди оде- мисо в теплые куртки, и шапки, потому что мороз уже дал с себя знать. Недавно мне морозный снег, и уже скоро наступит зима. Выпадет много снега и мороз отанат крепче. А зимой так. Я вижу из окна красивую картину, там, сосны и ели и много красивых берез и есть визас отанат очень пасмурно дни, из окна можно увидеть много красивого. Из окна я часто вижу, как мой папа уезжает на работу и я и моя мама ждем. Из окна можно увидеть как люди отпущивают своих питомцев собак. Каждый день мы видим прои такские салянтос. На фоне темной неба, красиво выглядят их огни. Визас, иногда из окна я вижу много красивых и лето, когда было много солнца и света. Смотрию из окна приятно в а бес времени года.

**Darja, 6. luokka**

Muutoksesta voidaan olla montaa mieltä. Itse olen hyväksynyt sen, ja olen sitä mieltä, että oppilaat ovat nyt tasavertaisessa asemassa. Kukaan ei voi väittää, että jomankumman kielen heikko osaaminen pilaisi jatko-opintojen mahdollisuuksia. Toisaalta kukaan ei myöskään hyödy siitä, että toisen kielen hyvä osaaminen nostaisi päättötodistuksen keskiarvoa. Kukin saa ansioittensa mukaan. Kiitoksen oppilaat joka tapauksessa ansaitsevat, ja toivottavaa on, että kunnan virallisella tunnuskuviol-

la varustetulla erillisellä todistuksella olisi painoarvoa oppilaan tulevassa työelämässä ja jatko-opinnoissa.

Joku ehtii opiskella äidinkieltään vain pari vuotta, joku taas huomattavasti pidempään. Opettajien ja perheiden edessä on aikamoinen haaste, sillä ”päättöarviointi perustuu hyvän osaamisen kuvaukseen ja sen tulisi olla valtakunnallisesti vertailukelpoista”. Heppoisin perustein ei arvosanoja heru.

Mitä oppilas sitten osaa perusopetuksen päättyessä, jos hän hallitsee äidinkieltään hyvin? Seuraavassa on muutama poiminta opetuksen perusteista:

- pystyy ilmaisemaan itseään sujuvasti ja ymmärrettävästi arkipäivän viestintätilanteissa
- osaa tehdä huomioita kertomuksen juonesta, henkilöistä, ajan ja ympäristön kuvauksesta, kielestä ja keskeisistä ajatuksista
- on kiinnostunut lukemisesta; hän lukee myös koulutuntien ulkopuolella, jos kirjallisuutta on saatavilla
- osaa hakea ja käyttää omakielisiä tietolähteitä, esimerkiksi (sana)kirjoja ja tietoverkkoja
- osaa laatia erilaisia tekstejä, kuten kirjeitä, mielipidetekstejä ja kertomuksia oman kulttuurinsa viestintätraditiota noudattaen
- tuntee äidinkiensä keskeiset rakenteet ja ominaispiirteet
- tietää perusasiat kansansa historiasta ja sen asuinalueista
- tuntee mahdollisuuksien mukaan kulttuuriyhteisönsä kaunokirjallisia ja muita taiteellisia teoksia, keskeisiä kirjailijoita sekä kerrottua tarina- ja tietoperinnettä.

Käsi sydämellä, kuinka moni oppilas yltää tähän? Ja tästä osaamisesta saa vasta hyvän arvosanan, ei kiitettävää. Tavoitteet on asetettu hyvinkin korkealle, ja siksi oman äidinkielen opettajan on osattava olla sekä kannustava että vaativa.

Opetuksen perusteet ja kielikohtainen opetuksen suunnitelma on syytä lukea tarkkaan, sillä ne ovat opettajalle monipuolinen työväline.

## Opetuksen suunnittelusta: esimerkkinä lukukausi kantoninkiinaa

Opetan kantoninkiinaa äidinkielenä. Tässä artikkelissa kuvaan, miten suunnittelen opetukseni. Esimerkkiryhmäkseni olen valinnut keskitason ryhmän yläkoulun oppilaita. Ryhmässä on yhdeksän oppilasta. He ovat kaikki opiskelleet vähintään kolme vuotta kantoninkiinaa. He tuntevat kieliopin perusteet ja hallitsevat perussanaston eri merkityksineen. Ryhmä saa opetusta kaksoistunnin viikossa. Opetussuunnitelmani perustuu oman äidinkielen opetuksen perusteisiin, ja sitä on muokattu juuri kyseisen opetusryhmän tasoa ja tarpeita vastaavaksi.

Käytän materiaaleina esimerkiksi tekstikirjaa, kielioppikirjaa, Kiinan historian kirjaa, kiinalaista runoutta (”1000 Tong-dynastian aikaista runoa”), kalligrafian oppikirjaa vasta-alkajille sekä kiinalaisia sanomalehtiä, aikakauslehtiä ja elokuvia.

Seuraavaan taulukkoon olen tiivistänyt keskeiset asiat vuosisuunnitelmastani yläkoulun oppilaiden ryhmälle, siten kuin sen toteutin kevätlukukaudella 2006.

<b>Viikko</b>	<b>Teema</b>	<b>Tavoite</b>	<b>Menetelmä</b>
1	kertaus	kerrata edellisenä lukukautena opittuja asioita	kirjoitus- ja lukutehtäviä edellisen lukukauden oppikirjan pohjalta
2	kertaus	kerrata edellisenä lukukautena opittuja asioita	kirjoitus- ja lukutehtäviä edellisen lukukauden oppikirjan pohjalta
3	kunnioitus	oppia kunnioitusta; oppia uusia kirjoitusmerkkejä, prepositioita ja huutomerkkin käyttöä	kirjallisuuden lukemista ja ylimääräinen kielioppimoniste
4	kunnioitus	oppia uusia kirjoitusmerkkejä ja prepositioita; oppia kuvaan pohjautuvaa kirjoittamista; oppia sanakirjan käyttöä	kirjallisuuden lukemista, kielioppiharjoitus ja kirjoitustehtävä, sanakirjan käytön harjoittelu, sanomalehtiartikkelin lukemista

Viikko	Teema	Tavoite	Menetelmä
5	kohteliaisuus	oppia uusia kirjoitusmerkkejä; oppia kiinan kielioppia kuten väli-merkkejä	kirjallisuuden lukemista ja ylimääräinen kielioppiharjoitus; kiinalaisen runouden opiskelua
6	kohteliaisuus	oppia vastaanottamaan vieraita; kehittää ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja; ymmärtää kiinalaista kulttuuria	kirjallisuuden lukemista, tehtävien tekemistä; kiinalaisen kalligrafian harjoittelua
7	lastenkertomukset	oppia uusia sanoja; oppia uusia kuvaamistapoja kaksoiskirjoitusmerkkien avulla; oppia uusia merkkejä kiinalaisessa kirjoitusmerkitössä	kirjallisuuden lukemista, kielioppitehtävän tekoa, piirretyn elokuvan katselua
8	lastenkertomukset	oppia värejä kuvaavia sanoja; oppia modaaliverbejä ( <i>osata</i> ) ja kysymysten muodostamista	kirjallisuuden lukemista, oppikirjan harjoitusten tekemistä, Kiinan historian opiskelua (historiallisen henkilön pohjalta)
9	lastenkertomukset	oppia rakentamaan ystävyyttä; oppia uusia sanoja; oppia käyttämään sanaa <i>erittäin</i> lauseessa; oppia uusia prepositioita ja pilkun käyttöä	kirjallisuuden lukemista, kielioppiharjoituksen (aukkotehtävä) tekemistä, lehtiartikkelin lukemista
10	lastenkertomukset	oppia uusia asioita tekstien pohjalta (sanoja ja ilmaisuja); oppia kirjoittamaan sisällökkäitä lauseita; oppia keskustelemaan ajankohtaisista asioista (kantoninkiinan ja kiinan yleiskielen erot, Hongkongin ja Kiinan uutiset)	kirjallisuuden ja lehtien lukemista

<b>Viikko</b>	<b>Teema</b>	<b>Tavoite</b>	<b>Menetelmä</b>
11	yhteiskunta-elämä	oppia uusia sanoja ja lausetyyppejä, verbi <i>antaa</i> ja konjunktiot; oppia oikea tapa kirjoittaa kirjoitusmerkkejä (vetojen järjestys sekä kirjoitussuunta), kirjoitusmerkkien yhdistäminen	kirjallisuuden lukemista ja ylimääräinen kielioppiharjoitus, kirjoittelun harjoittelua
12	yhteiskunta-elämä	oppia kirjoittamista ja havainnointia; oppia lauseiden muodostamista; oppia runojen tulkintaa	kirjallisuuden ja kiinalaisen runouden lukemista
13	terveystieto	oppia hyviä elintapoja; oppia käyttämään uusia kirjoitusmerkkejä; oppia muodostamaan lauseita, joissa on aika, tekijä ja toiminta; kehittää sanavarastoa	kirjallisuuden lukemista ja ylimääräinen kielioppimoniste, piirretyn elokuvan katselua
14	terveystieto	oppia terveyteen ja ruokavalioon liittyviä asioita; oppia esittäytymään; oppia 2000 vuoden takaisen Kiinan historiaa ja elämänmuotoa; oppia ahkeruutta	kirjallisuuden lukemista ja oppikirjan harjoitus, Kiinan historian opiskelua (historiallisen henkilön pohjalta)
15	terveystieto	oppia uusia sanoja; oppia sanojen käyttöä ( <i>tarvita, täytyä</i> myönteisessä ja kielteisessä muodossa)	kirjallisuuden lukemista ja ylimääräinen kielioppimoniste (aukkotehtävä vastakohtista)
16	terveystieto	oppia uusia prepositiivita, kaksoispisteen ja pilkun käyttöä; ymmärtää hygienian merkitys; oppia ajankohtaisista asioista (politiikka)	kirjallisuuden lukemista ja oppikirjan harjoitus, ajankohtaisen aikakauslehtiartikkelin lukemista

Viikko	Teema	Tavoite	Menetelmä
17	luonto	oppia uusia sanoja; oppia tooneja eli sävelasteita; oppia lukemaan runoutta koskevia kirjoituksia	kirjallisuuden lukemista ja kielioppiharjoitus (aukkotehtävä synonyymeista)
18	luonto	oppia lauseen muodostusta; oppia kuvaan pohjautuvaa kirjoittamista	kirjallisuuden lukemista ja oppikirjan harjoitus, kiinalaisen kalligrafian harjoittelua
19	harrastukset	oppia uusia sanoja; oppia käyttämään sanoja <i>tämä</i> ja <i>tuo</i> ; oppia vastakohtia	kirjallisuuden lukemista ja kielioppiharjoitus (synonyymien vertailua), sanomalehtiartikkelin lukemista
20	harrastukset	oppia uusia sanoja, lauseita ja prepositioita; oppia lauseen muodostamista ja elaborointia; oppia historiallisen henkilön saavutuksista (esikuva)	kirjallisuuden lukemista ja historian opiskelua (historiallisen henkilön pohjalta)
21	loppukertaus	kerrata opittua, oppia kiinalaista kulttuuria	lukukauden aikana käytyjen asioiden tarkastelua, kiinalaisen elokuvan katselu

Lukukauden aikana ehdimme siis käyttää sanomalehtiä kolmella opetusviikolla, aikakauslehtiartikkeleita kahdesti. Katsoimme kiinalaista elokuvaa ja piirrettyjä elokuvia kolmella viikolla eri vaiheissa lukukautta. Historiaa ja kulttuuria ehdimme käsitellä niin ikään kolme kertaa. Kiinalaiseen kalligrafiaan tutustuimme kahdesti, samoin kiinalaiseen runouteen.

Historiaa opiskelemme siten, että keskitymme johonkin ajanjaksoon ja sen yhteiskuntaan ja elämänmuotoon. Valotan historiallista ajanjaksoa tavallisesti jonkun historiallisen henkilön elämän pohjalta. Useimmiten historian opetukseen sisältyy opettavainen henkilöön liittyvä kertomus, jonka kerron oppilaille ja jonka tavoitteena on saada oppilaat opiskelemaan ahkerasti. Toisinaan piirrän kartan tauluun ja selitän Kiinan maarajoja eri aikoina.

Runoutta opetan sillä tavoin, että annan jokaiselle oppilaalle oman kappaleen runosta. Selitän runon merkityksen ja kuvaan, miten runo tulee esittää. Oppilaiden täytyy muistaa runon merkitys ja esitystapa.

Sanoma- ja aikakauslehdet ovat hyvää aineistoa tunneille. Niiden avulla opiskelemme ajankohtaisia asioita. Keskustelemme viimeaikaisista tapahtumista Hongkongissa ja Kiinassa, esimerkiksi hallituksen politiikasta, poliitikoista, näyttelijöistä ym. Joskus puhumme myös viihdemaailman tapahtumista. Tavoitteena on harjaannuttaa oppilaita kriittiseen lukemiseen ja sen ymmärtämiseen, mitä Hongkongissa, Kiinassa, Taiwanissa ja Macaossa tapahtuu.

Elokuvat ovat hyödyllistä ja opettavaista opetusmateriaalia. Niitä ei katsota tunneilla viihtymisen vuoksi (vaikka oppilaat kyllä myös viihtyvät niitä katsoessaan), vaan niiden opetuksellisen annin takia. Keväällä 2006 katsoimme esimerkiksi piirrettyä elokuvaa nimeltä *Totoro* siitä syystä, että sen avulla oppilaat oppivat ymmärtämään ihmissuhteita, esimerkiksi perhesuhteita, ja luontoa.

Kirjoitetun kielen opetuksessa on tärkeää opettaa oppilaat käyttämään kirjoitettua kantoninkiinaa. Oppilaiden tulee ymmärtää kantoninkiinan ja kiinan yleiskielen erot. Harjoittelemme tunneilla sulkakynällä kirjoittamista. Tavoitteena on kehittää oppilaan motorisia taitoja ja kärsivällisyyttä. Teemme myös kirjoitelmia. Oppilaiden pitää kirjoittaa esimerkiksi lyhyt artikkeli, joka liittyy tunnilla luettuun kirjallisuuteen. Sen pituus voi vaihdella 10 kirjoitusmerkistä 50 kirjoitusmerkkiin.

Kotitehtäväksi annan tunneilla käsiteltyjä tekstejä ja muuta materiaalia. Oppilaiden tulisi muistaa tekstien sisällöt ja osata kirjoittaa oikein. Tavallisesti oppilaat harjoittelevat jotain asiaa 2–3 kertaa luokassa ja kotona saman verran. Seuraavalla tunnilla pidän sanelun, jonka avulla tarkistan, miten hyvin oppilaat muistavat edellisellä kerralla opitut asiat sekä tekstien kieliopin ja sanaston.

Odotan vanhempien ohjaavan lastensa kotitehtäviä. Ryhmissäni on tavallisesti vähintään yhdeksän oppilasta, eikä minulla ole aikaa tarkistaa kaikkia tehtäviä. Koska kotitehtävät vaativat paljon harjoittelua ja aikaa, vanhempien täytyy auttaa lapsiaan, jos näillä on vaikeuksia tehtävien tekemisessä. Vanhemmat voivat tehdä saneluita lapsille ja tarkistaa siten, osaavatko lapset kirjoittaa oikein. Useimmiten lasten edistyminen oman äidinkielen opiskelussa on yhteydessä siihen, kuinka paljon aikaa he käyttävät kotitehtävien tekemiseen ja auttavatko heidän vanhempansa heitä vai eivät. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapset välttämättä menestyisivät huonosti ilman vanhempien apua. Mutta jos vanhemmat ovat motivoituneita toimimaan apuopettajina, lapset pärjäävät yleensä muita paremmin. Jos oppilas jää jälkeen muista, annan hänelle tukiopetusta.

Lopuksi kuvaan yhden oppitunnin tuntisuunnitelman. Oppitunti (kaksoistunti) on viikolta 11. Tuntisuunnitelmaan kuuluu seuraavanlaisia tehtäviä: sanelua, kirjallisuuden lukemista, ylimääräisen kielioppimonisteen tekemistä ja kirjoitelman harjoittelua.

### *Vaiheet:*

1. Edellisen tunnin kertausta ja siihen liittyviä kysymyksiä. (5 minuuttia)
2. Edelliseen kappaleeseen liittyvä sanelu. (15 minuuttia)
3. Uuden tekstin aukaisua (aihe: yhteiskuntaelämä). (5 minuuttia)
4. Oppilaat harjoittelevat lukemaan tekstiä yhdessä opettajan kanssa ja keskenään. (10 minuuttia)
5. Aloitetaan kirjoittamisharjoitus. Aina uuden kappaleen opetuksen jälkeen jokainen oppilas harjoittelee kappaleessa olevien kirjoitusmerkkien kirjoittamista. Jos oppilailla on vaikeuksia kirjoittaa, lukea tai ymmärtää kyseistä tekstiä, he voivat pyytää lisämateriaalia opettajalta tai muilta oppilailta. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka oppilas osaakin lukea kirjoitusmerkkejä ja ymmärtää niiden tarkoituksen, hän ei välttämättä osaa kirjoittaa niitä. Harjoitusten tarkoitus on selvittää oppilaille se, ymmärtävätkö he tekstin oikein. (10 minuuttia)
6. Kun kaikki ovat valmiita, pidetään viiden minuutin tauko. (5 minuuttia)
7. Annetaan ylimääräinen kielioppimoniste (kirjoitusmerkkien yhdistäminen) (20 minuuttia)
  - selitetään, mitä tehdään
  - annetaan esimerkki
  - oppilaat tekevät tehtävän joko yksin tai parin kanssa
  - kun kaikki ovat valmiita, annetaan oikeat vastaukset.

8. Kirjoitelman harjoittelua: Aihe: dialogi lääkärin kanssa (20 minuuttia)
  - pieni tyttö kysyy lääkäriltä, mitä hänen tulisi tehdä, jotta hän saisi elää terveenä
  - oppilaille annetaan kuvia, jotta he keksivät helpommin vastauksia: yöuni, terveellinen ruoka
  - oppilaat kirjoittavat aiheeseen liittyviä lauseita
  - oppilaille annetaan neuvoja kirjoitusharjoituksen aikana
  - oppilaat voivat keskustella keskenään
  - valmis kirjoitelma kerätään ja tarkistetaan.
9. Tunnin alussa luetun tekstin kertausta. Tarkistetaan, onko oppilailla kysyttävää. (5 minuuttia)
10. Tunti päättyy.



## Heterogeeniset opetusryhmät ja opetuksen eriyttäminen: esimerkki vietnamin kielen opetuksesta

Opetusryhmään saattaa kuulua oppilaita, jotka opiskelevat eri vuosiluokilla ja joiden osaamistaso vaihtelee huomattavasti. Heillä voi olla erilainen motivaatio opiskella omaa äidinkieltään, ja he voivat olla eri tavoin aktiivisia. Myös oppilaiden oppimisvalmiudet vaihtelevat. Voidaan sanoa, että edellä kuvatun kaltainen heterogeeninen ryhmä on varsin tyypillinen oman äidinkielen opetuksessa. Opettajien on syytä olla valmistautunut tällaisten ryhmien opettamiseen suunnittelemalla, miten he voivat eriyttää opetustaan. Kuvaan tässä artikkelissa lyhyesti omaa tapaani, jonka olen kehittänyt työurani aikana.

Ryhmälle tulee ensinnäkin laatia hyvin suunniteltu vuosisuunnitelma, ja toiseksi jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Opetuksessa tulee käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä, erilaisia työskentelytapoja, esimerkiksi yksilö-, pari- ja ryhmätöitä sekä tietotekniikkaa. Oppilas voi tehdä tehtäviä, jotka opettaja on laatinut esimerkiksi Hotpotilla tai Powerpointilla. Hotpot on ilmainen ohjelma, jonka avulla opettaja voi laatia erilaisia täydennystehtäviä, kuviin perustuvia tehtäviä, sanaristikoita ja monivalintatehtäviä (ks. tarkemmin <http://hotpot.uvic.ca>). Oppilas voi kuunnella tarinan tai keskustelun, jonka opettaja on valinnut internetistä tai jonka hän on nauhoittanut CD:ltä.

### Esimerkki

Annan seuraavassa esimerkin autenttisesta opetusryhmästä ja sen kanssa käyttämästäni materiaalista. Opetusta on kerrallaan kaksi tuntia, ja ryhmässä on kahdeksan oppilasta, jotka jakautuvat käytännössä neljään eri taitotasoryhmään. Oppilaita ja heidän taitotasojaan voi luonnehtia seuraavasti:

- Ryhmä 1 (alin taso): kaksi oppilasta, jotka käyvät toista luokkaa. He osaavat lukea sanoja ja lyhyitä lauseita. Heidän pitää oppia vielä tavuttamaan hankalia sanoja.
- Ryhmä 2 (keskitaso): yksi oppilas kolmannelta luokalta ja yksi oppilas neljänneltä luokalta. He osaavat lukea ja kirjoittaa lyhyitä tekstejä.

- Ryhmä 3 (keskitasoa ylempi taso): kolme oppilasta viidenneltä luokalta. He osaavat lukea ja kirjoittaa sujuvasti jo pitempiäkin tekstejä.
- Ryhmä 4 (korkein taso): yksi oppilas, joka on kuudennella luokalla. Hän osaa lukea ja puhua hyvin.

**Opetuksen tavoite:** Kaikki oppilaat ymmärtävät tarinan. Jotkut osaavat kertoa tarinan suullisesti. Jotkut oppivat kirjoittamaan tarinan joko kopioimalla tai kertomalla sen omin sanoin. Jotkut oppivat tavuttamaan tai lukemaan tekstiä. Oppilaat etenevät omaan tahtiin ja tasonsa mukaan.

**Opetusmateriaali:** opettaja valitsee tarinan ja laatii sen pohjalta 18 tehtävää, jotka muodostavat kokonaisuuden ja sopivat neljälle eri tasolle (ks. liite).

Seuraavassa kuvaan oppitunnin etenemistä vaiheittain. Joka vaiheessa näkyy, mikä on opettajan rooli kussakin vaiheessa.

	Yhteinen tehtävä	Yksilölliset tehtävät	Ryhmätyöt
1	Opettaja selittää tarinan ja siinä olevat uudet sanat.	Ryhmät 1 ja 2 kuuntelevat selitykset. Ryhmät 3 ja 4 kirjoittavat sanojen selitykset muistiin.	
2		Ryhmien 3 ja 4 oppilaat lukevat tekstiä itsekseen. Sillä aikaa opettaja opettaa ryhmiä 1 ja 2 tavuttamaan (esimerkkitehtävät 1, 7).	
3	Opettaja kysyy tarinasta kaikilta oppilailta suullisesti (esimerkkitehtävä 13).	(Ryhmän 3 ja 4 oppilaat tekevät tehtävän 13 kirjallisesti kotona.)	
4	Opettaja sanelee esimerkkitehtävän 4. Kaikki oppilaat lisäävät tehtävään diakriittiset merkit.		

	<b>Yhteinen tehtävä</b>	<b>Yksilölliset tehtävät</b>	<b>Ryhmätyöt</b>
5			Kaikki oppilaat tekevät esimerkkitehtävät 5 (yhdistä lauseet) ja 10 (yhdistä sanat). Sen jälkeen jokainen oppilas lukee ääneen tehdyt tehtävät. (Tehtävät voi tehdä ryhmätyönä.)
6	Opettaja sanelee esimerkkitehtävän 16. Kaikki oppilaat lisäävät alku- ja loppukonsonantit.		
7	Tunti päättyy. Oppilaat tekevät kaikki tekemättömät tehtävät kotona, mm. lukeminen, tekstin kirjoittaminen, kysymyksiin vastaaminen, piirtäminen, lauseen täydentäminen, ja harjoittelevat tavuttamaan.		
	Seuraavalla tunnilla oppilaan pitäisi joko lukea tarina tai kertoa tarina omin sanoin. Silloin opettaja tarkistaa kotitehtävät.		

Edellä kuvaamani oppitunti onnistuu, jos seuraavat ehdot täyttyvät:

- Opettaja pystyy arvioimaan oppilaiden tason ja kyvyt. Tason arviointiin kuluu yleensä pari viikkoa. Oppilaiden tasoa voi testata lukemis-, kirjoittamis-, puhumis- ja kuuntelutehtävin.
- Opettaja valmistaa oppimateriaalin hyvin. Oppimateriaalin valmistaminen vaatii paljon aikaa, materiaalin keräämistä eri lähteistä, sen muokkaamista ja uusien tehtävien luomista. Kun on kerran tehnyt monipuolisen materiaalin, se helpottaa opettajan työtaakkaa myöhemmin. Hyvin suunniteltu materiaali auttaa käyttämään oppitunnit tehokkaasti, ja sen avulla voi myös välttää sen, että pidemmälle edenneet oppilaat pitkästävät, kun kaikille oppilaille riittää mielekästä tekemistä. Hyvin suunniteltua materiaalia voi myös käyttää monta vuotta.
- Opetusmenetelmien tulee olla monipuoliset. Kun annetaan virikkeitä useiden aistikanavien kautta ja hyödynnetään esimerkiksi kuvia, tunneilla tehdystä työstä tulee kannustavaa kaikille.
- Opetusaiheen pitäisi sopia kaikille oppilaille. Opettavaiset tarinat ovat parhaita, sillä ne jäävät oppilaiden mieleen parhaiten. Tarinoiden tai tekstien aiheena voi olla esimerkiksi perhe, koulu, ystävä ja kulttuuri.
- Vaikka heterogeeniset ryhmät tuottavat opettajalle paljon valmistelutöitä, heterogeenisuudesta voi olla joskus myös hyötyä opetuksessa. Nuorimmat oppilaat saavat tukea ja he voivat oppia tietoa ja taitoja vanhemmilta oppilailta. Opettaja voi siis myös pyrkiä hyödyntämään opetusryhmänsä heterogeenisuutta.

## Liite

Esimerkkiin liittyvä tehtäväaineisto. (Suomenkieliset instruktiot on kirjoitettu artikkelin lukijoita varten; oppilaille tarkoitettussa aineistossa niitä ei ole.)

### **BÀI 4: LỬA VÀ NGỰA (TARINA: AASI JA HEVONEN)**

1. Người kia có một con lừa và một con ngựa. Một hôm, có việc đi xa, ông ta cưỡi con ngựa, còn bao nhiêu đồ đạc thì chất lên lưng con lừa.
2. Dọc đường, lừa mang nặng, mệt quá, liền khẩn khoản xin ngựa:  
- Bạn ơi! Chúng ta là bạn đường. Chị mang phụ giúp tôi với, dù chỉ một ít thôi cũng được. Tôi kiệt sức rồi.

Ngựa đáp:

- Thôi, việc ai người nấy lo. Tôi không giúp bạn đâu!

3. Lừa gắng quá, kiệt lực, ngã gục xuống và chết bên vệ đường. Người chủ thấy vậy bèn chất tất cả đồ đạc từ lưng lừa sang lưng ngựa. Ngựa bây giờ mới rên lên:

- Ôi, tôi mới đại dột làm sao! Tôi đã không muốn giúp lừa dù chỉ một chút ít, nên bây giờ phải mang nặng gấp đôi.

Giải nghĩa từ khó.

- Kiệt lực: mệt quá, mất hết sức lực.
- Khẩn khoản: xin với giọng năn nỉ, tha thiết.

Tarina: aasi ja hevonen

1. Miehellä oli aasi ja hevonen. Yhtenä päivänä heidän piti lähteä pitkälle matkalle ja mies ratsasti hevosella, ja kaikki tavarat oli laitettu aasin selkään.
  2. Tien päällä, aasi väsyi kantaessaan paljon tavaroita, ja tämä aneli hevoselta:  
- Ystäväiseni! Olemme matkakavereita. Voisitko auttaa minua kantamaan, edes joitain tavaroistanikin käy. Minulta on voimat loppu.
- Hevonen vastasi:
- En, hoitakoot itse työsi. En auta sinua!
3. Aasi yritti täysillä, mutta häneltä loppui kuitenkin voimat, joten tämä pyörtyi ja kuoli tien viereen. Mies näki tämän ja kiiruhti heti pakkaamaan tavarat aasin selästä hevosen selkään. Nyt hevonen valitteli:  
- Voi, kuinka tyhmä olenkaan! En halunnut auttaa aasia ollenkaan, joten nyt minun pitää kantaa kaksinkertainen määrä.

## BÀI TẬP (Tehtävät)

### 1. Tập đánh vần những chữ sau: (Tavuta)

đ	ap	.	đap	b	ip	.	bip
h	ap	.	hap	k	ip	.	kíp
c	áp	.	cáp	b	op	/	bóp
g	áp	/	gáp	h	op	.	hóp
đ	áp	/	đáp	h	op	.	hóp
g	áp	/	gáp	n	op	.	nóp
đ	ep	.	đep	l	op	/	lóp
h	ep	.	hep	ng	op	.	ngop
b	ép	/	bép	h	up	/	húp
x	ép	/	xép	gi	up	/	giúp

### 3. Tập chép lại đoạn 2 của bài này. (Kirjoita 2. kappale kotona.)

### 2. Tập ghép từ: tìm trong khung chữ cái có thể ghép với vần cho thành từ có nghĩa. (Laita konsonantit oikeisiin paikkoihin.)

h	ng	ch	th	ng	th	s	k	đ	t	m	nh
---	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	----

- a. cái \_áp                      bù \_áp                      cao \_áp  
b. cái \_ep                      đi \_op                      sấm \_ốp  
c. cái \_íp                      nấu \_úp                      cá \_ập  
d. chết \_ốp                      \_áp                      con \_ép

### 4. Nghe cô đọc các em điền dấu giọng vào đoạn văn sau. (Kuuntele ja kirjoita merkit.)

Cô một anh chàng đi chợ mua được đàn bo sau con. Anh ta ngồi trên lưng con bo đầu đàn dật ca đàn vè. Đi đến giữa đường, anh ngoại cô lại nhìn đàn bo, đêm:

- Một, hai, ba, bốn, năm!

Đêm đi đêm lại vẫn chỉ có năm con. Anh chàng cuống lên sợ hãi.

5. Ghép từ cho thành câu và chép lại. (Yhdistä lauseet ja kirjoita lauseet.)

a. Đàn vịt	bằng	viết và vẽ
b. Cây kim	thun	sắt.
c. Cái nôi	đọc báo	dưới hồ.
d. Cái áo	để	mỗi buổi sáng.
e. Ba tôi	để nấu	màu xanh.
g. Cuốn vở	bối lộ	cơm

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Tập chép đoạn 2 và 3 vào vở. (Kirjoita 2. ja 3. kappale.)

7. Tập danh vần những chữ sau: (Tavuta)

b	uong	/	buong	b	iêt	/	biết
l	uong		luong	V	iêt	.	Việt
th	uong		thuong	th	iêt	.	thiết
x	uong		xuong	nh	iêt	/	nhiết
b	uoi		bui	b	uôn		buôn
l	uoi	\	lui	m	uôn	/	muôn
ng	uoi	\	ngui	l	uôn		luôn
đ	iêc	/	điêc	m	uông	/	muông
l	iêc	/	liêc	v	uông		vuông
x	iêc	/	xiêc	m	uông	~	muông
v	iêc	.	viêc	x	uông	\	xuông

8. Tập ghép từ: tìm trong khung chữ cái có thể ghép với vần cho thành từ có nghĩa. (Laita konsonantit oikeisiin paikkoihin.)

ng	h	g	ch	nh	t	x	th	s	c	tr	b	c	th	gh	ng	x
----	---	---	----	----	---	---	----	---	---	----	---	---	----	----	----	---

a. _uốn tập	cái _uồng	lò _uồi	con _uồi
b. gồm _iết	cái _uồng	coi _iếc	thời _iết
c. nói _uồi	xanh _iếc	yêu _uồng	cái _uồng
d. mắng _iết	_uồng em	cay _iết	_iết giả

9. Tìm trong bài và cho thêm những từ bắt đầu bằng phụ âm: (Etsi tekstistä sanat, joilla on seuraavat alkukonsonantit)

đ				
l				
g				
b				
v				

10. Ghép từ: (Yhdistä sanat)

đồ
khẩn
kiệt
ngã
dại
dại
té

khoản
ngã
đột
đạc
sức
khờ
gục

cố
công
giúp
mệt
nặng
van
sống

mỏi
đồ
nhọc
việc
xin
chết
gắng

11. Tập đặt câu với những từ sau: (Tee lauseita annetuilla sanoilla.) *xin, chết, chất, gấp đôi*


12. Trong đoạn 2 có những dấu chấm câu gì? (Mitkä ovat välimerkit toisessa kohdassa?)

1. _____	2. _____	3. _____
4. _____	5. _____	6. _____

13. Trả lời câu hỏi về bài học. Lue tarina ja vastaa kysymyksiin.

a. Trong bài này có những nhân vật nào?

--

b. Ông chủ cưới con gì?

--

c. Đồ đạc mang theo ông chắt ở đâu?

--

d. Lừa nhờ ngựa làm gì?

--

e. Ngựa trả lời sao?

g. Sau đó, thì lừa bị gì?

h. Bây giờ thì đồ đạc được chất ở đâu?

i. Chuyện gì sẽ xảy ra, nếu ngựa giúp đỡ lừa?

14. Điền từ vào câu cho thích hợp: (Täydennä annetut sanat sopiviin lauseisiin.) *coi chừng, nhiều, đó, chừa, nên, tại sao*

a. \_\_\_\_\_ nắm độc!

b. Mẹ đã tắt lò \_\_\_\_\_?

c. Mùa nào lá rơi \_\_\_\_\_ em biết không?

d. \_\_\_\_\_ chị mua đèn càn (nến) nhiều vậy?

e. Gạo là thức ăn chính của người Việt \_\_\_\_\_.

g. Để có thể lực tốt các em \_\_\_\_\_ tập thể dục nhiều hơn.

15. Tìm tiếng đồng nghĩa với. (Etsi synonyymit.)

chết	đôi	đáp
ngã	dại dột	phải

16. Điền vào chỗ trống. (Täydennä alkukonsonantit ja loppukonsonantit.)

d	cô __áo	__ẽ __àng	__ác __ười	__ượu chè
v	__a thịt	__ính mò	__un __un	__ót nước
r	đôi __ày	__ung __ính	__ội __àng	__ặt __ũ
gi	cái __ổ	__ó thối	con __à	__áng sinh

n	bướm bay lượn__	Thai Bình Dữ__	con lươn__	vay mượn__
ng	vườ_ vai rườ_ cổ	em đi đến trườ_	tiền lườ_	đườ_ xa lộ
	vườ_ cây ăn trái	cá thịt bị ướ_	vách trườ_	xườ_ sườn
	xếp giườ_ gối	con ếch ướ_	sung sườ_	đườ_ ngọt

om,	ăn com	hom nay	trái thom	la om xòm
ôm	trái bom	ghê góm	h lòm	con tom
hay	miệng mòm	chom chom	ống dòm	sáng sóm
óm	nấm rom	nghe lòm	đau óm	học lóm
	óm yếu	thăm nom	hàng xóm	ăn trọn

17. Đố em những bàn gì đây? (Arvata, mikä se on?)

- Bàn gì xe ngựa chạy qua? \_\_\_\_\_
- Bàn gì hướng khói la đà bay lên? \_\_\_\_\_
- Bàn gì thư ký ngồi bên? \_\_\_\_\_
- Bàn gì heo vọt bò...lên mâm nằm? \_\_\_\_\_
- Bàn gì đèn sách siêng chăm? \_\_\_\_\_
- Bàn gì dây cấm, tay cầm lại qua? \_\_\_\_\_
- Bàn gì dép dẫm, giầy chà? \_\_\_\_\_
- Bàn gì xát lại xát qua đồ dùng? \_\_\_\_\_

18. Piirrä nisäkkäät ja kirjoita nimet. Voit pyytää apua vanhemmilta.



## Mihin osaamisen arviointi perustuu?

Oman äidinkielen opetuksessa arviointi koostuu useista menetelmistä ja lähestymistavoista. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, ovatko oppilaat saavuttaneet opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet, missä määrin he ovat siihen kyenneet sekä missä määrin oppilaat ovat voineet käyttää osaamistaan eri kielenkäyttötehtävissä.

Arviointi on henkilökohtaista ja joustavaa. Se tunnistaa vahvuudet ja heikkoudet, mutta ei vertaile oppilaita eikä laita heitä paremmuusjärjestykseen. Lisäksi se edistää opettajan ja oppilaan välistä yhteisymmärrystä.

Tärkeimmät arviointikriteerit koostuvat erilaisista osista ja näytöistä, jotka osoittavat, että oppilaat ovat oppineet opetetut sisällöt sekä olleet itse aktiivisia oppimiseensa ja taitojensa käytössä. Arvioinnin yhteydessä opettaja huomioi kuitenkin myös oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen taustan, aiemman oman äidinkielen opiskelun, elämäkokemukset sekä valmiudet ja osallistumisen opetukseen.

Arviointi voi koostua seuraavista osista: itsearviointi, työskentelyn arviointi, portfolio, kokeet. Kuvaan seuraavassa näitä eri osa-alueita oman opettajankokemukseni pohjalta.

### Itsearviointi

Oman äidinkielen opetuksessa oppilaille annetaan usein tilaisuus arvioida omia kielenkäyttötaitojaan itsearviointitehtävien avulla. Itsearviointi on mielestäni tärkein arvioinnin osa-alue, sillä se tutustuttaa oppilaat vastuun, rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden tunteeseen. Samalla oppilaat oppivat välttämään puolueellisuutta ja ennakkoluuloja.

Itsearviointitehtävissä oppilailta voidaan kysyä esimerkiksi sitä, miten aktiivisia he ovat mielestään olleet tunneilla ja kuinka hyvin he hallitsevat kielen eri osa-alueita. Heitä pyydetään myös reflektoidaan hiljattain oppimiaan asioita: esimerkiksi mitä vaikeuksia oppimisessa on ollut ja miten ilmiöt vertautuvat suomen kielen vastaviin ilmiöihin. Itsearviointia harjoitetaan opintojen alusta lähtien, ja sitä käytetään säännöllisesti pitkälle edistyneisiin oppijoihin asti.

## Työskentelyn arviointi

Luokkahuonearviointi koostuu erilaisista käytänteistä: vastausten tarkistamisesta sekä keskusteluista ja suullisista kokeista, jotka mittaavat oppilaiden oppimisprosessin laatua. Kun oppilaat ovat tehneet harjoituksen, on tärkeää, että heillä on tilaisuus tarkistaa, mitä he ovat osanneet. Sen kautta he saavat palautetta työstään ja samalla myös tunnustusta ja arvostusta tekemästään työstä. Vastaukset voi tarkistaa joko opettaja tai oppilas itse. Palaute voi tulla myös muilta oppilailta. Tällä tavoin opettaja voi saada selville ne osa-alueet, joissa oppilaalla on vaikeuksia. Työskentelyn arviointi auttaa oppilaita myös arvioimaan omaa osaamistaan. Opettaja käyttää tätä tapaa säännöllisesti edistääkseen keskustelua oppimisprosessin laadusta ja siitä, miten sitä voi parantaa.

Yksi tärkeimpiä ja hyödyllisimpiä työvälineitä, joka auttaa opettajaa arvioimaan oppilaiden kiinnostusta ja oppimisen etenemistä, on henkilökohtainen vihko, johon on kirjattu kaikki oppilaiden oppimat asiat vuoden mittaan. Vihkotyö auttaa myös oppilaita katsomaan taaksepäin ja palauttamaan mieleensä luokassa tehtyjä asioita ja kertaamaan opittua seuraavia oppitunteja varten. Lisäksi se rohkaisee heitä varmistamaan, että he ovat ymmärtäneet kaiken, mitä ovat opiskelleet.

Alkuvaiheen harjoituskirjoissa on sivuja, joihin oppilaat voivat harjoitella kirjoittamista ja tehdä muistiinpanoja uusien sanojen merkityksistä sekä hiljattain opituita kielioppisäännöistä ja niiden käytöstä. Ylemmillä luokilla tämä ajatus viedään pidemmälle, ja oppilaat voivat siinä vaiheessa rakentaa oman henkilökohtaisen kirjanpitonsa erilliseen vihkoon. Oppilaita ohjataan ja joskus heitä vaaditaan tekemään vihkotyö osana kotitehtäviä, jotka opettaja sitten tarkistaa. Tällä tavoin opettaja voi vastata oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin sekä arvioida oppimisvauhtia ja esimerkiksi sitä, kuinka paljon lisätehtäviä yksittäisen oppilaan tarvitsee tehdä.

## Portfolio

Portfolio on arvokas tapa koota yhteen oppilaan omalla äidinkielellä tekemiä tuoksia. Monille oppilaille ja heidän vanhemmilleen portfolio on dokumentti, jonka avulla voi osoittaa, miten paljon oppilaat ja vanhemmat arvostavat oman äidinkielen kehittämistä, ja siksi portfolioa pidetään suuresti arvossa. Portfolion käyttö auttaa opettajaa arvioimaan sellaisia taitoja, joita ei voi arvioida muiden arviointimenetelmien avulla. Opettaja kannustaa oppilaita tekemään oman portfolion, ja hän hyödyntää sitä myöhemmin arvioidessaan oppilaan edistymistä pitkän ajan kuluessa. Oppilaat voivat käyttää portfolioa myös itsearviointin ja oppimisen reflektointin pohjana.

## **Kokeet**

Kokeet ovat tärkeä ja hyödyllinen tapa arvioida oppilaiden osaamisen tarkkuutta. Sen avulla oppilaat ja opettaja saavat selkeän ja tarkan kuvan siitä, kuinka paljon oppilaat ovat oppineet. Kokeiden avulla oppilaat saavat myös selvän tavoitteen tulevaa opiskelua varten ja siten lisää motivaatiota oppimiseen.

Jotta kokeet eivät olisi pelottavia, ne tulisi suunnitella huolellisesti ja tehdä niistä oppijaystävällisiä. Ennen koetta opettaja voi antaa oppilaille selkeän listan siitä, mitä kokeeseen sisältyy. Oppilaille voi myös antaa harjoituskokeita, joita he voivat tehdä kotona ennen koetta. Siten oppilaat voivat testata osaamistaan ahdistumatta. Oppilaat voivat myös itse osallistua kokeiden laadintaan, joko tekemällä ne kokonaan itse tai yhdessä opettajan kanssa.

## **Arvosanojen antamisesta**

Oman äidinkielen opetuksessa korostetaan ja arvioidaan paitsi kielenkäytön sujuvuutta myös tarkkuutta. Tämä tehdään antamalla arvosanoja. Koska arvosanat ovat monille oppilaille ja heidän vanhemmilleen konkreettisen ja tarkan arvioinnin vertauskuvia, arvosanoja annetaan läpi vuoden arviointikriteerien pohjalta. Arvosanoja annetaan etenkin yläluokilla. Toisinaan arvosanoja voidaan antaa myös alaluokilla. Sillä tavoin oppilaat tottuvat numeeriseen arviointiin ja ymmärtävät arvioinnin kriteerit jo opintojen alkuvaiheista lähtien.

## Oma äidinkieli ja arvioinnin muutokset

Kuvaan tässä artikkelissa oman äidinkielen arviointia ja siinä tapahtuneita muutoksia 1990-luvulta tähän päivään.

Aloitin työni oman äidinkielen opettajana Suomessa vuonna 1993. Silloinkin oppilaita piti arvioida. Niin kuin ei monilla muillakaan maahanmuuttajaopettajilla, ei myöskään minulla ollut tuolloin suomen kielen taitoa. Yritin kuitenkin tehdä yhteistyötä ja ymmärtää suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmia sekä arviointia kolmannen kielen kautta. Silloin olin vahvasti eri mieltä suomalaisten opettajien kanssa siitä, että oppilaita arvioitiin sanallisesti suomen kielellä tai omalla äidinkielellä. Välttämättä myöskään vanhemmat eivät ymmärtäneet sanallista arviointia ollenkaan, koska hekin olivat tottuneet kotimaassaan siihen, että oppilaita arvioidaan numeroin. Kouluilla järjestettiin maahanmuuttajavanhemmille vanhempainiltoja, joissa selvitettiin oppilaiden arviointia. Löysimme vähitellen keskinäistä ymmärrystä ja joustavuutta siihen, että voimme arvioida maahanmuuttajaoppilaita myös sanallisesti omalla äidinkielellä ja oman kotimaan koulukulttuurin mukaisesti numeroin, kuten omassa kotimaassani.

1990-luvun puolivälissä oman äidinkielen opettajilla ei ollut paljon tietoa suomalaisista kouluista ja suomalaisista opetusmenetelmistä. Suomen viranomaiset, Opetushallitus, kuntien opetusvirastot ja koulut alkoivat järjestää maahanmuuttajaopettajille lisäkoulutusta. Koulutusten yhteydessä arvioinnista keskusteltiin paljon. Koulutusten jälkeen opettajat ryhtyivät entistä tarkemmin noudattamaan Opetushallituksen ohjeita ja opetussuunnitelman perusteita.

### Kohti yhdenmukaista arviointia ja yhtäläistä arvostusta

Oppilaita arvioitiin sanallisesti monia vuosia siihen asti, kunnes vuonna 1999 luotiin päättöarvioinnin tueksi arviointikriteerit kaikkiin oppiaineisiin arvosanalle kahdeksan (8). Myös oman äidinkielen opettajat laativat arviointikriteerit vuonna 2001 (ks. tarkemmin Ikonen tässä julkaisussa). Silloin oman äidinkielen arvostus nousi, koska oppilaat tiesivät saavansa oman äidinkielen arvioinnin samassa todistuksessa yhdessä muiden oppiaineiden arvioinnin kanssa. Taustalla oli myös laajempi muutos: samassa yhteydessä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen eri oppimäärät määriteltiin, niistä tuli täsmällisiä ja määrä lisääntyi. Myös oma äidinkieli määriteltiin yhdeksi, suomi äidinkielenä ja suomi toisena kielenä -oppimäärien kanssa samanarvoiseksi oppimääräksi. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että oman äidinkielen arvostus ja asema

parani, koska siinä annettu numero oli samanarvoinen muiden oppimäärien kanssa. Päätösarvioinnin numero muodostui oppilaan äidinkielen oppimäärien – suomi toisena kielenä ja oma äidinkieli – keskiarvosta. Asiasta keskusteltiin paljon; maahanmuuttajaopettajat olivat muutokseen hyvin tyytyväisiä.



Melisa, 6. luokka

## Arvioinnin muutoksista ongelmiin

Vuonna 2004 maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnin asema heikkeni, kun Opetushallituksen uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajien äidinkieli ei enää ollut suomi äidinkielenä tai suomi toisena kielenä -oppimäärien kanssa samanarvoinen oppimäärä. Äidinkielen opetus ei enää ollut perusopetusta, vaan sitä täydentävää opetusta. Siksi sitä ei myöskään enää arvioida päättöarvioinnissa muiden aineiden rinnalla. Oman äidinkielen arvosana tulee ilmi erillisessä todistuksessa, joka annetaan virallisen todistuksen yhteydessä.

Tästä muutoksesta oman äidinkielen opettajat ovat edelleen todella eri mieltä. Opettajat pyrkivät jatkuvasti toimimaan sen puolesta, että oppilaat saisivat numerot samassa todistuksessa yhdessä muiden oppiaineiden kanssa. Opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä tehty muutos koetaan isona uhkana, koska tasa-arvoisen aseman menetyksen myötä oppilaiden oman äidinkielen opiskelumotivaatio heikkenee ja on vaarana, että monet oppilaat hylkäävät oman äidinkielen opiskelun kokonaan. Oman äidinkielen opiskelu on kuitenkin oppilaille hyvin tärkeää, sillä äidinkielen ylläpitäminen ja kehittäminen auttavat myös suomen kielen oppimisessa. Oma äidinkieli on oppilaiden ajattelun ja tunteiden kieli.

Arviointikäytännöt vaihtelevat jonkin verran kunnittain, mutta on tavallista, että alkuvaiheessa osaamisen arviointi on sanallista ja ylempillä luokilla numeerista. Esimerkiksi Vantaalla todistukseen voidaan merkitä seitsemänneltä luokalta lähtien kohtaan Opettajan arvio: ”Osaamisesi vastaa numeroarvosteluna numeroa \_\_\_\_\_.” Päättöarvioinnissa yhdeksännellä luokalla oppilaat arvioidaan tavallisesti numeroin.

Oman äidinkielen opetuksessa on paljon erilaisia oppilaita. Heidän arviointinsa on erittäin haasteellista. Samassa ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia ja mukana voi olla myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Opetusta järjestetään edelleen kaksi tuntia viikossa. Ryhmäkoot ovat kuitenkin kasvaneet, ja arviointi on entistä vaikeampaa, koska opettajan voimavarat eivät riitä arvioimaan useita kymmeniä oppilaita kolme kertaa vuodessa. Myös vanhempien, luokanopettajan ja oman äidinkielen opettajan yhteiset tapaamiset olisivat tärkeitä, mutta käytännössä suurissa opetusryhmissä lähes mahdottomia järjestää jokaiselle perheelle senkin vuoksi, että opettajan tunnit ovat jakaantuneet usealle koululle.

## Tulevaisuudennäkymiä

Edellä olen kuvannut joitakin oman äidinkielen arviointiin liittyviä ongelmia. Viime vuosina on tapahtunut kuitenkin myös myönteistä kehitystä. Arviointi on toisaalta helpottunut uusien tietoteknisten hallinto-ohjelmien (esim. Wilma tai Primus) käyttöönoton vuoksi. Uudet ohjelmat ovat käytössä useimmissa kunnissa, esimerkiksi kotikunnassani Vantaalla. Käytännössä ohjelman käyttöönotto tarkoittaa, että opettajien ei tarvitse enää juosta koulusta kouluun syöttämään arviointeja eri koulujen tietokantoihin. Kevääseen 2007 mennessä Primukseen on tarkoitus luoda arviointitodistus pohja, johon äidinkielen opettajat kokoavat valmiita arviointilausekkeita kuvaamaan perus-, keski- ja edistyneen tasoista kielitaitotasoa kielitaidon eri osa-alueilla. Seuraavassa on esimerkki Wilman vantaalaisista arviointilausekkeista oman äidinkielen arvioinnissa:

1. Ymmärrät ja osaat käyttää ikätasoasi vastaavia eri oppiaineiden käsitteitä.
2. Osaat jäljentää pitkiä ja vaativia merkkejä, sanoja ja lauseita.
3. Osoitat arvostavasi omaa äidinkieltäsi ja kulttuuriasi sekä muita kieliä ja kulttuureita.

Mikäli opettajan mielestä arviointilausekepankista ei löydy sopivaa lausetta, hän voi kirjoittaa sen myös itse, vaikka omalla äidinkielellään. Arviointilausekepankista opettaja voi valita sopivat lauseet kunkin osa-alueen arviointia varten tai lisäksi kirjoittaa omaa, vapaamuotoista tekstiä oppilaan edistymisestä ja kielen taidoista. Arviointi voidaan myös kääntää tai antaa oppilaan omalla äidinkielellä, mutta tällöin arvioinnin pääkohtien on oltava myös suomeksi.

# OPETUSMENETELMÄT JA OPPIMATERIAALIT

Jokainen on oman onnensa seppä.  
Her koyun kendi bacağundan asılır.  
Tận nhân chí, mệnh thiên định.  
هموو کەس وەستای شانسی خۆیەتی.

## Oman äidinkielen opetusmenetelmistä

Oman äidinkielen opetuksen periaatteena on, että oppilaiden sekä heidän taustansa ja kokemustensa tulisi olla opetuksen ja oppimisprosessin keskiössä. Opetuksen tulisi tapahtua oppilaille tutussa ympäristössä, ja sen pitäisi suvaita monenlaisia ajattelutapoja. Seuraavassa esitetyt opetusmenetelmät perustuvat tälle periaatteelle, ja ne auttavat uusia opettajia suunnittelemaan omaa opetustaan. Kielet kuitenkin eroavat toisistaan, ja siksi oman äidinkielen opettajan tulee soveltaa tässä artikkelissa esitetyjä ajatuksia oman kielensä ominaispiirteiden mukaisesti.

Kielten eroista huolimatta oman äidinkielen opettajien tulee yhteistyössä muiden opettajien kanssa luoda omat opetusohjelmansa, jotka ovat yhteydessä koulun muuhun opetussuunnitelmaan. Tämä on tärkeää monestakin syystä. Kielten opetus on osa koulutusta, ja eri kielten opettajien tulee kantaa oma osuutensa koulutusvastuusta. Tässä prosessissa ja sen ansiosta oman äidinkielen opettaja tulee tietoiseksi koulun muista oppiaineista ja niiden sisällöistä ja voi selittää niitä oppilaille sellaisella kielellä, joka on heille tuttu. Oppiainerajat ylittävä opetus tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden päivittää ja kerrata asioita, joita he ovat opiskelleet muilla tunneilla ja yhdistää aiemmin opittua uuteen tietoon niin, että tiedosta tulee aktiivista. Tämä tekee oppimisesta ja opetuksesta kiinnostavaa ja helpommin mieleenpainuvaa.

Seuraavassa selvitän, mikä merkitys eri kielitaidon osa-alueilla (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen) on oman äidinkielen opetuksessa ja millä tavoin näitä eri osa-alueita tulisi harjoittaa. Sen jälkeen käsittelen kielen rakenteen ja sanaston opetusta. Lopuksi otan esille muutamia esimerkkejä persian kielen opetuksessa käyttämästäni harjoituksista ja materiaaleista, joilla voi täydentää aiemmin kuvaamiani opetusmenetelmiä. Niillä voi myös motivoida oppilaita oman äidinkielen opiskeluun sekä aktivoida heitä omaehtoiseen työskentelyyn.

### Kuunteleminen

Oppilaat kehittävät kuuntelemistaitoaan voidakseen ymmärtää puhutun kielen variaatiota, niin viestintävälineissä kuin myös kasvokkai keskusteluissa käytettyjä kielimuotoja. Kuuntelemalla oppilaat voivat saada virikkeitä muidenkin asioiden oppimiseen, esimerkiksi sanavaraston kasvattamiseen ja niiden rakenteiden vahvistamiseen, joita he ovat parhaillaan opiskelemassa. Kuuntelemistehtäviä ja ymmärtä-

misharjoituksia tehdessään oppilaat keskittyvät tarkasti itse kieleen ja siten kehittävät yleisiä äidinkielen valmiuksiaan.

Oman äidinkielen kuuntelutehtävät vaihtelevat oppilaiden taitojen mukaan. Kaikkein nuorimpien oppilaiden tehtävät koostuvat omakielisistä saduista, lastenloruista ja lauluista. Edistyneemmät oppilaat voivat lisäksi kuunnella kompleksisempia tekstejä, jotka opettaja tai toiset oppilaat voivat lukea ääneen. Ääneen lukemisen jälkeen teksteistä keskustellaan yhdessä ja siten syvennetään oppilaiden ymmärrystä. Kuullunymmärtämistehtäviä tehdään opetuksen alkuvaiheista lähtien säännöllisesti. Ne auttavat opettajaa arvioimaan oppilaan oppimisen etenemistä.

## **Puhuminen**

Puhumistaidon harjoittelun tavoitteena on kehittää oppilaiden itseluottamusta ilmaista itseään suullisesti, auttaa heitä kehittämään omaehtoista ajattelua ja esittämään kysymyksiä omalla kielellään. Virheet ovat välttämätön osa minkä tahansa kielen oppimista. Oppilaat voivat kehittää käsitystään kielestä vain tekemällä virheitä ja kuulemalla oikeita muotoja. Koska kielen omaksuminen vaatii huomattavan paljon aikaa, opettajan ei tule odottaa virheen korjaamisen johtavan saman tien tuloksiin. Jotkin virheet voivat olla sitkeitä ja toistua yhä uudelleen useidenkin vuosien ajan. Oppilaille virheistä tulee kuitenkin huomauttaa, joskin opettajan tulee keskittyä vain muutamiin toistuviin virheisiin kerrallaan. Hänen tulee myös osata arvioida, milloin virheen korjaamiseen on otollinen aika.

Pääpaino opetuksen alkuvaiheessa on puheen sujuvuudessa eikä niinkään kielellisessä tarkkuudessa. Opettajan tulee siis keskittyä enemmän siihen, mitä oppilaat ovat sanoneet, eikä siihen, miten he ovat asian ilmaisseet. Opettajan tulee rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja olemaan luovalla tavalla aktiivisia puhutun kielen käytössään. Edistyneempien oppilaiden opetuksessa painotetaan kuitenkin sekä sujuvuutta että tarkkuutta.

Sujuvuuden kehittäminen on tärkeää oppilaiden itseluottamuksen kehittämisessä. Oppilaat kokevat saavuttaneensa jotain tärkeää, kun he ovat onnistuneet käyttämään kieltä mielekkäällä tavalla.

Itse asiassa kaikilla neljällä kielitaidon osa-alueella (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) itseluottamus ja sujuvuus ovat yhteydessä toisiinsa ja tekevät oppilaasta vastaanottavaisemman oppimiselle. Luottamus ja sujuvuus kuuntelemissa ja lukemisessa auttavat oppilasta käsittelemään kieltä ilman, että täytyy ymmärtää joka sanaa, ne auttavat oppilaita arvaamaan uusien sanojen merkityksiä ja auttavat ymmärtämään pääsanoman, mukaan lukien puhujan tai kirjoittajan asenteet. Luottamus ja sujuvuus puhumisessa ja kirjoittamisessa auttavat oppilaita saamaan viestinsä perille ilman, että heitä rajoittaisi esimerkiksi väärien muotojen pelko.

Kaikissa kielenoppimisen vaiheissa korrekti ja selvä ääntämys on tärkeää äidinkielen opetuksessa. Jos ääntämys ei ole selkeä, oppilasta ei ehkä ymmärretä tai samankieliset puhujat saavat hänestä huonon käsityksen. Joillekuille oppijoista hyvän ääntämyksen kehittyminen vie aikaa, sillä asiaan vaikuttavat monet tekijät. Useat niistä lapsista, jotka ovat syntyneet toisessa maassa kuin vanhempansa, tarvitsevat runsaasti kielellistä syötöstä kehittääkseen oikean tuntuman oman äidinkieltensä ääntäsiin ja intonaatioon. Opettajan tulee lisäksi luoda sellainen ympäristö, jossa oppilaat uskaltavat luottavaisesti kokeilemaan taitojaan ilman pelkoa siitä, että he ääntävät väärin. Ääntämistä harjaannutetaan esimerkiksi uusien sanojen ja rakenteiden opetuksen yhteydessä vähän kerrallaan, eikä sitä pidä opettaa erikseen, irrotettuna muusta yhteydestä.

Ääntämys ja intonaatio eroavat tavallisesti kielen eri murteissa. Tästä voi seurata, että opetusryhmässä on useita eri murteita puhuvia oppilaita. Jotta opetus olisi kaikille tasapuolista ja jotta se tuottaisi hyvää oppimista, sekä opettajan että oppilaiden tulisi pyrkiä kielen standardiääntämykseen.

## Lukeminen

Oppilaiden kielitaitoa ja oppimisen syvyyttä voi kehittää lukemisen avulla. Lukeminen voi myös tukea oppimista monin eri tavoin: laajentamalla sanavarastoa, luomalla mentaalisia mielikuvia oikeasta kirjoitusasusta, antamalla malleja kirjoittamista varten ja kehittämällä muistia omalla äidinkielellä.

Lukemistehtävät vaihtelevat oppilaiden kielitaidon tason mukaan. Alussa oppilaat lukevat omaa kirjoitustaan, olipa se sitten yksi kirjain, sana tai lause. Pidemmälle ehtineet oppilaat lukevat ensin yksinkertaisia tekstejä ja sitten monimutkaisempia. Tekstien sisältö vaihtelee konkreettisista faktoista ja raporteista abstraktimpiin asioihin ja fiktion. Oman äidinkielen opetuksessa luetaan monenlaista kaunokirjallista tekstiä proosasta runoihin, sanomalehtien otsikoita, mainoksia, aikakauslehtiarikkeleita ja verkkoartikkeleita.

Opetuksessa korostetaan sekä ääneenlukemisen taitoa että tekstinymmärtämistä. Ennen kuin opettaja pyytää oppilaita lukemaan jonkin tekstin, opettajan tulee taustoitaa tekstiä tarpeellisin kulttuurisin tiedoin, jotta oppilaat voivat muodostaa tekstistä skeeman eli tietorakenteen. Kun oppilaat ovat lukeneet tekstin, heitä pyydetään toisinaan tekemään muistiinpanoja tekstistä. Tämä auttaa heitä kehittämään muistiinpanotekniikkaa, keskittymään tekstin keskeisiin sisältöihin sekä ymmärtämään paremmin tekstin rakennetta.

## Kirjoittaminen

Oppilaat kehittävät kirjoitustaitojaan tekemällä muistiinpanoja ja kirjoittamalla muun muassa viestejä, kirjeitä ja lyhyitä esseitä. Kirjoittaminen on myös tapa oppia asioita. Sitä harjoittamalla oppilas muistaa helpommin opittavia asioita, ja kirjoittamisen kautta hän myös innostuu enemmän omasta äidinkielestään.

Kirjoitusharjoitukset vaihtelevat oppilaan taitotason mukaan. Alussa oppilaat harjaantuvat hallitsemaan oman kielensä kirjoitusjärjestelmää ja sen säännönmukaisuuksia ja poikkeamia äänne-kirjain-vastaavuudessa. Pidemmälle edettyään oppilaat kirjoittavat yksinkertaisia viestejä ja myöhemmin kompleksisempia tekstejä. Lisäksi oppilaat tutustuvat oman kielen varhaisempiin kirjoitusmuotoihin ja heitä rohkaistaan muuntamaan tekstejä nykykielelle.

Oman äidinkielen opetuksessa korostetaan oikeaa kirjoitusasua kaikilla oppimisen tasoilla. Oikeinkirjoitustehtävät auttavat oppilasta ymmärtämään, ettei joka sanalla ole ainutlaatuinen kirjoitusasu. Jotta oppilas ymmärtäisi tämän ja poikkeamien syyt, opettajan tulee selittää niitä kielihistoriallisilla seikoilla, jotka ovat muuttaneet kielen kirjoitusjärjestelmää. Homonymien ja lainasanojen oikeinkirjoitusta tulee myös opettaa. Opettaja voi antaa oppilaille listan oikeinkirjoitussäännöistä. Saneluharjoitukset ohjaavat oikeinkirjoitusta oikeille urille ja kehittävät siten oppilaan oman äidinkielen taitoa.

## Kielen rakenne ja sanasto

Oman äidinkielen rakenteen ymmärtäminen on tärkeää kielen kehityksen kannalta. Koska oman äidinkielen opetuksen tuntimäärä on rajallinen, kielen rakenteen hyvä hallinta voi olla tärkeä apuväline, jonka avulla oppilaan taidot tuottaa korrek-tia ja tarkoituksenmukaista kieltä kehittyvät nopeasti. Oppilaiden on tärkeää osata kieliopillisia käsitteitä kuten sanaluokkien nimiä. Näiden käsitteiden avulla oppilaat kykenevät analysoimaan kieltä, ja myös opettajan on helpompaa selittää tekstejä, jos oppilailla on käsitteistö hallussaan. Oman äidinkielen rakenteen hallinta auttaa oppilaita ymmärtämään myös muiden kielten ominaispiirteitä ja kieliopillisia sääntöjä.

Laajalla sanavarastolla ihminen voi viestiä tehokkaasti, vaikka hänen tietonsa kielen rakenteesta voisi olla vähäinenkin. Siksi oman äidinkielen opetuksessa painotetaan sanavaraston kartuttamista. Sanavarastoa voi kehittää monenlaisten harjoitusten avulla, esimerkiksi sanaristikoiden ja pelien avulla. Oppilaita voi rohkaista arvaamaan tekstissä olevien uusien sanojen merkityksiä, heidät voi laittaa tekemään kiel-tenvälisiä vertailuja ja käännöksiä, ja heitä voi ohjata käyttämään sanakirjoja. Opet-taja voi täydentää näitä toimintoja opettamalla sananmuodostuksen periaatteita ja antamalla sanoille synonyymeja ja antonyymeja.

## Virikkeitä oman äidinkielen opetukseen

Puhumisharjoituksina *keskustelut* stimuloivat oppilaiden mielikuvitusta ja antavat myös opettajalle tietoa siitä, mitä oppilaat jo hallitsevat. Opettaja valitsee sellaisia aiheita, jotka herättävät keskustelua ja ajatuksia sekä rohkaisee oppilaita ottamaan kantaa ja kritisoidaan omalla kielellään. Aiheita valitessaan opettajan täytyy ottaa huomioon oppilaiden ikä ja kielitaito. Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä yksinkertaisempia aiheiden täytyy olla. Ylimmillä tasoilla aiheet voivat koskea laajoja kysymyksiä kuten ympäristöä, urheilua, etnisiä vähemmistöjä ja internetin vaikutusta ihmisten arkeen. Jotta oppilaat voivat ilmaista ajatuksiaan, mielipiteitään ja tunteitaan vapaasti, opettajan täytyy antaa heille tilaa ja aikaa sekä pitää huoli siitä, että jokainen oppilas osallistuu keskusteluun. Näin oppilaat oppivat samalla vuorottelun periaatteen ja muiden oppilaiden mielipiteiden arvostamista.

Oman äidinkielen opetuksessa on hyödyllistä käyttää *vuorovaikutteista kirjoittamista*. Usein oppilaat kirjoittavat tekstinsä vain opettajan silmiä varten. Vuorovaikutteinen kirjoittaminen ohjaa heitä kirjoittamaan toisilleen ja toistensa kanssa. Tällainen kirjoittaminen on mielekästä, sillä se antaa kirjoitukselle selkeän tavoitteen. Ensinnäkin tekstillä on lukijakunta, jolta kirjoittaja voi saada palautetta tekstin viestivyydestä. Toiseksi selkeä tavoite auttaa kirjoittajaa kohdistamaan huomion työhönsä. Vuorovaikutteinen kirjoittaminen saa oppilaat myös kysymään toisiltaan neuvoa esimerkiksi kieliopista, oikeinkirjoituksesta, sanastosta ja erilaisista ilmaisutavoista. Vuorovaikutteista kirjoittamista voi harjoitella eri tavoin, esimerkiksi lyhyiden viestien avulla, kirjoittamalla kirjeitä tai kortteja sukulaisille, keksimällä dialogeja sarjakuvahahmoille, luomalla tarinoita kuvien pohjalta tai kirjoittamalla esseitä eri aiheista kuten maailmankuuluista henkilöistä. Oppilas voi tehdä kirjoituksia itseksensä tai samanikäisten oppilaiden kanssa.

Oppilaita voi pyytää laatimaan *postereita* joistakin aiheista. Postereiden parissa työskenteleminen on antoisaa. Ne antavat oppilaiden työlle konkreettisen tavoitteen ja myös varmistavat sen, että tehtävänanto johtaa omalla äidinkielellä tehtyyn lopputulokseen. Oppilaat voivat suunnitella niiden ulkoasun itse ja viestiä siten ajatustaan kauniin ulkoasun avulla. Posterit ovat myös hyödyllinen väline oppilaiden tekemän työn esittelyyn. Oppilaat voivat tehdä posterit yksin tai ryhmätyönä.

Kulttuurisia ilmaisumuotoja kuten *musiikkia ja lauluja* voidaan kuunnella ja esittää oman äidinkielen tunneilla. Niiden avulla oppilaat voivat tuntea saavuttaneensa jotain, ja ne myös saavat oppilaat innostumaan oppimisesta. Tavallisesti kaikenikäiset lapset pitävät laulujen laulamista, erityisesti, jos laulut ovat melodisia. Opettaja ottaa huomioon oppilaiden iän ja taitotason sekä luokan ilmapiirin, kun hän valitsee musiikkia tunneille. Kun laulua soitetaan, nuorimmat oppilaat voivat laulaa mukana. Riittää, että he laulavat vain osan laulusta. Ylemmillä luokilla opettaja voi antaa oppilaille laulujen sanat aukkotehtävinä. Oppilaiden tulee kuunnella ja täyttää aukot kuulemansa mukaan. Samalla kehitetään oppilaan kuuntelutaitoja. Toisinaan opettajan täytyy selittää musiikin ja laulujen ominaispiirteitä. Sopivaa musiikkia

voidaan soittaa oppitunneilla myös taustamusiikkina ja siten voidaan saada aikaan oman äidinkielen opiskelulle virittänyt tunnelma.

**Videoita tai dvd-levyjä** käytetään opetuksessa rikastamaan oppilaiden tietoja ja kokemuksia kielenkäytöstä. Ne ovat hyödyllisiä apuvälineitä syvennettäessä opittua ja tehtäessä kulttuurienvälisiä vertailuja. Niiden avulla monet opiskelluista asioista painuvat myös mieleen paremmin. Toisaalta oppilaista videoiden ja dvd-levyjen käyttö on motivoivaa ja stimuloivaa. Luokassa katseltavien ohjelmien aiheet valitaan oppilaiden iän, taitojen ja ymmärryksen mukaan. Ne voivat vaihdella yksinkertaisista hyvin kiistanalaisiinkin aiheisiin, joista oppilaat voivat keskustella ja kirjoittaa myöhemmin ohjelman katselun jälkeen.

Koska **internetissä** on paljon informaatiota, sitä käytetään paljon opetuksellisiin tehtäviin kaikkialla maailmassa. Myös äidinkielen opetuksessa oppilailla on toisinaan mahdollisuus käyttää tietokonetta ja etsiä verkosta omalla äidinkielellä kirjoitettua materiaalia. Tämä auttaa oppilaita kokemaan oppimansa visuaalisesti ja ymmärtämään aiempaa paremmin omaa kulttuuriaan ja samaan kieliyhteisöön kuuluvien ihmisten elämäntapaa. Verkkopohjaiset kotitehtävät tuovat vaihtelua oman äidinkielen opetukseen. Joko opettaja tai oppilaat voivat valita tehtävien aiheet ja sisällön. Täytyy kuitenkin muistaa, että internetissä olevat materiaalit (tekstit, kuvat, musiikki, pelit, videot) pitää valita oppilaiden iän ja kielitaidon mukaan. Oppilaita tulee toisinaan myös ohjata tarkoituksenmukaiseen tietokoneiden ja internetin käyttöön.

**Pelit** pitävät yllä oppilaiden kiinnostusta omaan äidinkieleen. Niiden avulla oppilaat viihtyvät tunneilla, mutta ne ovat myös tärkeä osa oppimisprosessia ja siksi oppilaiden tulisi ottaa ne vakavasti. Pelit eivät kuitenkaan välttämättä ole pakollisia. Pelien onnistunut käyttö riippuu opettajan antamien ohjeiden selkeydestä. Opettajan täytyy olla varma siitä, että oppilaat ymmärtävät pelin tavoitteen ja säännöt ennen pelin aloittamista.

Oman äidinkielen opetuksen tunnit ovat rajalliset, eikä oppiminen voi edetä tarpeeksi nopeasti, jos oppiminen rajataan vain luokkahuoneeseen. Sen vuoksi tarvitaan myös luokkahuoneen ulkopuolisia tehtäviä. **Kotitehtävät** ovat tärkeä osa niitä, ja niiden avulla oppilaat saavat lisää aikaa käsitellä ja harjoitella tunnilla opiskeltuja asioita. Kotitehtävät pitävät oppilaat vireinä ja sitoutuneina kielenoppimiseen myös oppituntien välillä. Oppilaiden pitäisi tehdä kotitehtävät vanhempien ohjauksessa. Joillekin oppilaille opettajan tulisi antaa kotitehtäviä kesälomankin ajaksi. Oppilaat voivat itsekin suunnitella kotitehtäviä, ja heidät voi myös laittaa itse valitsemaan omat kotitehtävänsä.

## Miten kirjallisuuden opetus kehittää oppilaan kielitaitoa?

Kirjallisuudella on aina ollut vahva asema Venäjällä niin kulttuurin kuin jokapäiväisen elämänkin alueella. Kirjallisuuden tuntemista on pidetty ihmisen sivistyksen mittana, ja suurin tie venäläisen sydämeen onkin osoittaa kiinnostusta ja kunnioitusta venäläisiä klassikoita kohtaan. Venäläisiä kirjailijoita tunnetaan ja luetaan ympäri maailmaa. Tästä syystä myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa painottuu kirjallisuus. Kirjoitan tässä artikkelissa omista kirjallisuuslähtöisistä opetusmenetelmistäni, joiden avulla pyrin kehittämään oppilaitteni äidinkielen taitoa.

Lähtökohdat kielen oppimisen alussa ovat erilaisia ja riippuvat siitä, onko oppilas syntynyt Suomessa vai muuttanut Suomeen, onko hän muuttanut Suomeen käyttäen koulua Venäjällä tai muussa venäjää puhuvassa yhteisössä (esim. entiset Neuvostoliiton jäsenvaltiot) sekä tukevatko vanhemmat hänen äidinkieltensä kehitystä ja missä määrin. Sen takia on tärkeää järjestää heti alkuun tapaaminen oppilaan vanhempien kanssa, jotta oppilaan kielellinen tausta ja taidot tulevat selväksi.

### Kirjallisuuden opetuksen perusteita

Opettajat tietävät, miten vaikeaa on opettaa kaunokirjallista ainetta silloin, jos viikossa on vain kaksi oppituntia. Sen vuoksi on tärkeää tehdä lista sellaisesta kirjallisuudesta, jonka avulla kielenoppija voi kehittää kielitaitoaan. Tunneillani tutustumme kirjallisuuden eri lajeihin käsittelemällä romaaneja, satuja, runoja ja näytelmiä. Luemme ja kirjoitamme myös itse fiktiivistä tekstiä.

Opetuksessa voi käyttää kaunokirjallisia teoksia ja runoja, jotka kertovat luonnosta ja vuodenaikojen vaihtelusta. Silloin oppilaat pystyvät syvemmin ymmärtämään ja sisäistämään ympäröivän luonnon kauneutta, täydentämään sanavarastoaan sekä välittämään omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Alakouluikäisten lasten opetuksessa voi hyödyntää myös elämistä kertovia tarinoita.

Kaunokirjallisen teoksen ymmärtämiseen on kiinnitettävä erityisen paljon huomiota. Teoksen analysointi oppitunneilla yhdessä oppilaiden kanssa on tärkeää. Analysoinnin on hyvä pitää sisällään seuraavat näkökohdat: teema, juoni, henkilöhahmojen luonne, ilmapiiri, miljöö, rakenne ja kieli. Tarinan ymmärtämisen kannalta on

tärkeää, että lukija ymmärtää päähenkilön luonnetta, maailmaa, toiveita, mieltiloja ja ajatuksia. Tässä voidaan käyttää apuna seuraavia kysymyksiä: Miten kirjailija on kuvannut päähenkilöään? Millaisia päätelmiä lukija voi tehdä kirjan henkilöistä näiden toiminnan ja puheiden perustella?

## **Miten kirjallisuuden avulla kehitetään suullista kielitaitoa?**

Maahanmuuttajien puhutun äidinkielen kehittäminen on äärimmäisen tärkeää. Kirjoittamisen ja lukemisen opettamisen ohella opettajan tehtävänä on kehittää oppilaan taitoa ilmaista itseään ja ajatuksiaan omalla äidinkielellään siten, että hän käyttää oikeita ja kuvaavia kielen rakenteita ja vivahteita. Lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelun aloitan heti, kun se on mahdollista.

On vaarana, ettei lapsen kotona käyttämä kieli kehity hänen muun kehityksensä mukana, vaan jää lapsenkielen tasolle. Tässä lukemisen rooli on tärkeä. Koska luokassani on eri-ikäisiä lapsia, käytän harjoituksena parilukemista. Parilukemisen olen aloittanut lyhyillä teksteillä. Oppilaat lukevat hiljaa yhdessä tai toinen lukee ääneen tekstipätkän toisen kuunnellessa. Lopuksi keskustelemme yhdessä tekstin sisällöstä ja sen herättämistä ajatuksista.

Kaunokirjallisen tekstin kertominen omin sanoin on mielestäni hyvä opetusmenetelmä, jota käytän nuorimpien oppilaitteni puhutun kielen kehittämisessä. Kertominen auttaa oppilaita laajentamaan sanavarastoaan. Lapsi lukee omavalintaisen tekstin kotona ja kertoo sen sitten luokassa muille oppilaille. Muut kuuntelevat keskittyneesti ja ovat sen jälkeen valmiita vastaamaan kysymyksiin, jotka olen antanut etukäteen. Kysymysten pitää olla sellaisia, että oppilaat haluavat saada niihin vastauksen. Oppilaiden suullista kielitaitoa voidaan harjaannuttaa myös esitelmien pitämisen avulla.

Käytän opetuksessani runoja, ja niitä on myös tärkeä opiskella oppitunnin aikana. Opetan oppilaita lukemaan, kuuntelemaan ja kertomaan, keskustelemaan ja lausumaan niitä. Käytän sellaisia runoja, jotka kuvaavat oppilaille tuttuja tilanteita (esim. Josif Brodskin ”Joulu”, Boris Pasternakin ”Talviyö”). Runojen lukemisen ohella pyydän oppilaita opettelemaan runot ulkoa. Se kehittää muistia.

Kertomukset Venäjän historiasta auttavat kulttuurintuntemuksessa ja kielellisen identiteetin säilyttämisessä. Kiinnitän erityistä huomiota venäläisten tapojen, perinteiden ja juhlien opettamiseen. Venäläinen suullinen kansanperinne pitää sisällään muun muassa satuja ja loruja, joihin oppilaat pääsevät tutustumaan kuuntelemisen ja kertomisen kautta. Oppitunneilla tutustumme myös venäläiseen lastenkirjallisuuteen ja lapsista kertovaan kirjallisuuteen.

Oppitunneillani luetaan myös sanomalehtiä omalla äidinkielellä. Sanomalehtien säännöllinen lukeminen edistää lukutaitoa ja avartaa maailmankatsomusta. Opiskelijat lukevat artikkelin läpi ja kertovat vuorollaan tärkeimpinä pitämänsä ajatukset muille. Tämän jälkeen aiheesta yleensä keskustellaan yhdessä.

## Miten kirjallisuuden avulla kehitetään kirjoittamistaitoa?

Puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat sidoksissa toisiinsa. Kirjoittaminen on eräs kommunikointitapa, väline ajatusten ilmaisemiseen. Kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla. Kirjoitetun kielen opettaminen riippuu oppilaiden iästä sekä heidän kielensä kehitystasesta. Jokaisen äidinkielen oppitunnin pitää koostua seuraavista osatekijöistä: puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen.

Kirjoittamisen harjoittelussa edetään helposta vaikeaan. Itsenäisen kirjoittamisen harjoittelu etenee seuraavien vaiheiden kautta:

- ajatuksen ilmaiseminen lyhyenä lauseena
- lauseiden yhdistäminen virkkeiksi
- ajatuksen ilmaiseminen yhdessä yhtenäisessä kappaleessa
- useampia kappaleita käsittävän kirjoitelman laatiminen.

Harjoittelumuodot liittyvät eri tavoin pohjateksteihin. Niitä ovat jäljentäminen, muunnos, täydennys, selostus, tiivistelmä ja vapaa tuotos.

Eräs harjoittelumuoto on reproduktio eli kuullun tai luetun tekstin toistaminen omin sanoin. Tämä harjoitus kehittää oppilaiden taitoa kiinnittää huomiota tekstin keskeisiin asioihin. Esittelen usein päähenkilön näkökulmaa kertomuksen tapahtumia kuvatessani. Kertomus voi olla kirjoitettu *minä*-muodossa, jolloin kertomuksen päähenkilön ajatuksiakin (sisäisiä mielenliikkeitä) voidaan kuvata. Jos kertomus on kirjoitettu kolmannessa persoonassa (*hän*-kertoja), voi kirjailijan näkökulma olla kaikkietävä ja kaikkinäkevä. Käytän tunneillani paljon myös ohjattua kirjoittamista.

Ohjattua kirjoittamista voi olla:

- kuvasta tai kuvasarjasta kertominen
- sananlaskuun tai arvoitukseen perustuva aine
- henkilökohtaiseen havaintoon pohjautuva aine
- taulusta kertova kirjoitelma.

Ohjaan oppilaita kirjoittamiseen seuraavasti: Selvitän ensin äidinkielellä, mitä kirjoitelmassa vaaditaan. Sitten kertaamme yhdessä keskeisiä kielioppiasioita. Tuen kirjoitelman laatimista pohjatekstillä ja ydinvirkeillä, antamalla kirjoitelman tai yksi-

tyisen virkkeen alun tai alkukysymyksiä, joihin oppilaiden on vastattava useammalla lauseella. Voin myös antaa aiheeseen liittyviä avainsanoja, rakenteita ja sidesanoja. Harjoittelemme yhdessä referaattien tekemistä. Sopivassa yhteydessä keskustelemme tekstien tyylistä.

Kirjoittamisprosessi sisältää seuraavat vaiheet:

- valmistelu eli muistin virkistäminen ja ajatusten kokoaminen
- ensiluonnos
- palautteen hankkiminen luonnoksesta
- luonnoksen muokkaaminen tekstiksi
- tekstin hiominen
- oikoluku
- lopullisen version julkistaminen
- arviointi.

Oppilaiden kanssa voidaan arvioida ja korjata toisten kirjoitelmia, mutta on tärkeää, että myös opettaja antaa kannustavan ja eteenpäin auttavan kommentin. Se vie paljon opettajan aikaa, mutta se kannattaa, jos todella haluaa oppilaittensa oppivan kirjoittamaan ja opetuksen kantavan hedelmää.

## **Miten ohjataan ja innostetaan lukemaan?**

Nykymaailma on tulvillaan tietoa, jonka käsittelyyn lapsi tarvitsee työkaluja. Myös internet luo omat erityisvaatimuksensa lukijalle. Oman äidinkielen opettaja on avainasemassa ohjatessaan oppilaitaan kriittiseen lukemiseen.

Oulun maakuntakirjastossa on venäjänkielisiä kirjoja. Olemmekin opiskelijoiden kanssa käyneet kirjastossa pari kertaa vuodessa. Kirjaston käytön opettelu on tärkeää, jotta oppilas oppisi etsimään tietoa ikäiselleen tarkoitettusta kirjallisuudesta. Erilaisten omakielisten tietokirjojen käyttäminen auttaa kaikkien oppiaineiden opetuksessa.

Lukemispäiväkirjat ovat eräänlaista kirjeenvaihtoa opiskelijan ja opettajan välillä. Päiväkirjaan opiskelija kirjoittaa ajatuksiaan ja mielipiteitään lukemistaan teoksista. Tämä tehtävä sopii erinomaisesti kesäaikaan.

Yläkoulussa käytän kaunokirjallisuusdiplomia. Tavoitteena on, että opiskelija innostuu kaunokirjallisuuden lukemisesta, pitää yllä lukuharrastustaan ja edistää kirjallista yleissivistystään. Opettaja laatii luettelon maailman, Venäjän ja Suomen kirjallisuuden klassikoista sekä nykykirjallisuudesta. Diplomin suorittaminen tarkoittaa suullista esitystä ja keskustelua, ei kuulustelua. Oppilas valitsee itse esityksensä näkö-

kulman: hän voi keskittyä esimerkiksi miljöön kuvaukseen tai henkilökuvaukseen. Pelkkä mielipiteen kertominen ei kuitenkaan riitä. Oppilas käyttää esityksensä apuna kuvia, musiikkia tai muuta havaintomateriaalia. Oppilas saa diplomin suorittamisesta erillisen todistuksen.

Omassa työssään opettaja ei pärjää ilman vanhempia. Olen tehnyt oppilailleni kirjallisen kyselyn siitä, mitä he lukevat vapaa-ajallaan. Ilmeni, että alakouluikäiset lapset lukevat dekkareita ja rakkausromaaneja eli sellaista kirjallisuutta, mitä heidän vanhempansa lukevat, eivätkä omalle ikäryhmälleen sopivaa kirjallisuutta. Vanhempien rooli lastensa kirjallisuusvalinnoissa nouseekin arvoon arvaamattomaan! Tästä olemme keskustelleet vanhempainillassa. Äidit olivat samaa mieltä siitä, että olisi hyvä, jos lapsi lukisi vähintään 10 minuuttia joka päivä.

Äänen lukeminen ja luetusta keskusteleminen on erityisen hyödyllistä 1.–6. luokien aikana. Lapsen kannattaa lukea vaativiakin tekstejä. Siten lapsi tottuu vaikeutuvaan tekstiin ja oppii lukemansa ja kirjan kuvituksen avulla arvioimaan tekstin juonta ja keskeisiä asiakohtia. Samalla hän oppii uusia käsitteitä ja hänen sanavarastonsa laajenee.

## Lopuksi

En rajaudu opetuksessani yksistään venäläiseen kirjallisuuteen. Tuon esille venäjännettyä ulkomaisten kirjailijoiden tuotantoa samalla, kun tutustumme ulkomaisiin kirjailijoihin (Astrid Lindgren, Gianni Rodari, Mark Twain, Ernest Seton-Thompson, lordi Byron, Jack London, William Shakespeare).

Myös suomalaisen kirjallisuuden rooli oman äidinkielen tunnilla on tärkeä. Luemme jonkun suomalaisen kirjailijan teoksen suomen kielellä. Sen jälkeen oppilaat kirjoittavat siitä tiivistelmän, oman mielipiteen tai kirja-analyysin äidinkielellään.

Pyrin yhdistämään äidinkielen opetuksen myös paikalliseen kulttuuritarjontaan. Olemme esimerkiksi lukeneet ensin venäläisen kaunokirjallisen teoksen äidinkielellä ja käyneet sen jälkeen katsomassa Oulun kaupunginteatterissa saman teoksen teatteriesityksen suomen kielellä (Nikolai Gogolin ”Reviisori” ja Anton Tshehovin ”Lokki”). Nuorimpien oppilaitteni kanssa olemme lukeneet suomen kielellä Mauri Kunnaksen teoksia ja käyneet sen jälkeen Pohjois-Pohjanmaan museossa katsomassa Koiramäki-näyttelyä. Suomalaiseen kulttuuriin tutustumisessa olen käyttänyt muun muassa Ivan Buninin ”Laskiainen Suomessa” -kertomusta.

Puhutun ja kirjoitetun kielen kehittämisessä ja lukemaan innostamisessa tavoitteenani on liittää oppisisällöt oppilaiden omaan elämään. Opetukseni päämääränä on opettaa oppilaita pohtimaan ja ilmaisemaan tekstin herättämiä ajatuksia, arvostamaan omalla äidinkielellään lukemista ja viestimistä. Työssäni pyrin siihen, että

oppilas pystyisi valitsemaan itselleen mieluista luettavaa ja osaisi kuvailla itseään lukijana, että hän laajentaisi lukemalla tietämystään ja saisi elämyksiä, joiden avulla hän voisi edelleen kehittää mielikuvitustaan.

- А кто тебя разговаривать научил? – спрашивает дядя Фёдор.

- Да так, - говорит кот. – Где слово запомнишь, где два. А потом я у профессора одного жил который язык зверей изучал. Вот и выучился. Сейчас без языка нельзя. Пропадёшь сразу, или из тебя шапку сделают, или воротник, или просто коврик для ног.

- Kuka sinut opetti puhumaan? kysyi Fedja-setä.

- No, sanoi kissa. – Sitä oppii sanan sieltä, toisen täältä. Ja sitten minä asuin yhden professorin luona joka tutki eläinten kieltä. Siinä sitä oppi. Nyt ei ilman pärjäisikään. Heti joutuisi ties mihin, minusta tehtäisiin lakki tai kaulus, tai vaikka talja lattialle.

Eduard Uspenski 1975. *Fedja-setä, kissa ja koira*. Suom. Martti Anhava. Helsinki: Otava.

## Miten kulttuuria ja kulttuurien vertailua opetetaan?

Kieli ja kulttuuri kietoutuvat yhteen monin tavoin. Kieli ilmentää kulttuuria, mutta kulttuuria myös tuotetaan kielellä koko ajan. Kieli on osa kulttuuria: kieltä ei voi käsittää ilman kulttuuria eikä kulttuuria ilman kieltä. Ne ovat siis integroituneet niin tiukasti yhteen, ettei niitä voi erottaa toisistaan. Siksi myös oman äidinkielen opetuksessa on miltei aina kulttuuri mukana.

Identiteetin kannalta oma kulttuuri, kieli ja uskonto ovat tärkeitä ylläpitäjiä. Uskonnon opetusta järjestetään usein erikseen kouluissa, mutta kulttuuri on opetussuunnitelmassa sisällytetty oman äidinkielen opetukseen. Tosin käytännössä kulttuuri ilmenee sekä uskonnon että äidinkielen opetuksessa monin tavoin. Koska oman äidinkielen opettaja on yleensä syntyperäinen kielenpuhuja ja tullut aikuisena Suomeen, hän toimii mallina kyseisen maan kulttuurista. Samoin tunneilla käytetyt kirjat, joiden teksteissä on mukana kulttuurisia elementtejä, ovat peräisin kyseisestä maasta, tai ne ovat oman äidinkielen opettajan laatimia.

Kulttuurin opetus kielen opetuksessa on toisaalta yksinkertainen, toisaalta monitahoinen aihe. Keskustelua herättää erityisesti se, mikä osa kulttuuria tulisi integroida opetukseen ja miten integroinnin tulisi tapahtua. Suomessa oman äidinkielen opettaja joutuu miettimään näitä kysymyksiä miltei aina yksikseen. Seuraavassa pohdimme kulttuurin käsitettä ja sen sisällöllistä moninaisuutta, kielellistä variaatiota, kulttuurien vertailua sekä kulttuurin ja uskonnon suhdetta opetuksen näkökulmasta.

### **Kirjakieli, puhekieli ja monimurteinen opettaja**

Kulttuuria pidetään jonkinlaisena itsestäänselvyyksien järjestelmänä, joka erottaa ryhmät toisistaan ja joka havaitaan vasta, kun se törmää toiseen kulttuuriin. Kaukaa katsottuna kulttuuri näyttääkin selväpiirteiseltä ja yksinkertaiselta, mutta mitä lähemmäs sitä käy, sitä monimutkaisemmaksi se osoittautuu. Yhden maan kulttuuri voi nimittäin koostua monesta eri kulttuurista. Hyvä esimerkki tästä on Turkki. Voi myös olla niinkin, että kyseessä on yksi kieli mutta monta eri maata, jossa tätä kieltä puhutaan. Esimerkki tällaisesta kielestä on arabia. Tällöin opetukseen tulee mukaan uusi muuttuja: kulttuurisen moninaisuuden ohella myös murteiden moninaisuus.

Vaikka opetetaan pääasiassa yhtä kieltä, kielessä on runsaasti variaatiota ja murteita, jotka voivat ilmetä yhden maan sisällä tai maiden välillä. Murteet voivat olla niin kaukana toisistaan, että niitä voi kutsua omiksi kieliksi: esimerkiksi egyptin murretta kutsutaan usein egyptin kieleksi. Kun kielellistä tai kulttuurillista vaihtelua on runsaasti, tarkoitteellakin voi olla monta nimitystä. Ihmisten arvot, tavat ja jopa sanonnatkin vaihtelevat kulttuurialueittain. Tästä syystä opetuksessa on hyvä ottaa arabiankielisen alueen monikulttuurisuus huomioon käyttämällä monipuolisesti erilaisia arkipäiväisiä tekstejä, joiden aiheena on esimerkiksi hääpäivän vietto Marokossa tai irakilainen ruokaohje. Tällaiset tekstit ovat eläviä ja motivoivia. Materiaalin valinta auttaa lasta ymmärtämään, arvostamaan ja kunnioittamaan myös toisia kulttuureja.

Kirjakieli on yksi keino yhdistää ja säilyttää erimaalaisia ja -kulttuurisia samaa kieltä puhuvia yhteisöjä, ja sen takia opetuksessa pitää ottaa huomioon kirjakielen tärkeys. Kirjoitetun kielen opettaminen tuntuu helpommalta kuin puhutun kielen. Eihän puhutun kielen kaikkia ominaisuuksia voi kirjoittaa, eivätkä kaikki oppilaat välttämättä osaa tulkita oikein kasvokkaisuudessa ilmeneviä asioita, esimerkiksi ilmeitä, jotka voivat vaihdella maasta tai alueesta toiseen. Siksi myös puhuttua kieltä tulee opettaa. Puhutun kielen harjoittamisen keinona käytetään erilaisia keskustelutilanteita sekä esityksiä. Opetuksessa pitää siis ottaa huomioon monikulttuurisuuden ohella myös monimurteisuus esimerkiksi sisällyttämällä dialogiin erimurteisia henkilöitä, mikä on aika haastavaa opettajalle. Alussa opettaja osaa vain omaa murretaan, mutta kokemuksen myötä hän harjaantuu ja oppii muitakin murteita, tulee monimurteiseksi.

Kirjakieli on erityisen tärkeä arabian kielen opetuksessa. Kirjakieltä käytetään eri maista kotoisin olevien arabien yhteisenä viestintävälineenä. Arabia on maailman puhutuimpia kieliä ja se on 23:n maan virallinen kieli. Varsinaisesti arabialla tarkoitetaan tavallisesti standardi- tai klassista arabiaa, jota äidinkielenään puhuu hyvin harva. Kirjakieli voi poiketa hyvinkin huomattavasti murteesta ääntemykseltään, sanostoltaan sekä rakenteeltaan. Etäisyys standardiarabiaan vaihtelee murteittain.

Kun ryhmät ovat kulttuurisesti ja kielellisesti heterogeenisia, opetus tapahtuu pääasiassa yhteisten arvojen ja jokapäiväiseen elämään kuuluvien asioiden pohjalta. Laaditaan yhteisiä arvoja ja tapoja sisältäviä tekstejä ja käsitellään niitä, mutta keskustellaan myös eri kulttuurin edustajien tavoista ja arvoista. Tästä esimerkkinä voisi olla seuraava: Tekstin aihe on uudenvuodenaaton viettäminen Turkissa. Ensinnäkin käsitellään tekstin ja sitten keskustella siitä, vietetäänkö uudenvuodenaatto toista kulttuuria edustavalla alueella lainkaan, ja jos vietetään, miten se poikkeaa yleisestä viettämistavasta. Seuraavalla kerralla voisi valita jotain toista kulttuuria edustavan tekstin.

## Kaksikielisyys ja -kulttuurisuus

Koulussa oman äidinkielen opettaja rikastaa oppilaan sanavarastoa ja vahvistaa oppilaan omaan kulttuuriin kuulumisen tunnetta eli kulttuuri-identiteettiä. Itse asiassa kulttuurin arvojen ja tapojen oppiminen alkaa kotona oman äidinkielen ja omien vanhempien kautta. Mutta on kuitenkin myös lapsia, joilla ei ole paljon tietoa omasta itsestään. Omanarvotunto on heikentynyt huonojen kokemusten kautta esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa. Seka-avioliitossa syntyneillä lapsilla voi olla ristiriitoja siitä, kumman vanhemman kulttuuria he toteuttavat ja minkä verran tietoja heillä on toisen vanhemman kulttuurista.

Oman äidinkielen opettajan tehtäviin kuuluu kasvattaa kaksikulttuurisia ja -kielisiä oppilaita ja herättää mielenkiinto vanhempien kulttuuria kohtaan. Oppilaamme asuvat Suomessa, ja Suomen kulttuuri on heille kenties jopa tutumpi kuin vanhempien maan kulttuuri. Oman maan kirjoja ei voi sellaisenaan käyttää täällä Suomessa (ks. tarkemmin Badawieh ym. tässä julkaisussa). Esimerkiksi Turkissa käytössä olevissa äidinkielen kirjoissa huomattava osa teksteistä kertoo Atatürkistä. Ne ovat kansallistunteita herättäviä, hänen eri elämänvaiheitaan kuvaavia esimerkillisiä tekstejä. Turkissa asuvalle oppilaalle tällaiset tekstit ovat tavallisia mutta Suomessa asuvalle ei. Suomessa asuva turkkilainen lapsi ei ole kiinnostunut samalla tavoin Atatürkistä kuin Turkissa asuva oppilas, joka on tottunut viimeistään esikoulussa kuulemaan Atatürkistä ja on laulanut hänestä sekä surrut hänen kuolemaansa. Omassa maassa julkaistuissa arabian kirjoissa voi taas olla suomalaisia kirjoja enemmän ohjeita esimerkiksi siitä, miten lapsen tulee käyttäytyä vanhempiensa seurassa. Kirjoissa suositetaan myös perinteen mukaisia opettavia tekstejä, joissa hyvä saa palkkansa.

Tämän vuoksi pitääkin laatia omia Suomen oloihin sopivia tekstejä, jotka herättävät oppilaan mielenkiinnon. Materiaalin laadinnassa voi käyttää hyväksi muun muassa käännöksiä, esimerkiksi Peppi Pitkätossun arabiankielistä versiota. Tällaiseen ennestään tuttuun hahmoon oppilaat nimittäin suhtautuvat suopeammin kuin esimerkiksi Sinbadiin. Suomessa asuvalle maahanmuuttajalapselle ovat tällaisesta ympäristöstä valitut asiat kuten eläimet läheisiä ja tuttuja pikemminkin kuin vanhempien maan ilmiöt, jotka ovat kaukaisia. Esimerkiksi oravaan suhtaudutaan myötämielisemmin kuin kameliin. Teksteissä voidaan tietysti käyttää kumpaakin kulttuuria hyväksi ja ottaa kummastakin maasta sopivia aineksia.



قريباً سيأتي عيد ميلاد «جنان». وبالطبع، فهي تنوي إقامة حفلة لذلك. ها هي تكتب رسالة إلى زمري ومها، وتدعوهما إلى حفلة عيد ميلادها. لا تستطيع «جنان» الكتابة جيداً، لأنها لا تذهب إلى المدرسة كغيرها من الأطفال. ومع هذا فهي تبذل أقصى جهدها. ثم تخرج خفية، وتلقي الرسالة في صندوق الرسائل الخاص ببيت زمري ومها.



Astrid Lindgren 1991. Jinan dhat al-jawrab al-tawil. [Känner du Pippi Långstrump.] Dar Al-muna, Stockholm.

## Arabian kieli ja islam – vanhempien toiveet ja opettajan näkökulma

Edellä on mainittu, että kieli ja kulttuuri ovat sulautuneet yhteen niin, ettei niitä voi erottaa toisistaan. Voidaan myös sanoa, ettei arabian kieltä ja uskontoakaan voi erottaa toisistaan. Miltei kaikissa islamilaisissa maissa harjoitetaan uskontoa – esimerkiksi rukoillaan ja luetaan Koraania – arabian kielellä. Suuressa osassa islamilaisia maita arabian kieli on toisen kielen asemassa ja siitä on tullut islamin symbolikieli. Monet uskovaiset muslimivanhemmat haluavat lapsensa osallistuvan niin sanotun pyhän kielen opetukseen, vaikka kieli ei olekaan lapsen äidinkieli. Vanhemmat toivovat, että tätä kautta lapsi ymmärtäisi islamia paremmin ja voisi syventää tietoisuuttaan islamista.

Arabian kielen opetuksesta puhuttaessa on usein kysytty, pitääkö uskontoa sisällyttää ollenkaan arabian kieleen tai missä määrin uskonto voi olla mukana arabian opetuksessa. Monet arabiankieliset vanhemmat vaativat ja toivovat, että arabian kielen opetuksessa käsiteltäisiin myös uskontoa. Arabian kieli yhdistetään Koraaniin niin tiiviisti, että vanhemmat eivät pysty käsittämään sitä, että arabian kieltä voitaisiin opettaa ilman uskontoa. Tällaiset vanhemmat arvostavat kieltään muun muassa siksi, että uskonnon harjoittaminen vaatii arabian kielen osaamista. Sitä paitsi he ovat omassa maassaan tottuneet tällaiseen äidinkielen opetukseen. Arabimaissa on itseselvää, että äidinkielen opetuksessa on myös uskontoa mukana, minkä huomaa arabian kielen opetussuunnitelmien sisällöistä ja tavoitteista, joissa on islamin uskontoa koskevia asioita. Arabian kielen oppikirjoissa on runsaasti suuroja eli lukuja Koraanista, joita oppilaiden pitää oppia ulkoa. Monissa oppikirjojen teksteissä käytetään enemmän islamilaisia termejä kuin tavallisesti. Teksteissä kerrotaan myös muun muassa islamin historiasta ja merkittävistä hahmoista.

Yllä mainituista seikoista syntyy haastavia ja ristiriitaisia tilanteita Suomessa. Miten siis tähän asiaan pitäisi suhtautua? Ensiksikin äidinkielen opetuksen aika on rajallinen. Toisaalta arabian kielen opetukseen osallistuu eriasteisesti uskovia ja myös kokonaan ei-islamilaisia oppilaita. Arabian kielen tunneillehan tulee oppilaita 23:sta eri maasta. On aivan ymmärrettävää, että he tai heidän vanhempansa suhtautuvat uskontoon eri tavoin. Sitä paitsi suomalaisen opetuksen perusteiden mukaan uskonnon opetusta ei anneta kielen opetuksen yhteydessä. Sen vuoksi arabian kielen opettajat ovat laatineet täällä pätevän opetuksen suunnitelman, jonka mukaan yritetään opettaa vain kieltä eikä uskontoa. Islamin sielu jää väistämättä opetuksen suunnitelmiin. Esimerkiksi kirjoitukset, jopa kirjeet, aloitetaan alkulauseella, joka on itse asiassa Koraanin lukujen aloituslause. Uskontoa ei siis pysty eliminoimaan kielen opetuksesta kokonaan eikä niin myöskään saa tehdä, kun halutaan ottaa huomioon myös uskovaisten vanhempien toiveita ja mielipiteitä. Tästä syystä äidinkielen opettajan tulee laatia oma opetussuunnitelmansa niin, että siinä ei syrjäytetä uskontoa kokonaan mutta ei toisaalta korosteta uskontoa liikaa, kun tunneilla on myös muihinkin uskontokuntiin kuuluvia oppilaita.

## Tarinoiden kirjoittaminen ja sadutus oppimisen edistäjinä

Viime vuosina on tehty useita tutkimuksia nuorten lukutottumuksista ja kirjoitustaidoista. Nuorten kirjoittamia tarinoita tutkittaessa on selvinnyt, että nykynuorten elämää leimaavat nykyään suurten kertomusten pirstoutuminen, sosiaalisen verkoston kapeus, lukemisen vähyys sekä vapaan leikin, liikunnan ja mielikuvituksen käytön vähyys. Nuorilla tuntuu olevan entistä vähemmän selviytymiskeinoja, jos elämässä ilmenee pahoja vastoinkäymisiä.

Myös oppilaiden haluttomuus kirjoittaa on huolestuttavaa. 2000-luvun nuorten tarinat ovat yhä enemmän peräisin virtuaalidollisuudesta sekä pelien ja multimediamailmasta. On todettu, että jos lapsi ja nuori elää jatkuvasti pelin aggressio- maailmassa, hänen aivosolujensa välille syntyy yhteyksiä, joiden avulla hän selviää pelien vihamielisessä maailmassa, mutta tosielämässä tarvittavia yhteyksiä voi jäädä syntymättä. Tietokonepelit eivät korvaa nuoren ja aikuisen välisiä yhteisiä vuorovaikutushetkiä eivätkä anna mahdollisuutta kehittää kieltä ja kirjoitustaitoja.

On siis tärkeää, että myös oman äidinkielen opetuksessa etsitään aktiivisesti keinoja, joiden avulla voi paitsi kehittää oppilaiden kieltä ja kirjoitustaitoja myös antaa eväitä elämänhallintaan. Kerron tässä artikkelissa tavoista, joilla olen hyödyntänyt tarinoita ja sadutusta opetuksessani ja siten pyrkinyt paitsi edistämään oppimista myös antamaan välineitä itseyttämykseen.

### Tarinoiden ja satujen merkitys

Kertomusten avulla ihminen ulkoistaa – eli tekee näkyväksi – kokemuksia, muistoja ja tunteita. Kertomuksia voi toteuttaa eri taiteen alueiden välityksellä, kuten runoina, tarinoina, kuvina tai draamallisina esityksinä. Tarinat ovat hyvä keino saada uusi näkökulma erilaisiin pulmatilanteisiin. Ne auttavat niin lapsia, nuoria kuin aikuisiakin. Tarinoilla voi virkistää omaa arkeaan.

Sadut vaikuttavat lapsen arvomaailman muotoutumiseen. Satujen kautta lähestytään myös kulttuurien erilaisuutta ja samankaltaisuutta sekä sitä, mitä voisimme oppia toisiltamme. Satujen ja tarinoiden avulla lapset ja nuoret saavat välineitä ymmärtää ja hallita arjen tosiasioita.

Tarinoilla tai saduilla on sekä itseisarvo että välineellistä arvoa. Itseisarvo rakentuu henkilöistä ja tapahtumista. Välineellinen arvo muodostuu sanomasta, kun se auttaa esimerkiksi surun lieventymistä, pelkojen hellittämistä, hyväksytyksi tulemistä tai moraaliarvojen oppimista.

Sadut voivat olla hyvää terapiaa. Lapsi muovaa aktiivisesti todellisuutta. Hänellä on tarve löytää syy- ja seuraussuhteet, jolloin elämää voidaan ennakoida ja päästä kaaoksesta järjestykseen. Sadussa syy ja seuraus tulevat esiin. Terapeuttisessa sadussa on henkilöitä tai henkilö, jonka lapsi tuntee läheiseksi tai johon hän samastuu. Henkilön ei tarvitse olla lapsen kanssa samaa sukupuolta. Sadussa on asioita, jotka koskettavat lasta ja joita hän voi käydä läpi mielikuviensa avulla ja siten löytää kokemuksestaan yhtäläisyyksiä satujen henkilöihin ja tapahtumiin. Sadussa heijastuvat lapsen ongelmat ratkaisuihin, vaikka sadun toimijoina olisivat eläimet tai kuvitteelliset hahmot.

On hyvä valita tarinoita, joihin sisältyy kehittämisnäkökulma tai tietty opetus, jota kannattaa pohtia. Tarinan aiheita voi käsitellä yhtenä kokonaisuutena. Ryhmätilanteessa kerrotaan ensin tarina, ja pohditaan sitten ryhmässä tarinan opetusta. Jokainen ryhmäläinen voi kertoa oman mielipiteensä tarinasta.

## **Miten tarinat kirjoitetaan?**

Tarinoita kuunnellaan ja luetaan, mutta jokainen voi myös kirjoittaa oman tarinansa. Tarinan kirjoittamisen vaikein vaihe on aloitus. Vähitellen alkaa ilmestyä tekstiä, sanoja ja kappaleita, joista muodostuu kokonaisuus. Seuraavat kirjoitusprosessin vaiheet on hyvää ottaa käyttöön:

### *Motivaation aika*

Tavoitteena on herättää oppilaan uteliaisuus tiettyihin aiheisiin. Kirjoittaminen ei ole vain tekninen suoritus, vaan tarinan kirjoittamisessa on koko persoona mukana. Siksi on tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa ja osaa ehdottaa heille sopivia teemoja, jotta heidän uteliaisuutensa ja aito motivaatio heräävät.

### *Ideoiden vaihto*

Tämän vaiheen tarkoituksena on selventää oppilaan ajattelua. On huomattava, etteivät kaikki ideat tule esille keskusteltaessa. Näin jää tarve esittää niitä kirjallisina.

### *Kirjoittamisen aika*

Kun tekstiä aletaan kirjoittaa, voi antaa oppilaan käyttää omaa sanavarastoa, sillä kirjoittamisen myötä sanavarasto laajenee. Tarinan uudelleen lukeminen ja tarkas-

taminen auttaa pysymään kirjoituksen aiheessa ja varmistamaan, että se, mitä oppilas kirjoittaa, on hänen tarkoittamansa. Samalla kiinnitetään huomiota kirjoitusvirheisiin. Kun tarina on loppuvaiheessa, oppilasta voi auttaa löytämään tyydyttävän lopun. Lopuksi voi keksiä tarinalle nimen.

### *Jälkikäsitteily*

Kirjoittamisen jälkeen oppilaat voivat piirtää tarinan pohjalta, jakaa toistensa kanssa ideoita tai dramatisoida omaa tarinaansa. Piirtäminen auttaa laajentamaan oppilaiden ideoita ja käsityksiä sekä konkretisoimaan niitä. Ideoiden jakaminen kehittää kuuntelemista, vuorottelukykä sekä eri näkökulmien huomioimista ja niiden arvostamista. Tarinan dramatisointi vie lapsen fyysisesti, emotionaalisesti ja verbaalisesti teeman tutkimiseen.

Vuorovaikutus toisten kanssa on tärkeää, sillä silloin lapset kohtaavat toisensa ja heijastavat tekoja ja reaktioita keskenänsä niin kuin oikean elämän tapahtumassa. Tämä voi edetä myöhemmin koko luokan aktiviteetiksi siten, että kootaan ryhmät yhteen ja jaetaan ryhmien aktiviteetteja kaikille.

### *Lisävihjeitä opettajalle*

Oppilaille annettu palaute voi rakentua esimerkiksi kysymyksistä kuten ”mitä tämä tarkoittaa” tai ”mihin tämä liittyy”. Palautetta voi antaa useammin kuin kerran.

Tarinat kerätään vihkoihin. Jokaisella oppilaalla on oma vihko, johon hän kirjoittaa ja jossa hän säilyttää omat tarinansa.

Opettajan tärkeä tehtävä on ohjata oppilasta itseään löytämään ideoita ja ratkaisuja, kannustaa luovuuteen, intuitioon uskomiseen ja oman mielikuvituksen käyttämiseen. Opettajan on hyvä myös kirjoittaa itse, koska näin hän saa omakohtaista kokemusta kirjoittamisen vaikeudesta.

## **Sadutuksen merkitys**

Sadutus poikkeaa tavanomaisesta sadunkerronnasta. Sadutus tarkoittaa sitä, että lapsen tai lapsiryhmän kertoessa satua aikuinen kirjaa tarinan sellaisenaan ja lukee sen sitten kertojalle, jotta tämä voi tehdä korjauksia.

Sadutuksen kautta, jonka voi tehdä missä vain, huomioimme lapsen näkemykset ja annamme lapselle mahdollisuuden tulla kuulluksi. Sadutuksen kautta lapsi tottuu kertomaan ajatuksistaan muille, ja sadutus auttaa kasvattamaan lapsen itseluottamusta. Sadutus on aina vapaaehtoista. Jos kertoja ei halua kertoa, niin sadutus siir-

retään toiseen kertaan. Sadutukseen voi innostua kuultuaan muita, ja hyvin nopeasti kertoja huomaa, että oma tarina voi syntyä helposti.

Sadutuksen avulla sukelletaan lasten ja nuorten maailmaan ja pystytään huomaamaan ja seuraamaan heidän pohdintojensa kulkua ja ideoita. Sadutus kehittää aktiivisuutta, aloitteellisuutta ja kommunikaatiota sekä rohkaisee vuorovaikutukseen. Se voi myös tuottaa turvallisuutta kriisitilanteessa.

## Sadutuksen menetelmät

- Sadutus luonnistuu parhaiten omalla äidinkielellä.
- Kertomuksen aiheena voi olla tosi juttu, seikkailu, vitsi, runo, tunnelma tai lyhyt lausahdus.
- On tärkeää, että saduttaja on aidosti kiinnostunut siitä, mistä kertoja puhuu.
- Luokassa voi käyttää ”tarinatuolia”.
- Muut voivat piirtää mieleen tulevia kuvia sadusta satua kerrottaessa. Jos oppilaat osaavat kirjoittaa, sadun aikana voi kokeilla kirjoitusharjoituksia niin, että yhden kertoessa muut kirjoittavat.
- Joskus kertoja voi haluta piirtää ensin ja kertoa vasta sitten.

## Saduttamisen vaiheet

- Kehota kertomaan satu sellaisena kuin kertoja itse haluaa.
- Kirjoita se muistiin juuri niin kuin hän sillä hetkellä kertoo, mitään muuttamatta tai korjaamatta.
- Sadun päätyttyä lue kertomus kertojalle, jotta hän voi korjata tai muuttaa sitä miten haluaa.
- Kirjoita ylös myös kertojan nimi, päivämäärä, kirjauspaikka sekä mahdollisesti kirjaaja.
- Erilliselle paperille voi haluttaessa kirjata hieman tilanteen tapahtumista ja tunteista.

Mainittuja menetelmiä on hyvä opettaa myös lasten vanhemmille, jolloin he voivat saduttaa lapsiaan kotona omalla kielellään ja samalla oppia uuden tavan kuunnella ja ymmärtää heitä.

## Jatkokertomus

Yksilöllisten tarinoiden ja sadutuksen lisäksi olen käyttänyt jatkokertomusta oppimisen aktivoimismenetelmänä. Oppilaista on kiinnostavaa jatkaa kertomusta, koska he saavat siten vaikuttaa koko tarinan kulkuun ja olla vuorovaikutuksessa myös muiden kirjoittamien osien kanssa. On kuitenkin tärkeää, että oppilas jatkaa kertomusta muuttamatta edellisen kirjoittajan ideaa.

Ryhmän kesken valitaan aihe yhteiseen tarinaan, jonka jälkeen arvotaan kirjoitusjärjestys.

Kirjoitusta varten käytetään vihkoa, joka kiertää jokaisella oppilaalla sovitun järjestyksen mukaan. Järjestys on hyvä kirjoittaa muistiin esimerkiksi vihon ensimmäiselle sivulle. Jokainen kirjoittaa vihkoon osuutensa tarinan muodostamiseksi. Oppilaat lukevat tunnilla ääneen oman kirjoituksensa ja antavat vihon seuraavalle. Oppilas voi halutessaan myös kuvittaa oman kirjoituksensa.

Nuorimpien oppilaiden kanssa voi käyttää jatkokertomusta sadutuksen muodossa kertomalla samaa tarinaa vuorotellen eteenpäin.

### Kirjallisuutta

Aalto, Seija & Jämiä, Jenni & Kajaste, Kirsikka & Korkalainen, Maria & Marjala, Kiira (toim.) 2002. *Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Bettelheim, Bruno 1987. *Satujen lumous, merkitys ja arvo*. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo: WSOY.

Karlsson, Liisa 2003. *Sadutus – avain osallistuvaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson, Liisa & Levamo, Tiina-Maria & Siukonen, Salla 2006. *Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen*. Helsinki: Taksvärkki ry.

Kemppinen, Pertti 2000. *Tarinoiden maailmat*. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.

Kolu, Kaarina & Korhonen, Maija & Suojala, Marja & Volotinen, Teresa (toim.) 2003. *Monikulttuurisuus ja lastenkirjallisuus*. Virikkeitä 2/2003. Helsinki: IBBY Finland.

Lehtinen, Torsti 2003. *Sanojen avaruus. Luovan kirjoittamisen opas*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi (toim.) 2004. *Hüiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Mörsäri, Hilja 1995. *Sanomiset irti. Luovan kirjoittamisen kurssi lukioon, yläasteelle ja harrastuspiireille*. Helsinki: Laatusana Oy.

Sava, Inkeri & Vesänen-Laukkanen, Virpi (toim.) 2000. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

## En vacaciones

En estas vacaciones, lo primero que se fue a Perú. Primero tuvimos que ir a la capital de Finlandia en omnibus. El viaje fue muy bonito, vi vacas y caballos. Al llegar no sabíamos donde ir o sea que tomamos un taxi. No tardábamos mucho en llegar a la casa de mis tíos que ya me estaban esperando con ánimo. Después de unos minutos de descansar empecé a jugar con mi primo Astor que tenía su cumpleaños. En la noche tuvimos que acostarnos temprano porque el próximo día tuvimos que viajar en avión a las ocho de la mañana.

Fernando, 3. luokka

## Oppimispelit äidinkielen opiskelun aktivoitikeinona

Olen toiminut vietnamin kielen tuntiopettajana jo monta vuotta. Pidän työstäni ja sen tuomista iloista ja haasteista, koska jokainen oppilas on yksilö. Nuorena Suomeen tullessa ja pitkän ja vaikean maahanmuuttoprosessin itse läpikäyneenä haluan omassa opetuksessani tukea oppilaitteni kaksikielisyyttä ja rohkaista heitä ylläpitämään omaa äidinkieltään. Haluaisin myös olla nuorille oppilailteni hyvä esimerkki ahkeruudesta ja yritteliäisyydestä. Minulle tärkeintä on se, että oppilaani tuntevat ylpeyttä omasta kulttuuritaustastaan ja itsestään sekä menestyvät Suomessa.

Kuvaan tässä artikkelissa yhtä menetelmää, jolla voi kehittää oppilaiden omaa äidinkieltä heitä motivoivalla tavalla, oppimispelien avulla. Kerron aluksi taustatietoja siitä, missä määrin pelit ovat vanhastaan tuttuja vietnamilaisille lapsille ja heidän vanhemmilleen. Sen jälkeen kuvaan tarkemmin, mitä oppimispelit ovat ja mikä niiden merkitys on oman äidinkielen oppimisessa. Lopuksi annan esimerkkejä peleistä ja vinkkejä siitä, miten peliä voi valmistaa itse.

### Taustaksi

Lapsuudessani 70- ja 80-luvuilla Vietnamin oli puute monista asioista kuten elintarvikkeista saati sitten leluista lapsille. Onneksi sain riittävästi ruokaa joka päivä kasvaakseni. Sen eteen vanhempieni piti kuitenkin tehdä kovasti työtä. Siitä olen heille koko elämäni ajan syvästi kiitollinen.

Lapsena minulla ei ollut leluja eikä nukkeja. Siitä huolimatta keksin itse leikkejä ja pelejä niistä tavaroista, jotka löysin kotoa. Kotona vanhemmillani ei ollut paljon aikaa meille lapsille. Ajatus siitä, että vanhemmat leikkisivät omien lasten kanssa, oli aivan vieras vietnamilaisessa kulttuurissa. Siellä lapsia pidetään aina lapsina. Aikuisen tehtävä on hoivata ja kasvattaa lapsia. Aikuiset ovat auktoriteetteja, joten heidän ei tule olla lastensa kavereita tai leikkiä näiden kanssa.

Kun olin jo isompi ja aloitin koulunkäynnin, leikin ja pelasin pelejä kavereitteni kanssa. Opin myös perinteisiä vietnamilaisia lastenpelejä ja -leikkejä. Pelatessani opin erilaisia pelitaktiikoita, mutten osannut silloin tiedostaa omaa oppimistani. Minusta oli vain kivaa pelata. Siltähän lapsista pitäisi tuntua pelejä pelatessaan.

Toivoin nuorempana sitä, että vanhemmillani olisi ollut aikaa ja olisimme voineet pelata yhdessä joitain pelejä. Nykyään yhä useammat vanhemmat ymmärtävät oppimispelien merkityksen lasten oppimisessa. Aina on kuitenkin toivomisen varaa. Lasten kanssa monta vuotta työskenneltyäni olen huomannut, että pelaaminen oppitunnilla on edelleen vieras asia monelle Suomessa asuvalle vietnamilaisvanhemmalle.

Koko nuoruuteni olen elänyt ja käynyt koulua Suomessa. Muistan, kuinka vaikeaa oli oppia uutta vierasta kieltä ja samanaikaisesti ylläpitää omaa äidinkieltä, jonka puhujia on vain vähän Suomessa. Oman maahanmuuttoprosessini kautta olen ymmärtänyt kielitaidon merkityksen ja oman äidinkielen tärkeyden uuden identiteettini rakentamisessa. Nykyään oman äidinkielen opettajana ja vieraita kieliä opiskelleena osaan arvostaa suunnattomasti pelien ja pelaamisen tärkeyttä lasten kielen oppimisen aktivoimisessa ja edistämässä. Myös pienen lapsen äitinä minulla on etuoikeus kokeilla erilaisia peli-ideoita oman lapsen äidinkielen ylläpitämiseen ja kehittymiseen Suomessa.

## **Mitä oppimispelit ovat?**

Kautta aikojen ihmiset ovat pelanneet erilaisia pelejä ajanvietteeksi. Pelit on voitu periä aikaisemmilta sukupolvilta tai ne voivat olla itse keksittyjä. Pelien tavoitteena on yleensä tyydyttää tiettyjä tarpeita. Tavallisesti pelien päätavoitteena on ilo tai nautinto.

Erkki ja Leila Pehkonen esittävät kirjassaan Kuben (1977) oppimispelin määritelmän, jonka mukaan oppimispeli on peli, jossa on kyse käsitteiden, merkkien ja tosiasioiden sekä niiden välisten suhteiden harjoittamisesta. Oppimisen kohteina voivat siis olla sekä käsitteet, merkit ja tosiasiat että niiden väliset suhteet. (Pehkonen & Pehkonen 1993: 6–7.)

Pehkonen ym. jatkaa oppimispelien tunnusmerkkien määrittelemistä kirjassaan seuraavasti: Pelaaminen on vapaaehtoista mutta tuottamatonta toimintaa. Se on myös symbolista toimintaa ja sidottu sääntöihin. Pelaaminen koostuu tehtävän tai vastustajan kanssa vastakkainolosta, mielivaltaisesti luoduista tilanteista, jotka on selvästi sekä ajallisesti että paikallisesti erotettu todellisen elämän toiminnoista. (Pehkonen & Pehkonen 1993: 6.)

## **Miksi oppimispelisiä pelataan?**

Oppimispelien käyttö opetuksessa on yksi opetusmenetelmistä. Suomessa oppimispelisiä käytetään paljon perusopetuksessa, muun muassa matematiikan sekä esi- ja alkuopetuksen suomen kielen opettamisessa. Oppimispelistä on monenlaista hyö-

tyä. Ne ovat hyvä keino lähestyä ja opettaa uusia aiheita. Oppimispelien kautta myös varmistetaan opittujen asioiden hallinta. Pelaamisen avulla halutaan luoda luokkaan myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Oppimisasipelejä pelatessaan oppilaat voivat harjoitella monia taitoja, muun muassa loogisia ajattelutapoja, päättelytaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja sekä sosiaalisia taitoja. Pelit myös innostavat oppilaita oppimiseen. Pelaamisesta lapset saavat elämyksiä, sillä pelithän antavat pelaajille haasteita. Pelien kautta oppilaat voivat oppia nauttimaan onnistumisen ilosta ja kestävään epäonnistumisen tunteita. Äidinkielen ja yleensä kielten opetuksessa on tärkeintä, että oppilaat saavat harjoitella puhumista, kuuntelemista ja kielen kirjallisten symbolien tunnistamista sekä kartuttaa sanavarastoaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opetuksessa voidaan käyttää oppimisasipelejä hyvin heterogeenisen ryhmän opetuksen eriyttämiseen. Opettajan täytyy kuitenkin aina olla oppimispelien kanssa erittäin suunnitelmallinen ja varovainen.

## **Oppimisasipelet oman äidinkielen opetuksessa**

Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opettajan työ on erittäin haastavaa. Opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Ryhmässä saattaa olla monta tasoa. Oppilaat ovat eri-ikäisiä ja he tulevat oman äidinkielen opetukseen eri kouluista. Menee paljon aikaa, joskus jopa vuosi, ennen kuin oppilaat tottuvat opettajaansa ja samassa ryhmässä opiskeleviin kavereihinsa. Vasta silloin oppilaiden ja opettajan välille voi syntyä luottamussuhde, ja oppilaat alkavat puhua omaa äidinkieltä vapautuneesti.

Monen maahanmuuttajaoppilaan perussanasto omalla äidinkielellä on hyvin suppea. Viikossa jokainen oppilas saa liian vähän oman äidinkielen opetusta, jos jaetaan kaksi tuntia ryhmän oppilasmäärällä. Lisäksi opetus ei aina toteudu suunnitelmien mukaisesti. Joku oppilaista saattaa unohtaa oppimateriaalit kotiin tai joku ei ole tehnyt kotitehtäviään. Oman äidinkielen tunnille ei ole aina mielekästä tulla, koska omat luokkakaverit ovat muualla tai koska opetus on järjestetty myöhään iltapäivällä koulupäivän jälkeen. Muitakin haasteita on paljon.

Työn haasteista huolimatta maahanmuuttajaopettajan on kehitettävä omaa opetusta koko ajan käyttämällä erilaisia keinoja. Näistä oppimisasipelet ovat kätevä ja sopiva keino oman äidinkielen opetukseen. Oppimisasipeleä käytettäessä opettajan on tiedettävä oppilaan äidinkielen taso ja asetettava sen mukaan oppimistavoitteet tietylle opetuksen ajanjaksolle. Opettajan on aina kerrottava oppilaille oppimisasipelellä käyttämisen syyt, selitettävä säännöt konkreettisesti näyttämällä ja kuvattava myös oppimisen tavoitteet.

Pelatessa etäisyys oppilaiden välillä ja myös opettajan ja oppilaiden välillä lyhenee. Kodin ja opettajan yhteistyön ja yhteisymmärryksen kannalta opettajan pitäisi kertoa erityisesti pienten oppilaiden vanhemmille käyttämistään oppimisasipeleistä ja nii-

den merkityksestä äidinkielen opetuksessa. Sillä tavoin voidaan seurata ja tukea lasten oman äidinkielen kehittymistä paremmin.

Oppilaat voivat pelata pelejä yksin, parin kanssa tai suuremmissa ryhmissä. Suositeltavinta on, että oppilaat pelaavat pareittain tai ryhmissä. Silloin he joutuvat kommunikoimaan enemmän muiden oppilaiden kanssa. Kun oppilaat pelaavat ryhmässä, opettajalle vapautuu aikaa toisen ryhmän opettamiseen tai ohjaamiseen. Toisin sanoen oppimispelit ovat myös hyvä keino eriyttää opetusta.

Yhdellä pelillä voi olla erilaisia muunnoksia. Opettajan on otettava huomioon oppilaiden osaaminen ja ohjattava pelaamista sen mukaan. Myös oppilaat saavat itse keksiä uusia pelaamistapoja tai -sääntöjä. Isommat oppilaat, jotka osaavat jo lukea ja kirjoittaa hyvin omaa äidinkieltä, voivat itse valmistaa pelin jonkin projektityön tuloksena.

Sananselityspelit ovat kaikenikäisten oppilaiden suosimia pelejä. Pelatessa oppilaat saavat itse tuottaa tietoa ja keksiä sanoja esineiden ominaisuuksien perusteella. Opettajan on kuitenkin muistettava, että jokainen oppilas on yksilö ja etteivät kaikki oppilaat välttämättä halua pelata. Oppilaiden tahtoa pitää kunnioittaa, ja ketään ei voi pakottaa pelaamaan.

## **Oppimispelien valmistaminen**

Oppimispelejä on monenlaisia, muun muassa lautapelejä, korttipelejä, asettelupelejä ja noppapelejä. Oppimispeliä valmistaessaan opettajan on otettava opettamansa kielen ominaispiirteet huomioon. Sen jälkeen hänen on valittava pelimuoto, joka voi toteuttaa oppimistavoitteet ja joka on helppo ottaa mukaan opetukseen. Tavallisesti lautapelit ja korttipelit ovat suosittuja. Niitä on helppo valmistaa ja kantaa mukana kouluja kierrettäessä. Pelejä kannattaa myös koristella erilaisin mielenkiintoisin kuvin. Pelilaudat pitäisi laminoida tai päällystää kontaktimuovilla, sillä siten ne kestävät paremmin käyttöä.

Peli-ideoita syntyy helposti kirjakaupoissa kierrettäessä tai tutustumalla jo olemassa oleviin peleihin, jotka ovat suosittuja ja lapsille tuttuja ennestään. Esimerkiksi domino ja ristinolla ovat monille lapsille hyvin tuttuja pelejä entuudestaan. Näitä pelejä voi soveltaa oppimispelien ideoinnissa. Lisäksi joitakin valmiita pelejä voi käyttää äidinkielen opetuksessa erilaisin muunnoksien. Sananselityspeli Junior Alias on hyvä esimerkki tästä. Aliaksessa on kuvakortteja, joissa sanat ovat suomeksi. Oppilaat saavat opetella selittämään sanoja omalla äidinkielellä. Suomenkieliset sanat ovat vain tueksi ja hyväksi oppimisessa, koska niiden mukanaolo tukee oppilaan kaksikielisyttä.

Lisäksi perusopetuksen luokkien 1–6 erilaisiin suomen ja matematiikan opettajan oppaisiin kannattaa tutustua. Niissä esitetyistä opetusperiaatteista ja -menetelmistä voisi saada hyötyä maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen oppimispelien ideointiin ja niiden valmistamiseen. Opettajan oppaisiin ja opetusalan kirjallisuuteen voi tutustua esimerkiksi Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjastossa Siltavuorenpenkereellä 20 R.

## **Esimerkkejä oppimispelistä**

### *Hedelmädomino*

Valmistetaan hedelmäkortteja, joissa on kaksi kuvaa rinnakkain. Kortin kuvat voivat olla samanlaisia tai erilaisia. Isommille oppilaille, jotka osaavat jo lukea, voi valmistaa kortteja, joiden toisessa päässä on kuva ja toisessa koko sana tai vain sanan ensimmäinen kirjain. Kuvakorttien taakse on liimattava värillinen paperi, jotta kuvat eivät näy läpi. Kortit kannattaa laminoida tai päällystää kontaktimuovilla, jotta ne kestävät käyttöä.

Kuvakortit laitetaan pöydälle kuvapuoli alaspäin ja sekoitetaan. Jaetaan viisi kuvakorttia jokaiselle pelaajalle. Loput kuvakortit laitetaan pakaksi kuvapuoli alaspäin. Jakaja saa aloittaa pelin kaksoiskortilla eli kuvakortilla, jossa on rinnakkain kaksi samanlaista kuvaa. Jos hänellä ei ole kaksoiskorttia, vuoro siirtyy seuraavalle pelaajalle, joka istuu vasemmalla puolella. Jos ensimmäisen kierroksen jälkeen yhdelläkään pelaajista ei ole kaksoiskorttia, jokainen ottaa vuorotellen pakasta yhden kuvakortin itselleen, kunnes kaksoiskortti löytyy ja pelin voi aloittaa asettamalla kaksoiskortti poikittain. Jokainen pelaaja asettaa vuorotellen dominon jatkoksi kortin, jonka toinen kuva on samanlainen kuin dominon toisessa päässä olevan kortin kuva. Jos sopivaa korttia ei löydy dominon jatkoksi, pelaaja saa nostaa pakasta lisää kortteja, kunnes sopiva kortti löytyy.

Se, joka on saanut kaikki korttinsa asetettua dominoon, voittaa pelin. Jos kaikilla pelaajilla on jäljellä kuvakortteja, joita ei voi enää asettaa dominon jatkoksi, laskeetaan, kuinka monta kuvakorttia jokaisella on jäljellä. Se, jolla on vähiten kuvakortteja jäljellä, voittaa pelin. Pelatessa pelaajien on sanottava, mikä kuva kortissa on.

Tämä peli sopii niille oppilaille, joiden äidinkieli on vielä heikohko tai sanavarasto on suppea. Pelin tavoitteena on kartuttaa eri aiheiden perussanastoa. Peli pelataan pareittain tai ryhmässä.

## *Vietnamilaiset aakkoset ristinollan tapaan*

Valmistetaan A4:n kokoinen alusta (ks. liite). Jaetaan alusta ruutuuihin. Jokaiseen ruutuun kirjoitetaan yksi kirjain isolla tai pienellä. Valmistetaan paksusta kartongista erivärisiä pyöreitä tai neliönmuotoisia pelimerkkejä. Toinen vaihtoehto on ostaa Early Learning Oy:ltä erivärisiä läpinäkyviä pelimerkkejä. Niitä on kiva käyttää, koska kirjaimet näkyvät pelimerkkien läpi. Yhdessä pussissa on 250 eriväristä pelimerkkiä, ja pussillinen pelimerkkejä maksaa noin kuusi euroa.

Pelataan pareittain. Aloittaja saa laittaa pelimerkkinsä yhden kirjaimen päälle. Pelaajan on osattava ääntää se äänne, joka vastaa kirjainta. Jokaisen pelaajan on saatava laitettua neljä kirjainta vierekkäin suoraan ja samalla pitää yrittää estää vastustajan voittaminen. Se, joka saa neljä pelimerkkiä suoraan ensimmäisenä, voittaa pelin.

Peliä voi pelata toisellakin tavalla. Aloittaja saa laittaa pelimerkkinsä yhden sellaisen kirjaimen päälle, joka on jonkin sanan alkukirjain. Pelaajan on sanottava kyseessä oleva kirjain ja koko sana ääneen. Se, joka saa neljä pelimerkkiä suoraan ensimmäisenä, voittaa pelin.

Tämä peli sopii erityisesti niille oppilaille, jotka alkavat opetella lukemaan ja kirjoittamaan omaa äidinkieltä. Pelin tavoitteena on tehdä vietnamilaiset aakkoset ja niiden ääntäminen tutuiksi oppilaille. Peliä voi pelata pareittain tai ryhmässä. Samalla periaatteella voidaan korvata kirjaimet kuvilla tai sanoilla.

## *Sananselityspeli Alias vietnamiksi*

Opettaja on pelissä mukana. Opettaja ottaa kuvakortteja ja kysyy vuorotellen jokaiselta oppilaalta, mitä kuvassa on. Jos oppilas osaa sanoa sanan, hän saa kortin itselleen. Peliä pelataan joitakin kierroksia. Lopussa oppilaat laskevat vietnamiksi ääneen, kuinka monta kuvakorttia heillä on. Se, jolla on eniten kuvakortteja, voittaa pelin.

Peliä voi pelata toisellakin tavalla. Opettaja on pelissä mukana. Opettaja ottaa kuvakortteja ja antaa vihjeitä selittäen, mitä kuvassa on. Jokainen oppilas omalla vuorollaan arvaa sanan. Lopussa oppilaat laskevat vietnamiksi ääneen, kuinka monta kuvakorttia heillä on. Se, jolla on eniten kuvakortteja, voittaa pelin. Jos oppilaat osaavat itse selittää, he pelaavat keskenään ilman, että opettaja osallistuu peliin. Opettaja kuitenkin seuraa peliä ja auttaa tarvittaessa.

Pelin tavoitteena on kartuttaa sanavarastoa sekä oppia selittämään sanojen merkityksiä. Isommille oppilaille, jotka osaavat aika hyvin omaa äidinkieltä, voi valmistaa sanakortteja, joilla pelataan kuten Aliasta.

### Aiheesta enemmän

Pehkonen, Erkki & Pehkonen, Leila 1993. *Nyt on mun vuoro – oppimislejää peruskoulun matematiikan opetukseen*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino.

Putkonen, Hellevi 2003. *Pelit matematiikan oppimisessa*. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kurssiliite 4.

Liite. Vietnamilaiset aakkoset tutuksi -pelilauta.

<b>a</b>	<b>ă</b>	<b>â</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>
<b>đ</b>	<b>e</b>	<b>ê</b>	<b>g</b>	<b>h</b>	<b>i</b>
<b>k</b>	<b>l</b>	<b>m</b>	<b>n</b>	<b>o</b>	<b>ô</b>
<b>ơ</b>	<b>p</b>	<b>q</b>	<b>r</b>	<b>s</b>	<b>t</b>
<b>u</b>	<b>ư</b>	<b>v</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	

## Oman äidinkielen opetusmateriaaleista

Kielen opettaminen on aina yhteydessä siihen, miten kieleen suhtaudutaan omassa maassa ja maailmassa. Suomessa suhtaudutaan oppilaan omaan äidinkieleen vakavasti: jokaisella lapsella on oikeus opiskella omaa äidinkieltä vähintään kaksi tuntia viikossa. Opetus on kyseisen kielen opettajan vastuulla, ja opettajat tarvitsevat materiaaleja opetuksen toteuttamiseen.

Oman maan ulkopuolella toimivan äidinkielen opettajan on laadittava opetusmateriaalia, joka soveltuu käytettäväksi sellaisissa oloissa, jossa valtaväestö puhuu muuta kuin lapsen äidinkieltä. Mutta miksi ja miten hänen on laadittava materiaalia itse? Eikö omassa maassa julkaistuja oppikirjoja voi käyttää Suomessa? Tässä artikkelissa me neljä oman äidinkielen opettajaa – arabian, turkin, vietnamin ja kurdin kielen opettajat – yritämme vastata näihin kysymyksiin omien kokemustemme pohjalta. Esitämme näkemyksiämme sitä, missä määrin oman maan äidinkielen kirjoja voi käyttää sellaisenaan täällä Suomessa ja mitä kirjallisen oppimateriaalin ylipäättään tulee sisältää.

### Materiaalin saatavuudesta

Koska Suomeen suuntautuva maahanmuutto on aika uusi ilmiö, vielä ei ole ehditty laatia paljon materiaalia Suomen oloihin sopivaksi. Sen vuoksi opetusmateriaalia on usein etsittävä Suomen rajojen ulkopuolelta.

Olemassa olevat kielten materiaalit voidaan jakaa kahteen ryhmään: yhtäältä Euroopan maiden virallisiin kieliin ja toisaalta Aasiassa ja Afrikassa puhuttaviin kieliin. Eurooppalaisten kielten materiaaleja voidaan hankkia suoraan lähtömaasta, ja useimmiten materiaalit ovat hyviä ja käyttökelpoisia. Suomen oloissa toimivat opettajat yrittävät löytää tarvitsemansa aineiston näistä materiaaleista niin, että he poimivat niistä tärkeimmät asiat tai käyttävät suoraan alkuperäistä materiaalia. Useita eurooppalaisia kieliä (saksa, ranska, venäjä, italia, espanja ym.) opetetaan suomalaisissa kouluissa vieraina kielinä. Näitä kieliä maahanmuuttajien omana äidinkielenä opettavat voivat jossain määrin hyödyntää myös suomalaiseseen vieraan kielen opetukseen tarkoitettuja materiaaleja omassa opetuksessaan.

Useiden aasialaisten ja afrikkalaisten kielten aakkoset ja kielioppi ovat täysin erilaiset kuin suomen. Myös koulukulttuuri voi olla hyvin erilainen. Näiden kielten mate-

riaalin hankkiminen kotimaasta on joko harvinaista, tai materiaali ei sellaisenaan sovi yhteen oppilaan ympäristön kanssa. Siksi opettajat tekevät tavallisesti materiaalin itse tai hankkivat sitä sellaisista maista, joissa on paljon maahanmuuttajia ja siis pidempi maahanmuuttohistoria. Tällaisia maahanmuuttomaita ovat esimerkiksi Yhdysvallat, Australia, Ranska, Saksa, Norja ja Ruotsi. Näissä maissa on kehitetty sellaista äidinkielen opetusmateriaalia, joka sopii nimenomaan kaksikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä asuville oppilaille. Esimerkiksi Saksassa on tehty etupäässä siellä asuville eri-ikäisille ja -tasoisille maahanmuuttajalapsille turkin kielen kirjoja, joita voi käyttää yhtä hyvin muissakin Euroopan maissa.

## **Materiaalin laadinnasta**

Oman äidinkielen opetuksen kannalta olisi parasta käyttää sellaista materiaalia, joka on laadittu siinä maassa, jossa oppiainetta opetetaan. Suomessa laadittu kirja tai muu oppimateriaali olisi ihanteellinen ratkaisu Suomessa annettavaan oman äidinkielen opetukseen. Jotkut opettajat ovatkin itse laatineet materiaalikokonaisuuksia oman äidinkielen opetusta varten. Useiden kielten opettajilla ei ole mahdollisuutta saada käsiinsä muualla tuotettua aineistoa, jolloin itse laaditulla oppimateriaalilla on suuri merkitys. Mutta mitä erityisiä asioita – tavanomaisten seikkojen lisäksi – oman äidinkielen opettajan pitää ottaa huomioon tuottaessaan kirjallista oppimateriaalia?

Ensinnäkin pitää tutustua oman maan ja suomalaisen opetussuunnitelmaan sekä etsiä opetussuunnitelmien yhteiset tavoitteet, joiden pohjalta voi lähteä liikkeelle. Kun kyseessä on kieli, joka on lapsen äidinkieli mutta ei kuitenkaan opetuksen pääkieli, materiaalin pitäisi olla sopusoinnussa oppilaan muun opetuksen kanssa. Tämä on erittäin tärkeä materiaalin valintakriteeri, sillä oppilaat oppivat silloin paljon paremmin. Tärkeää on myös muistaa, että oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on luoda pohja toiminnalliselle kaksikielisyydelle tukemalla oppilaan ajattelun ja kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestintätaitojen kehittymistä sekä persoonallisuuden kasvua.

## **Materiaali oppimisen motivoijana**

Opettajalla on usein edessään työsarkaa oppilaiden asenteiden muokkaamisessa. Oppilas ei kenties pysty arvostamaan vanhempiensa kieltä ja kulttuuria eikä aina pidä sitä tärkeänä. Oppilaan näkökulmasta katsottuna saattaa riittää, että hän tulee jollakin tavalla toimeen vanhempiensa kanssa. Hän ei välttämättä koe tarvitsevänsä omaan äidinkieleen liittyvää tietoa ja osaamista kodin ulkopuolella. Ylimääräinen oman äidinkielen oppitunti voi tuntua tarpeettomalta. Oppilas voi kokea raskaaksi sen, että hän joutuu menemään toiseen kouluun oman äidinkielen opetusta varten. On tavallista, että oppilas ei mielellään valitse luettavaakseen omakielistä kirjaa, sillä

suomenkielisen kirjan lukeminen tuntuu hänestä paljon helpommalta, sujuvammalta ja ehkäpä myös luonnollisemmalta.

Edellä mainituista syistä on ensiarvoisen tärkeää herättää oppilaassa kiinnostus omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan. Lapsi ei ole tietoinen omista voimavaroistaan tai kaksikielisyyden eduista. Oman äidinkielen opiskeluun motivoinnissa keskeisessä roolissa ovat oman äidinkielen opettaja, koulu ja vanhemmat. Kaikkien osapuolten välinen yhteistyökin on tärkeää. Toki maahanmuuttajaoppilaan asenne voi itsestäänkin ajan myötä muuttua, mutta mitä varhemmassa vaiheessa siihen puututaan, sitä paremmiksi edellytykset muuttuvat ja ehtivät kehittyä ainakin kielen ja identiteetin kannalta.

Opetuksen tavoitteena on lisäksi se, että oppilas rakastaisi ja arvostaisi omaa kieltään myös tulevaisuudessa. Oppilaiden kiinnostusta omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan herätetään esimerkiksi tutustuttamalla heitä kirjallisuuteen ja kuuluisiin hahmoihin. Opetuksessa voi käyttää koti- ja ulkomaista kirjallisuutta. Omien kokemustemme perusteella voimme sanoa, että oppilaat pitävät sellaisista tarinoista ja hahmoista, jotka ovat yleismaailmallisia tai tunnettuja Suomessa. Myös Suomen kirjallisuudesta peräisin olevaa tai suomalaisessa ympäristössä tuttua hahmoa tai ilmiötä voi soveltaa oman maan oloihin ja tarinoihin, jolloin lapsi nauttii enemmän lukiessaan omakielistä tekstiä.

Kun opetuksen aiheena ovat esimerkiksi ajankohtaiset asiat, perhe, moraalit, kulttuuri tai omat tavat, materiaalina voi olla esimerkiksi tarina, satu, laulu, runo, loru, video, dokumentti, sanonnat tai opettavaiset tarinat. Monien kansojen kirjallisuudessa on runsaasti sanontoja ja loruja. Niitä on hyvä käyttää paljon, sillä rytmi auttaa muistamista. Mielenkiintoiset tarinat saavat oppilaan kiinnostumaan ja opiskelemaan lisää. Lisäksi niiden sisältö on usein opettavainen.

## **Materiaali yleiskielen ja kulttuuritaitojen kehittäjänä**

Äidinkielen tunneilla kehitetään myös yleiskielellä kirjoittamisen ja puhumisen taitoa. Vieraassa maassa asuva kaksikielinen lapsi, joka useimmiten ei paljon ole tekemisissä yleiskielen kanssa, tarvitsee tällaista tukea enemmän kuin omassa kotimaassaan asuva lapsi. Hänen sanavarastonsa on todennäköisesti kotimaassaan asuvaa lasta suppeampi, tai hänellä on passiivinen sanavarasto, jota pitää aktivoita. Päinvastoin kuin omassa kotimaassaan asuvalla lapsella maahanmuuttajalapsella voi olla hankaluuksia myös esimerkiksi äänteiden kuulemisessa ja erottamisessa, varsinkin jos kyseessä on kaksikielisessä perheessä asuva lapsi. Tästä syystä oppitunneilla harjoitellaan usein erottelutaitojen kehittämiseksi äänteitä, jotka tuottavat vaikeuksia. Esimerkiksi turkin kielen affrikaattojen *ç:n* [ts] ja *c:n* [dz] erottaminen ei tunnu olevan helppoa kaikille.

Oman äidinkielen avulla oppilas säilyttää yhteyden omaan kulttuuriinsa. Hyvin valitun materiaalin avulla hän oppii tuntemaan oman kulttuuriyhteisönsä tapoja ja perinteitä. Hän tulee tietoiseksi omasta asemastaan. Oppilas ymmärtää äidinkielen merkityksen identiteetin kehittämisessä, arvostaa sekä omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan että muita kieliä ja kulttuureja. Oppilas tuntee molempia kulttuureja ja pystyy oivaltamaan kulttuurienvälisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Oppilas sopeutuu uuteen maahan, mutta hän on myös tietoinen etnisistä juuristaan. Hän ei tunne itseensä lähtömaassa vieraaksi eivätkä muut pidä häntä vieraana.

## **Lisäideoita materiaalin tuottamiseen**

Kirjallisen oppimateriaalin tuottamisessa aihe valitaan ottaen huomioon, edellä mainittujen seikkojen lisäksi, oppilaan äidinkielen taitotaso ja vuosiluokka. Laadittavissa materiaaleissa käytetään enemmän kuvia kuin oman maan äidinkielen kirjoitusta. Tällä tavoin houkutellessa lasta lukemaan omakielistä tekstiä. Niin ikään täytyy muistaa verkossa oleva materiaali. Siellä on paljon hyödyllistä aineistoa, esimerkiksi runoja, tarinoita, lauluja ja elokuvia. Samalla on oltava varovainen, sillä verkkomateriaalit ovat usein liian laajoja.

Oman äidinkielen opetuksella voidaan tukea myös eri oppiaineiden opiskelua. Kaksi-kielinen materiaali antaa hyvät eväät sellaiselle oppilaalle, jonka kielitaito on heikko. Kahdella kielellä laadittu teksti antaa mahdollisuuden myös itseopiskeluun. Tällaisesta materiaalista voi olla hyötyä myös suhteellisen vahvan kielitaidon omaavalle oppilaalle ainakin siinä mielessä, että kielet täydentävät ja tukevat toisiaan.

Äidinkielen opettajan ei pidä vierastaa suomenkielistäkään materiaalia. Ideoita materiaalin laadintaan tai vaikkapa tietoa jostakin uudesta opetusmenetelmästä voi saada esimerkiksi suomen kielen oppikirjan tai Suomessa tehdyn englannin kielen oppikirjan avulla. Suomalaisia sanomalehtiä, televisio-ohjelmia, musiikkia ja pelejä voi myös käyttää, jos ne sopivat parhaillaan opetettavaan aiheeseen. Materiaalit voi joko kääntää tai muokata omalle äidinkielelle tai oppilaat voi laittaa tekemään suomenkielisen aineiston pohjalta suullisia esityksiä tai kirjallisia referaatteja omalla äidinkielellä.

Verkossa on joitakin sivustoja, joilla opastetaan opettajia siinä, missä ja miten he voivat hankkia materiaalia. Joillakin sivuilla on myös äidinkielen opettajien valmistamia materiaaleja.

Voi sanoa, että oppimateriaalia on oikeastaan paljon, mutta on vaikeaa löytää oppimateriaalia, joka olisi sellaisenaan valmista Suomessa asuville maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Opettajien on kaikesta huolimatta usein laadittava tai muokattava omat opetusmateriaalinsa itse. On myös tärkeää, että opettaja käy itse läpi materiaalin valmistusprosessin. Runsaat kiertätyt materiaalit eivät aina palvele opetusta parhaalla mahdollisella tavalla.

## Mitä tulee karsia oman maan kirjasta?

Tässä osassa annamme esimerkkejä kolmen kielen – vietnam, arabia ja turkki – avulla siitä, mitä mielestämme kunkin maan äidinkielen kirjoista pitäisi jättää pois Suomen oloissa opetettaessa:

### *Vietnamin kieli*

Karsitaan kaikki, mikä tuntuu äärimmäiseltä: äärimmäinen politiikka ja ääriuskonto eli sellaiset asiat, jotka eivät ole olennaisia Suomessa. Täällä asuvat vietnamilaiset kuuluvat eri poliittisiin ryhmiin, ja siksi en ota opetuksessani kantaa poliittisiin asioihin. Yritän olla mahdollisimman puolueeton oppilaiden edessä. En edes puhu kansallislaulusta enkä käytä lippua. Opettajan on oltava puolueeton eikä hän saisi puuttua poliittisiin seikkoihin.

Vietnam on maatalousmaa, ja siksi teksteissä on paljon maatalousvälineitä, jotka eivät ole enää käytössä, eikä sellaisia työvälineitä löydy Suomesta. Nykyaikanaan käytetään koneita. Täytyy siis opettaa nykyaikaa ja nykykieltä. Kaikki, mikä liittyy vanhaan ja mikä ei enää ole käytössä, jätetään oppikirjoista pois. Siten ei ylikuormiteta lasta tarpeettomilla asioilla, jotka eivät ole Suomessa asumisen tai nykyajan kannalta oleellisia.

Taikauskolla on edelleenkin vahva asema Vietnamissa. Esimerkiksi naisten ja miesten vaatteita ei kuulu pestä samassa vedessä, koska nainen on vanhojen uskomusten mukaan likainen. Opetuksessani pyrin karsimaan tällaisia taikauskoon liittyviä asioita. Painotan sen sijaan moraaliasioita kuten ”ole kohtelias”, ”älä valehtele”. Käytän moraalin opetuksessa apunani satukirjoja, joissa on kansainvälisiä satuja, esimerkiksi Jänis ja kilpikonna.

Käytän Suomessa kaksi luokkaa alempana olevien kirjoja. Esimerkiksi jos oppilas on kahdeksannella luokalla, käytän hänen kanssaan kuudesluokkalaisten kirjoja. Käytän materiaaleissani paljon kuvia, koska kolmasluokkalaisten on vielä vaikea kuvitella asioita pelkästään abstraktilla tasolla. Sen sijaan vietnamilaisissa kirjoissa ei kolmannen luokan jälkeen enää ole paljon kuvia.

### *Arabian kieli*

Arabian kielen opetuksessani pyrin valikoimaan uskontoon liittyviä seikkoja. Koska uskonto on kautta aikojen ollut osa arabialaista kulttuuria, siitä on tullut arabialainen elämäntapa. Minulla on eri maista ja eri kulttuureista tulevia oppilaita, ja islam on osa heidän jokapäiväistä elämäänsä: miten syödään, mitä tehdään jne. Vaikka ihminen on kristitty, kulttuuri on islamilainen.

Islam ja islamilaiset termit ovat kasvaneet niin syväälle arabian kielen ilmaisutapoihin, että niitä ei pysty karsimaan pois kokonaan. Esimerkiksi kirjeet aloitetaan Koraanin

lukujen aloituslauseella. Vaikka aloituslause kuuluu uskontoon, sitä ei voi poistaa. Muita uskontoja edustaville oppilaille annan valinnanvaraa ja selitän, että tällainen tapa on arabialaisilla. Pitää olla todella varovainen, kun karsii sellaiset kohdat pois, sillä ei saisi loukata vanhempia eikä oppilaita.

Arabialaisen sanonnan mukaan ”opettaja on kuin profeetta”, ja siksi opettajan pitää olla uskovainen. Minulta odotetaan, että en syrjisi uskontoa vaan että vahvistaisin lasten uskonnollista identiteettiä, eikä toisin päin. Vanhempien asenteet ja odotukset kyllä vaihtelevat uskonnollisissa ja kulttuurisissa asioissa aika paljon. Pojan ja tytön vierekkäin istuminen voi toisille vanhemmille olla iso asia, toisille ei.

### *Turkin kieli*

Tunneillani käyvästä oppilaista suurin osa tulee kaksikielisistä perheistä, joiden kotona puhutaan pääasiassa suomen kieltä. Oppilaiden turkin kielen taito on useimmiten heikko, eivätkä he tiedä paljon turkkilaisesta kulttuurista. Turkin äidinkielen kirjoissa huomattava osa teksteistä on ihanteellisia, kansallistunteita herättäviä tekstejä. Jos käsittelen oppitunneillani toistuvasti tällaisia tekstejä, suomalaisessa kulttuurissa asuva oppilas turhautuu. Vähennän varovasti tällaisten kansallistunteita herättävien tekstien määrää. Karsin osan myös sellaisista teksteistä, joissa vedotaan suomalaisen kulttuurin mukaan liikaa tunteisiin esimerkiksi äitiä kohtaan.

### **Yhteenveto**

Lähtömaassa julkaistut äidinkielen kirjat eivät sovi sellaisenaan käytettäviksi Suomessa. Oman maan ja Suomen opetussuunnitelmien tavoitteet ja menetelmät voivat olla erilaisia. Pitää laatia yhteisten tavoitteiden pohjalta Suomeen sopivaa opetusmateriaalia. Kirjallisen oppimateriaalin laatimisessa keskeisenä tavoitteenamme on kehittää ja vahvistaa oppilaan kaksikielisyyttä ja -kulttuurisuutta sekä hänen identiteettiään. Aiheet valitaan molemmista kulttuureista ottaen huomioon oppilaan kielitaito, ympäristö ja vuosiluokka. Jos käytetään omassa maassa julkaistuja kirjoja, niistä karsitaan sellaiset kohdat, jotka eivät ole olennaisia Suomessa asumisen kannalta, mutta varovasti, etteivät vanhemmat eivätkä oppilaat loukkaantuisi.



# HAASTEISTA MAHDOLLISUUKSIIN

Minkä taakseen jättää, sen edestään löytää.

Что посеешь, то и пожнешь.

Etme bulma dünyasi.

ئەو شتەى بەجىدىلى لە پىشەخۆت دەيىبىنيەو.

## Oman äidinkielen opetuksen ongelmia – ja mahdollisia ratkaisuja

Espanja maahanmuuttajille opettavana äidinkielenä on tullut käännekohtaansa. Yli kolmekymmentä vuotta sitten ensimmäiset Chilen pakolaiset ja heidän lapsensa saapuivat Suomeen. He olivat ensimmäisiä, joille annettiin oman äidinkielen opetusta. Tänä päivänä opetukseen osallistuu enimmäkseen toisen polven maahanmuuttajia, jotka ovat syntyneet Suomessa. Tästä syystä sekä opettajat että oppilaat kohtaavat opetuksessa nykyään jatkuvasti uusia haasteita. Muutamassa vuosikymmenessä opetus on muuttunut merkittävästi.

Oman äidinkielen opettajat ovat tehneet työtään pyyteettömästi, kartuttaneet kokemustaan ja kymmenen viime vuoden aikana täydennyskouluttaneet itseään kehittääkseen ammatillista osaamistaan. Kaikesta tästä huolimatta oman äidinkielen opetuksessa ja oppimisessa on edelleen runsaasti ongelmia. Keskeisiä ongelmia ovat muun muassa oppimistulosten suuret erot, oppilaiden riittämätön motivaatio ja kiinnostus sekä opintojen keskeyttäminen, erityisesti perusopetuksen 6. vuosiluokan jälkeen. Nämä ongelmat saivat minut tekemään aiheesta selvityksen (Domínguez Lledó 2006), jonka tärkeimpiä tuloksia kuvailen tässä artikkelissa.

### Kartoitus espanjan kielen opiskelusta

Saadakseni selville tärkeimmät oppimistulosten eroihin vaikuttavat tekijät tein kartoituksen lukuvuonna 2005–2006 Espoossa espanjaa opiskelevien keskuudessa (n = 68). Nämä oppilaat muodostavat vajaan kolmasosan kaikista niistä maahanmuuttajataustaisista oppilaista, jotka opiskelivat espanjaa äidinkielenä Suomessa kyseisenä lukuvuonna (n = 241).

Tutkin jokaisen selvitykseen osallistuneen oppijaprofilia ja oppilaan yhteyttä espanjan kieleen seuraavien tekijöiden kannalta: oppilaan tausta, kodin, vanhempien ja espanjankielisessä maassa olevien ystävien vaikutus oppilaan vuorovaikutustaitoihin, oppilaan tämänhetkinen espanjan kielen käyttö ja sen useus, oppilaan itsearvioitu espanjan kielen taito sekä identifioituminen espanjan kieleen ja motivaatio espanjan oppimiseen.

Selvitykseni perustui kahteen kyselylomakkeeseen, joista toinen oli osoitettu oppilaille itselleen ja toinen heidän vanhemmilleen.

Tekemäni selvityksen perusteella oppilaiden oppimistulosten eroihin vaikuttaa eniten

- syntymämaa
- oleskelu espanjankielisessä maassa ja oleskelun pituus
- ikävaihe, jonka aikana oppilas on asunut espanjankielisessä maassa
- äidin ja isän syntymämaa ja äidinkieli
- kaksikielisen perheen stabiilius vs. muutokset (jos espanja on perheen isän kieli, avioero muuttaa ratkaisevasti oppilaan saamaa tukea kielelleen)
- kotona puhuttu kieli
- vierailut espanjankielisiin maihin, joissa on sukulaisia tai ystäviä.

Kaikki nämä tekijät muokkaavat oppilaiden asenteita espanjan kielen suullista käyttöä kohtaan ja vaikuttavat myös siihen, miten usein oppilaat käyttävät espanjaa kaikkiin mahdollisiin käyttötarkoituksiin. Ne myös tuottavat erilaisia osaamistasoja, jotka oppilailla on opetuksen alkaessa tai sen aikana. Nykyisten opetusmenetelmien avulla oppilaiden osaamistasojen eroja ei ole voitu ottaa riittävästi huomioon.

Tekijät, jotka vaikuttavat oppimistulosten eroihin, tuottavat myös monenlaista heterogeenisuutta oppilasryhmien kokoonpanoon. Ryhmät ovat heterogeenisiä kahdella tavalla:

- espanjan taito vaihtelee samanikäisten ja samalla luokka-asteella olevien oppilaiden keskuudessa
- samassa ryhmässä olevien oppilaiden tiedot ja taidot sekä ikä vaihtelevat.

Tämä moninkertainen heterogeenisuus vaikuttaa monella tapaa opetuksen järjestämiseen ja oppimisprosessin ohjaamiseen. Samalla se aiheuttaa kaikille opetukseen osallistuville ahdistusta ja vaikuttaa vähemmän osaavien oppilaiden itsetuntoon.

Mistä syystä oppilaat sitten osaavat espanjaa eri tavoin? Ensinnäkin kolmasosa selvitykseen osallistuneista oppilaista on syntynyt Suomessa. Tämä osoittaa sen, että opetukseen osallistuu nykyään nimenomaan toisen sukupolven maahanmuuttajia. Sen vuoksi on todennäköistä, että näiden oppilaiden espanjan taitoon vaikuttaa merkittävästi suomen kieli, jota oppilaat käyttävät eniten arjessaan.

Oppilaiden vanhemmat ovat enimmäkseen kotoisin Latinalaisesta Amerikasta. Lähtömaiden etäisyyden vuoksi oppilaat eivät käy usein espanjankielisissä maissa lomillaan. Tästä syystä myöskään sukulaiset eivät käy Suomessa kovin usein. Yhteydet vanhempien kotimaahan eivät siis näissä tapauksissa edistä oppilaiden kielitaitoa.

Puolet oppilaista ei ole koskaan asunut espanjankielisessä maassa. Niistä, jotka ovat asuneet, 60 prosenttia on asunut espanjankielisessä maassa alle kaksi vuotta. Espanjankielisessä maassa asuneista 77 prosenttia oli asunut siellä ikävuosina 0–7. Myös tämän kielitaitoa vahvistavan tekijän merkitys on näistä syistä oletettua vähäisempi.

Noin kolme neljäsosaa oppilaista tulee kaksikielisistä perheistä, joissa vain toinen vanhemmista on syntyperäinen espanjan puhuja. Kielten kilpailun vuoksi myös kodin vaikutuksella on siis vähäisempi merkitys kuin voisi kuvitella. Tilanne on erilainen kuin niissä perheissä, joissa molemmat vanhemmista puhuvat espanjaa äidin-kielenään. Selvitykseen osallistuneista vain kuusi prosenttia oppilaista tuli kokonaan espanjankielisistä perheistä.

Oppilaista 19 prosenttia asuu sellaisissa perheissä, joissa molemmat vanhemmat ovat suomalaisia ja joiden äidinkieli on suomi. Perheet ovat tavallisesti asuneet espanjankielisessä maassa jommankumman vanhemman työtehtävien vuoksi. Nämä oppilaat eivät puhu espanjaa säännöllisesti kotona, ja vain pieni osa heistä on asunut espanjankielisessä maassa pitkän ajanjakson sellaisessa ikävaiheessa, että sillä olisi merkitystä espanjan kielen omaksumiselle ja ylläpitämiselle.

Perheistä noin puolessa espanjaa puhuu äidinkielenään oppilaan äiti. Muissa perheissä oppilas ei saa sellaista tukea kielenomaksumiselleen, jonka vain äidit voivat antaa lapsilleen. Useiden tutkimusten mukaan isät eivät nimittäin kiinnitä lastensa kielelliseen kehitykseen samalla tavoin huomiota kuin äidit.

Melkein kaksi kolmasosaa oppilaista sanoo pitävänsä espanjan puhumisesta ja puhuvansa espanjaa säännöllisesti. Espanjaa usein käyttävistä kuitenkin vain yksi neljäsosa käyttää sitä myös kodin ulkopuolella.

Valtaosa oppilaista katsoo espanjankielisiä elokuvia sekä piirrettyjä ja muita televisio-ohjelmia suhteellisen usein. Oppilaat eivät kuitenkaan lue tai kirjoita espanjaa yhtä usein. Peräti 59 prosenttia oppilaista ei kirjoita kenellekään, ja 47 prosenttia oppilaista ei koskaan lue espanjaksi. Nämä tulokset selittävät osittain sen, miksi oppilaiden sanavarasto on niin rajallinen. Kielteinen vaikutus ulottuu myös kulttuuritietoon: oppilaat eivät tunne eivätkä tunnista vanhempiansa espanjalaisen tai latinalaisamerikkalaisen kulttuurin ominaispiirteitä.

Oppilaiden ikäerot ja luokka-aste, jolla he ovat yleisopetuksessa, on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa oppilasryhmien moninkertaiseen heterogeenisyyteen. Tätä seikkaa voitaisiin kontrolloida päätettäessä oppilasryhmien määrästä ja niiden osallistujista.

Oppilasryhmät ovat heterogeenisiä kaikkien maahanmuuttajakielten opetuksessa. Heterogeenisyys on suhteessa tietyn kielen oppilaiden kokonaismäärään paikkakunnalla: mitä enemmän oppilaita on, sitä homogeenisempiä ryhmät ovat; mitä vähem-

män on oppilaita, sitä heterogeenisempiä ryhmistä tulee. Nykyinen edellytys oppilasryhmän minimikoosta, joka koskee kaikkia kieliä samalla tavoin, on haitaksi niille kielille, joiden opiskelijoita on vähemmän, kuten espanjan. Ryhmien heterogeenisuutta lisäävät entisestään oppilaiden ikäerot.

Helsingin kaupungin kouluissa tehdyt tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että yhä useammalla, jopa joka viidennellä maahanmuuttajataustaisella perusopetuksessa olevalla oppilaalla saattaisi olla neuropsykologisia, kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia. Monet oppilaista ovat myös saaneet osa-aikaista erityisopetusta oppimisvaikeuksien vuoksi lukuvuonna 2004–2005. (Andersson 2006.) He ovat saaneet tukiope- tusta erityisopettajilta omissa kouluissaan, ja heidät on ohjattu oman äidinkielen opetukseen samoihin oppilasryhmiin muiden oppilaiden kanssa. Ongelmana kuitenkin on, että oman äidinkielen opettajalla ei ole asianmukaista osaamista, sillä hän ei ole saanut alan koulutusta, jota tarvittaisiin oppimisongelmista kärsivien oppilaiden huomioimiseen.

## **Miten tästä eteenpäin?**

Edellä esittämieni päätelmien perusteella aion kehittää oman äidinkielen opetusta eri tavoin. Osa suosituksistani on sellaisia, että voin itse yksittäisenä opettajana päättää ryhtyä toimeen ja uudistaa opetustani. Osa edellyttää kuitenkin yhteistyötä perheiden ja koulujen kanssa. Osa muutosehdotuksistani voi toteutua vain yhteistyössä opetusviranomaisten kanssa ja heidän suosiollisella avustuksellaan.

Jotta oppilaiden oman äidinkielen taito kehittyisi ja sisäinen motivaatio tuntiosallistumiseen kasvaisi, aion uudistaa opetusta seuraavasti:

- Vahvistan oppilaiden lukemis- ja ymmärtämistaitoja opetuskeskusteluiden avulla ja laajennan kirjatarjontaa aiempiin vuosiin verrattuna.
- Dramatisoin lastennäytelmiä oppituntien osana koko lukuvuoden ajan.
- Sisällytän tietotekniikkaa tunteihin ja hyödynnän tietokoneohjelmia, joissa on kielenopiskeluun sopivia toimintoja, vähintään kerran kuussa.
- Käytän erilaisia ja paremmin soveltuvia oppikirjoja niiden oppilaiden kanssa, joilla on vaikeuksia omaksua kieltä taustansa tai vähäisen kotoaan saamansa tuen vuoksi.
- Otan käyttöön oppikirjoja, joita käytetään Yhdysvalloissa espanjan opettamiseen vieraana kielenä alakoulussa, koska Suomessa ei ole tällä hetkellä sopivia kirjoja tälle ikäryhmälle. Näin sellaisetkin vanhemmat, jotka eivät osaa espanjaa, voisivat ymmärtää englannin avulla, millaisia kotitehtäviä heidän lapsilleen on annettu.

Jotta oppilaiden kulttuuri-identiteetti ja sen myötä myös ulkoinen motivaatio vahvistuisi, pitäisi järjestää eri espanjankielisiä maita koskevia kulttuuripäiviä, esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- Eri maita varten muodostetaan vanhemmista työryhmät.
- Joka työryhmässä kehitetään kulttuuripäivää varten toimintasuunnitelma, jonka vanhemmat, lapset ja heidän vieraansa voisivat toteuttaa.
- Varmistetaan, että kaikki oppilaat ja heidän vanhempansa osallistuvat kulttuuripäivään.
- Otetaan huomioon Espanjan ja espanjankielisen Amerikan kielellinen monimuotoisuus.
- Oman äidinkielen opettaja auttaa ja osallistuu aktiivisesti jokaisen työryhmän työskentelyyn.



**Espanjan kielen opiskelua Espoossa.**

Oppilasryhmien moninkertaisen heterogeenisuuden vähentämiseksi tulisi ryhmien muodostamista koskevia määräyksiä tarkistaa. Tällä hetkellä määräykset perustuvat ryhmän vähimmäiskokoon, ja ne koskevat kaikkia kieliryhmiä samalla tavalla siitä riippumatta, millaisesta kielestä on kyse. Tämä käytäntö tulisi korvata ehdottoman luvun sijaan vaihteluvälillä, ja ohjeen tulisi olla erilainen ja suhteessa siihen, miten paljon kyseisen kielen puhujia on paikkakunnalla. Esimerkiksi Espoossa annettavaa espanjan opetusta voisi koskea vaihteluväli 4–6 oppilasta. Jokaista koulupiiriä kohden voisi sitten määritellä eri minimikoon ryhmän muodostamiseksi. Oman äidinkielen opettajan näkemys tulisi ottaa huomioon päätöstä tehtäessä.

Oman äidinkielen opettajille tulisi järjestää räätälöityä täydennyskoulutusta, jolla turvataan se, että opettaja osaa kiinnittää riittävästi huomiota neuropsykologisista kielenoppimisvaikeuksista kärsiviin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin.

Olisi tärkeää laajentaa tässä raportoitua selvitystä kaikkiin Suomessa opettaviin maahanmuuttajakieliin, jotta voitaisiin määritellä eri ryhmien erityistarpeet ja löytää sopivat tavat ratkaista ongelmat.

#### **Lähteet**

Andersson, Tom 2006. *Erityisopetus ja maahanmuuttajaoppilaat Helsingin kaupungissa*. Luento Opetusalan koulutuskeskuksessa. Tampere 13.2.2006.

Domínguez Lledó, Laureano B. 2006. *Principales factores que influyen en la diferencia de resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna del inmigrante en Finlandia*. [Tulosten eroihin pääasiallisesti vaikuttavat tekijät Suomessa espanjaa äidinkielenään puhuvien maahanmuuttajien espanjan kielen opetus-oppimisprosessissa.] Maisterityö. Menéndez Pelayon Kansainvälinen Yliopisto, Espanja.

## Eräitä motivoitikeinoja oman äidinkielen opetukseen

Käsittelen tässä artikkelissa opiskelumotivaatiota oman äidinkielen opiskelussa. Pohdin aluksi motivaation perusedellytyksiä. Sen jälkeen kuvaan joitakin kehittämiäni menetelmiä, joilla olen pyrkinyt pitämään oppilaiden kiinnostusta yllä. Havainnollistan motivoititapojani perustaitojen eli lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen näkökulmasta.

Ennen kuin voidaan puhua motivaatiosta, täytyy huolehtia, että opiskeluolosuhteet ovat suotuisat. Opettajan tulee ajatella ensin aivan perusasioita: oppilaan vireyttä, opetustilaa, kotitehtävien laatua ja määrää sekä opetuksen sisältöjen valintaa.

On hyvä, jos oppilaat voivat syödä pienen välipalan, jos ruokailusta on kulunut jo aikaa ja takana on useiden tuntien pituinen koulupäivä. Opetustilan pitää olla rauhallinen ja mielellään sellainen, että oppilaita voi sijoittaa tarvittaessa ryhmiin ja esimerkiksi vanhempia oppilaita kauemmaksi nuoremmista. Tunnilla annettavien läksyjen täytyy olla sellaisia, että oppilas jaksaa tehdä ne muiden kotitehtäviensä lisäksi. Niiden tulee olla niin helppoja tai niin hyvin ohjeistettuja, että oppilas osaa tehdä ne kotona, vaikka ei saisikaan apua vanhemmiltaan.

Oppilaat innostuvat oppimaan, kun opetettava asia kiinnostaa heitä. Opiskeltavien asioiden pitää liittyä heidän elämäänsä, eli opittua on päästävä käyttämään heti. Tänä päivänä ei tarvitse tarttua kynään tai paperiin pitääkseen yhteyttä kaukana asuviin sukulaisiin, vaan oppilaat voivat sähköpostin, messengerin ja muiden nopeiden viestintätapojen avulla olla helposti yhteydessä heihin ja näin harjoitella kotona käyttämäänsä kieltä muuallakin kuin kotonaan. Jos kieltä ei tällä hetkellä paljon käytäkään, oppilaan pitää huomata tarvitsevansa taitoa joskus tulevaisuudessa.

Opettajan on hyvä tuntea oppilaidensa kiinnostuksen kohteita, sekä todellisia että kuviteltuja. Opettajan kannattaa myös pyrkiä ottamaan ne huomioon opetusta suunnitellessaan. On hyvä, jos oppilas sitoutuu opiskeltavaan asiaan niin voimakkaasti, että motivaatio riittää ainakin lukuvuodeksi eikä sitä tarvitse erikoisemmin herätellä jokaisen opitunnin alussa.

Yhden oppilaan sitouttaminen onnistuu helposti, mutta kuinka saadaan herätettyä pitkäaikainen motivaatio kokonaisuudessa oppilasryhmässä? Varsinkin maahanmuutta-

jistä koostuva ryhmä on usein niin heterogeeninen, että toisinaan edessä on lähes mahdoton tehtävä. Kuvaan seuraavassa tapoja, joilla olen itse pyrkinyt vastaamaan tähän haasteeseen.

## **Kielitaitopassi**

Opettaessani arabian kieltä Helsingin kouluissa olen joka syksy kohdannut oppilaita, joiden kielitaidosta minulla ei ole aavistustakaan. Oppilas on saattanut muuttaa vasta Suomeen tai täällä toiseen kouluun. Hänellä on saattanut aikaisemmin olla eri opettaja, tai olen itse unohtanut, mitä juuri tämä oppilas osaa. Tähän ongelmaan otin ratkaisuksi ”kielitaitopassin”, johon olen kirjoittanut tietoja oppilaan kielitaidosta. Samalla tulin ikään kuin vahingossa keksineeksi keinon, jolla oppilaat innostuvat kielen opiskelusta.

Passin ensimmäisellä sivulla on oppilaan nimi ja valokuva. Toisella sivulla on vanhempien ja kolmannella koulun yhteystiedot. Seuraavilla sivuilla ovat arabian kielen kirjaimet opettamisjärjestyksessä. Jokaisen sivun alareunassa on kolme ruutua, joita väritän oppilaan taitojen edistyessä.

Oppilaan passiin väritetään kirjainruutu keltaisella, kun hän tunnistaa kirjaimen eli osaa kirjaimen yksinään nähdessään yhdistää siihen oikean äänteen. Hän osaa myös kirjoittaa kirjaimen, mutta ei vielä välttämättä yhdistää sitä muihin kirjaimiin. Oranssilla tasolla oleva oppilas kirjoittaa jo paremmin, eli käsiala on selvempää. Hän osaa myös liittää kirjaimen oikein kaikkiin muihin kirjaimiin. Punainen väri on merkki kirjaimen virheettömästä lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä selkeästä käsialasta.

Värit vaihtuvat punaisemmiksi pitkin lukuvuotta oppilaan taitojen mukaisesti. Värit voivat myös ”haalistua”, jos oppilas on unohtanut jo aikaisemmin osaamaansa. Silloin vain kumitan värin pois ja vaihdan muuksi.

Tällä tavalla olen itse pysynyt selvillä siitä, mitä kukin oppilas osaa, ja olen osannut tarjota hänelle sopivaa uutta opiskeltavaa. Myös jokainen oppilas voi itse havaita, millaiset hänen taitonsa ovat. Oppilaan on hyvä nähdä koko aineen opetussuunnitelma, jotta hän voi sekä huomata jo oppineensa asioita että ymmärtää sen, että työtä on vielä edessä. Oppilaan vihkoon liimataan lista opetussuunnitelmassa olevista sisällöistä, ja opettaja yhdessä oppilaan kanssa merkitsee siihen vaikka päivämäärän, kun oppilas hallitsee asian.

## Värikortit ja -vyöt

Lukuvuonna 2005–2006 opetin seitsemää opetusryhmää. Yksi niistä koostui lähes pelkästään yläkoulun oppilaista, jotka osasivat jo kirjoittaa ja lukea. Muissa ryhmissä vasta opeteltiin lukemaan ja kirjoittamaan, ja oppilaat olivat taidoissaan hyvin eri tasoilla. Yhden ryhmän oppilaat saattoi jakaa yleensä kahteen tai kolmeen pienempään ryhmään taitotason mukaan. Näissä ryhmissä oppilaat tavoittelivat erivärisiä voittoja kuten itämaisissa taistelulajeissa. Kutsuimme tasoja vöiksi, koska oppilaat ovat innostuneita niistä, mutta oikeasti oppilaat saivat erivärisiä kortteja.

Menetelmäni toimii seuraavasti: Aloittelija saa valkoisen tehtävämonistenipun ja sen kokonaan tehtyään valkoisen kortin. Valkoisen kortin suorittanut oppilas on tutustunut arabian kielen erityispiirteisiin ja vertaillut sitä suomen kieleen. Hän tietää arabian kielen kirjoitus- ja lukusuunnan ja sen, ettei arabian kieltä voi kirjoittaa tikkukirjaimilla eikä kirjoituksessa näy erikseen isoja ja pieniä kirjaimia. Hän osaa myös erottaa toisistaan lyhyen ja pitkän vokaalin ja tietää, miten kirjaimia liitetään toisiinsa. Hän osaa kirjoittaa muutamia helppoja tavuja.

Keltainen, sininen, punainen ja musta tehtävävihko ovat rakenteeltaan samanlaiset. Jokainen tehtäväkirja sisältää kolme tehtäväjaksoa, joissa jokaisessa on kolme kirjainta. Oppilas harjoittelee lukemaan ja kirjoittamaan jo osaamistaan kirjaimista sekä opiskeltavasta kirjaimesta muodostuvia tavuja, sanoja ja lauseita.

Kortti voi joutua ”hyllylle”, toisin sanoen opettajan laukun sivulokeroon, jos oppilas seuraavaa korttia yrittäessään tekee huomattavia virheitä asioissa, jotka piti hallita jo hänen aiemmin saamassaan värissä. Kortin saa takaisin, kun pystyy esittämään, että hallitsee uudestaan vaaditut asiat. Pitkien lomien jälkeen taidot ”katsastetaan” eli tarkistetaan, ovatko taidot vielä kortin vaatimalla tasolla.

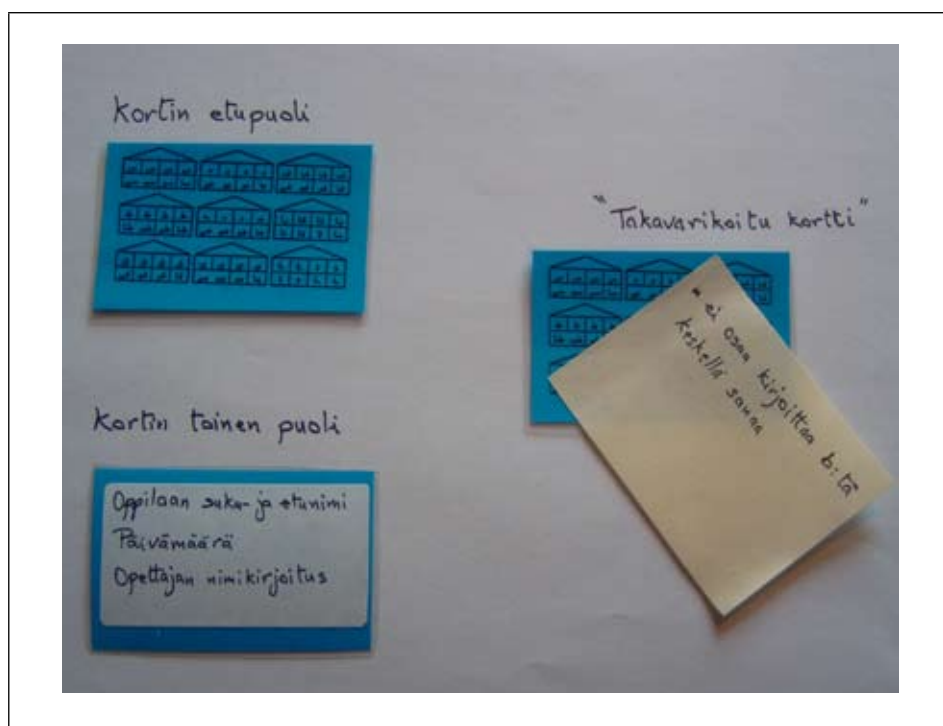
Kilpailun väreistä täytyy olla reilua niin kuin urheilussa. Jos oppilas kerskuu toisille, kortti voidaan ottaa pois. Oppilaat keräävät kortteja innokkaasti ja säilyttävät niitä huolellisesti. Eritasoisten oppilaiden opiskelu samassa ryhmässä sujuu vaivattomasti. Tehtäväjakson jälkeen vihossa on koe, jossa on tilaa myös vanhempien kommentille. Vanhemmat ovat tyytyväisiä, koska he pystyvät helposti seuraamaan lastensa edistymistä.

Menetelmässä on tosin haittapuoliakin: jotkut oppilaat yrittävät tehdä tehtäviä nopeammassa tahdissa kuin ehtivät tai teettävät tehtävävihkojaan edistyneemmällä. On hyvä, että oppilaat ahkeroivat ja innostavat toisiaankin opiskelemaan, mutta pyrin seuraamaan, että jokaisen kielitaito rakentuu vahvaksi eikä siihen jää aukkoja. Ainakin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden tehtäväkirjoihin merkitsen aina läksyksi antamani tehtävät. Jos oppilas on tehnyt kotona enemmän kuin ne, kehun kyllä häntä, mutta tarkistan, että hän osaa varmasti ne itse vielä koulussakin. Käytän edistyneempiä oppilaita toisten apuopettajina tai annan heille lisätehtäviä, joista voin nähdä, olisiko esimerkiksi käsialassa vielä hiomista.

## Kilpailujen merkityksestä opetuksessa

Edellä selostamani menetelmät innostavat oppilaitani ainakin osittain siksi, että niihin sisältyy kilpailun viehätys. Vaikka oppilaat alkujaan kilpailevat toistensa kanssa, he kehittyessään sisäistävät vähitellen sen, että he kilpailevat oikeastaan itsensä kanssa. Värikortit ovat oppilaille ikään kuin palkintoja kuten perinteisemmät leimat, tarat ja muut edelleen käytössä olevat tavat. Vanhemmat voivat halutessaan vielä vahvistaa palkintojen merkitystä osoittamalla arvostavansa niitä.

Kilpailut soveltuvat mielestäni muutenkin, sopivasti käytettyinä, motivaation ylläpitämiseen. Halukkaat oppilaat voisivat valmistaa lukemistaan kirjoista esimerkiksi lehtiä luokan seinällä olevaan lukupuuhun. Käsialan siisteydessä voisi kilpailla, sillä arabian kielessä kirjaimia käytetään usein koristekuvioina ja sananlaskuja kehystetään tauluiksi kotien seinille. *Haluatko miljonääriksi?* ja muiden oppilaita innostavien kilpailujen avulla oppilaiden sanavarasto karttuu kuin huomaamatta. Minkä tahansa pelin tai leikin avulla voi tietysti opettaa kieltä, kun vain muistaa käyttää opeteltavaa kieltä mahdollisimman kokoaikaisesti.



## Koulun ja kodin yhteistyöstä

Sekä vanhemmilla että opettajilla on paljon yhteisiä tavoitteita. Niin vanhemmat kuin myös opettajat riippumatta asuinmaasta ja kansalaisuudesta toivovat, että jokainen lapsi olisi terve, iloinen, huomaavainen, utelias, menestyvä, rehellinen, avoin, hyvä kommunikoiija, kohtelias, huolellinen, ystävällinen, avulias, itsenäinen, rohkea ja vastuuntuntoinen.

Tämä tarkoittaa, että lapsella pitäisi olla koulumenestystä varten tietyt sosiaaliset taidot. Koulumenestyksen takaavat kehittynyt yhteistyökyky, kohteliaisuus, empatian kyky, taito odottaa, emotionaalinen tasapaino, uteliaisuus, taito tulla toimeen uusissa tilanteissa ilman ylimääräistä pelkoa ja paniikkia, taito ajatella ensin ja vasta sen jälkeen toimia. Koulussa menestyy hyvin lapsi, joka on tasapainoinen, jonka emotionaaliset tarpeet on tyydytetty, jonka suhteet läheisten kanssa ovat kunnossa ja jota on tuettu kehityksessä sekä rakastettu pyyteettömästi.

Koulun tehtävä on riippumatta oppilaan äidinkielestä taata oppilalle kaikki tarvittavat edellytykset opiskelua varten: oppilaan ikä- ja taitotasoa vastaava opiskeluryhmä ja oppimateriaali, pätevä opettaja, joka takaa luokassa työrauhan ja luo työilmapiirin sekä motivoi oppilaita opiskelemaan. Oppilaan pitäisi omaksua oppiaineiden sisällöt sekä oppimaan oppimisen taidot eli työskentelytaidot, kun hän toimii sovitujen sääntöjen mukaisesti. Koulun tehtävänä on saada myös oppilaan vanhemmat mukaan yhteiseen toimintaan.

Tarkastelen tässä artikkelissa ensin tapoja, joilla koti voi tukea oppilasta. Sitten kuvaan niitä tukimuotoja, joiden avulla koulu nykyään tukee maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän perheitään. Lopuksi pohdin, millä eri tavoin koulu voisi tukea maahanmuuttajaperheitä nykyistä enemmän.

### Miten koti voisi tukea oppilasta?

Aloitetaan tavallisista, yksinkertaisista asioista. Oleellisen tärkeä lapsen elimistölle on aamiainen. Aamiaisesta lapsi saa voimaa ja energiaa toimintaan. Yhtä oleellinen on myöskin muu päivän aikana tapahtuva ruokailu ja se, mitä lapsi syö. Lapsen totumukset kehittyvät kotona, ja olisi toivottavaa, että vanhemmat kehittäisivät tietoisesti lapsen terveellisiä ruokailutottumuksia sekä hyviä ruokailutapoja.

Olisi suotavaa, että lapsen päivät etenisivät säännöllisen päiväohjelman mukaisesti. Päiväohjelman olemassaolo auttaa lasta seuraamaan omaa toimintaa ja ajan kulkua sekä takaa tietyn turvallisuudentunteen. Lapsi tietää, milloin on ruoka-aika, läksyjen tekemisen aika, leikkiaika, tietokoneaika, nukkumaanmeno-aika jne. Säännöllisen päiväohjelman seuraaminen helpottaa niin lapsen kuin myös vanhemman elämää, kun on tiedossa, mitä tuleman pitää, ja kun siitä on keskusteltu ja sovittu.

Koska tietokone ja televisio antavat liiaksi ärsykejä, pitäisi niiden käyttöaika ehdottomasti rajoittaa. Virtuaalisessa maailmassa ollessaan lapsi joutuu kokemaan hänelle käsittämättömiä tilanteita, pelkoa ja aggressiivisuutta. Siitä voi seurata, että keskittymiskyky heikkenee, mikä puolestaan haittaa opiskelua.

Jokaisella kouluikäisellä lapsella pitäisi olla tietyt velvollisuudet ja tehtävät, koska on oleellista, että lapsi tottuisi tekemään myös sellaisia asioita, joita hän ei ehkä välttämättä haluaisi tehdä. Lapsille olisi hyvä antaa suullisia ohjeita, jotta he tottuisivat kuuntelemaan. On tärkeää, että vanhemmat olisivat omissa vaatimuksissaan ja sopimuksissaan johdonmukaisia, koska sovitut rajat ja niiden säännöllinen noudattaminen takaavat lapselle turvallisuudentunteen. Lapsi huomaa, että kun hän toimii sovitulla tavalla, häneen ollaan tyytyväisiä, hän on turvassa ja voi luottaa vanhempaan.

On tärkeää, että vanhempi opettaa lapsen odottamaan erilaisia asioita kuten puheen-vuoroa ja omaa vuoroa jonossa, koska kärsivällisyys on kohteliaisuuden edellytys. Jos lapsi on toiminut sovitulla tavalla, vanhemman on kiitettävä ja annettava tunnustus-ta hänelle. Jos vanhempi luottaa lapseen, niin lapsi luottaa itseensä ja tuntee onnis-tumisen tunnetta. Siinä tapauksessa lapsella on myös motivaatiota yrittää.

Olisi hyvä, jos vanhemmilla olisi aikaa olla lastensa kanssa, kuunnella heidän ajatuk-siaan, auttaa heitä (mutta olla tekemättä heidän puolestaan), keskustella ympärillä tapahtuvasta ja lasta kiinnostavasta, lukea lapsen kanssa kirjoja ja analysoida luettua sekä etsiä yhdessä syy-seuraussuhteita.

TÄMÄN KAIKEN PITÄISI EHDOTTOMASTI TAPAHTUA  
OMALLA ÄIDINKIELELLÄ.

Jotta lapsi tuntisi itsensä tarpeeksi tärkeäksi, hänen pitäisi tutkimusten mukaan saa-da joka päivä vähintään 30 minuuttia vanhemman jakamatonta huomiota. Lap-si, joka ei ole saanut tarpeeksi vanhemman huomiota, voi muuttua levottomaksi ja aggressiiviseksi, hänellä voi esiintyä keskittymis- ja kommunikointivaikeuksia, hän voi tuntea olonsa turvattomaksi, hän voi olla epävarma ja menettää itseluottamuk-sensa. Tällaisen lapsen koulumenestys heikkenee.

Lapsen kouluongelmien tulisi olla vanhemmille viesti siitä, että olisi aika ryhtyä rat-kaisemaan omia ongelmia.

## **Miten koulu tukee maahanmuuttajaperheitä?**

Kun maahanmuuttajaoppilas opiskelee lähikoulussa ja alueella on vähän ulkomaalaisia, hän opiskelee suomenkielisessä luokassa. Siinä tapauksessa hän opiskelee suomea toisena kielenä ja osallistuu oman äidinkielen opetukseen yleensä kaksi tuntia viikossa. Tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan hän osallistuu myöskin tukiopetukseen.

Kun maahanmuuttajaoppilas opiskelee lähikoulussa ja alueella on paljon ulkomaalaisia, hänellä on todennäköisesti mahdollisuus opiskella valmistavassa opetuksessa. Siinä tapauksessa hän opiskelee oman opinto-ohjelman mukaan tavallisesti 1–1,5 vuotta ja siirtyy sen jälkeen suomenkieliseen opetukseen. Hänellä on mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltä yleensä kaksi tuntia viikossa.

Kun lapsella ja perheellä on ongelmia (esimerkiksi oppimis- ja käyttäytymisongelmat, masennus, syrjäytyminen, syömishäiriöt, emotionaaliset häiriöt), vanhemmat pyydetään kouluun ja yritetään keskustelemalla selvittää, mistä ongelmat johtuvat. Tarvittaessa käytetään tulkkausta. Ongelmien selvittämisessä ja ratkaisemisessa on apuna oppilashuoltoryhmä, joissakin tapauksissa myös perheneuvola ja lastensuojeluviranomaiset.

## **Miten koulu voisi tukea maahanmuuttajaperheitä entistä enemmän?**

Koulun, jossa on paljon maahanmuuttajaoppilaita, lähtökohtana voisi olla se, että maahanmuuttajaperheet huomattaisiin ja heidän tarpeensa otettaisiin entistä enemmän huomioon järjestämällä esimerkiksi kieliryhmien omia vanhempainiltoja, joissa tarvittaessa käytettäisiin tulkkausta.

Tällaisissa vanhempainilloissa olisi tarpeellista rohkaista muunkielisiä vanhempia puhumaan kotona lapsilleen omaa äidinkieltä, keskustelemaan lastensa kanssa yhteiskunnassa ja ympärillä tapahtuvista asioista omalla äidinkielellä. Siten lapselle kehittyisi parhaiten oma maailmankuva ja käsitys itsestään.

Vanhempien olisi hyvä tietää omakielisen opetuksen vaikutuksesta lapsen kehitykseen sekä sekakielisyyden kehittymisen syistä ja haitoista. Erityisen tärkeää olisi korostaa, että puutteellisen suomen kielen puhuminen lapsen kanssa on lapsen kielen ja identiteetin kehityksen kannalta haitallista. Vaikuttavuuden ja uskottavuuden kannalta olisi tärkeää, että nämä asiat esittäisi vanhemmille oman äidinkielen opettaja yhdessä suomen kielen opettajan ja koulun rehtorin kanssa.

Jos vanhempi tuntee, että hänen erilaisuutensa hyväksytään ja että koulu tukee oman äidinkielen puhumista, hän rohkaistuu ja uskaltaa olla oma itsensä. Koulu on siten voittanut vanhemman luottamuksen ja pääsee vuoropuheluun hänen kanssaan. Tämän kokeneesta vanhemmasta voi odottaa tukea kaksikieliseksi kehittyväl-

le lapselle. Tämä olisi mielestäni ensimmäinen askel, jos halutaan ehkäistä maahanmuuttajalasten syrjäytyminen.

Jos perheet ovat kiinnostuneet oman äidinkielen säilyttämisestä ja kehittämisestä, haluavat tutustuttaa lapsia juuriinsa ja kulttuuriinsa, hyväksyvät kaksoisidentiteetin ja haluavat edesauttaa sen kehittymistä, pyrkivät saavuttamaan tasapainon ja elämään tasapainossa oman kaksoisidentiteettinsä kanssa, silloin on mahdollista saada aikaan hyvä yhteistyö perheiden ja oman äidinkielen opettajan välille. On siis tärkeää, että ihmisille annetaan mahdollisuus olla oma itsensä.

### **Mistä aloitetaan, jos halutaan edistää yhteistyötä koulun ja kodin välillä?**

Jotta saadaan selville oman koulun valmiudet tukea maahanmuuttajataustaisten lasten kehitystä, olisi hyvä tarkistaa seuraavat asiat:

1. Miten koulun johtokunta ja opettajat suhtautuvat maahanmuuttajaperheisiin, ja miten valmiita he ovat tekemään yhteistyötä perheiden kanssa?
2. Miten ennakkoluulottomia muut perheet ovat, ja miten valmiita he ovat tekemään yhteistyötä maahanmuuttajaperheiden ja heidän lastensa kanssa?
3. Millaiset ovat maahanmuuttajaperheiden valmiudet lähteä rohkeasti mukaan heille tarjottuun mahdollisuuteen olla oma itsensä ja vuorovaikutuksessa kanta-väestön kanssa?
4. Mistä löydetään avainasemassa olevat kaksikieliset, kotoutuneet ja asialle omistautuneet oman äidinkielen opettajat?
5. Missä ovat kotouttamishaluiset suomi toisena kielenä -opettajat ja valmistavan opetuksen opettajat?

Oman äidinkielen opettaja tarvitsee työssään koulun tukea, jotta hän voisi toimia vakuuttavasti ja saisi myös vanhemmat mukaan toimintaan. Koulussa olemassa olevista voimavaroista voisi perustaa työryhmän. Opettajista, oman äidinkielen opettajista, suomi toisena kielenä -opettajista, valmistavan opetuksen opettajista ja vanhempainyhdistyksen jäsenistä koostuvan työryhmän tehtävänä olisi suunnitella ja järjestää koulussa erilaisia tapahtumia, joissa tulisi esille monikulttuurisuus ja joissa oppilaiden kieli ja identiteetti voisivat vahvistua.



Janston, 5. luokka

## **Kulttuurimentorit maahanmuuttajaoppilaiden tukena**

Maahanmuutto synnyttää vastaanottajamaassa monenlaisia tarpeita ja mahdollistaa uusien toimenkuvien muodostumisen edellisten rinnalle. Monikulttuurinen Suomi tarvitsee yhä enemmän uusia ideoita ja hankkeita tukemaan maahanmuuttajien työllistymistä ja kotoutumista. Kerron tässä artikkelissa yhdestä innovaatiosta, kulttuurimentori-projektista. Projektin ensisijaisena kohderyhmänä ovat työttömät ja työttömyysuhanalaiset maahanmuuttajat ja välillisenä kohderyhmänä Oulun ja lähi-alueiden maahanmuuttajat, jotka kohtaavat koulutuksen saaneen kulttuurimentorin eri organisaatioiden kautta. Artikkelin alussa kuvaan kulttuurimentoreiden taustaa ja koulutusta. Projektin aikana kerättyjen kokemusten mukaan kulttuurimentorin toimenkuva on laaja, mutta tässä artikkelissa keskityn siihen työhön, jota he ovat tehneet kouluissa.

### **Keitä ovat kulttuurimentorit?**

Oulun Seudun Setlementti ry:ssä on toteutettu vuosina 2004–2006 Euroopan Sosiaalirahaston rahoittamaa kulttuurimentori-projektia. Kulttuurimentorit ovat kotoutumisohjaajia, jotka ovat itse kotoutuneet hyvin Suomeen ja osaavat suomen kieltä. Omien kokemustensa ja saamansa koulutuksen avulla he ohjaavat ja kannustavat toisia Suomeen muuttaneita elämässä eteenpäin. Projektin aikana on kehitetty uudenlaista toimintamallia, jota Suomessa ei ole aiemmin toteutettu tässä laajuudessa. Projektin henkilöstö on kerännyt tietoja ja kokemuksia viiden Euroopan maan vastaavanlaisesta toiminnasta osallistumalla Euroopan komission rahoittamaan Grundvig 2 -oppimiskumppanuusprojektiin. Oppimiskumppanuuden aiheena on ollut ”Empowering mentors and other bilingual adults to work in the wider community”. Kulttuurimentori-kurssille osallistuneiden opiskelijoiden tekemä käytännön työ on noussut tärkeään rooliin, kun on luotu suomalaisessa yhteiskunnassa toimivaa kulttuurimentorin toimenkuvaa.

Koulutuksesta ja sen tuloksista on valmistumassa arviointiraportti, jonka avulla saatuja hyviä käytäntöjä pyritään levittämään. Arviointiraporttia varten haastateltiin syksyn 2005 ja kevään 2006 aikana yhdeksää kurssin loppuun asti suorittanutta kulttuurimentoria sekä heidän ohjaajaansa. Tekstissä olevat lainaukset ovat katkelmia näistä haastatteluista.

Projektista on valmistunut yhteensä 21 kulttuurimentoria, jotka edustavat 12:ta eri maata. Suurin osa heistä tulee venäjää puhuvista maista, mutta mukana on myös muun muassa arabian, puolan, bulgarian, viron ja hindin kieltä taitavia ihmisiä. Noin puolella valmistuneista mentoreista on kotimaassa suoritettu korkeakoulututkinto. Valtaosalla heistä on opettajan pätevyys. Muilla on kotimaastaan tai Suomesta hankittu eriasteinen ammatillinen koulutus.

Kulttuurimentorin koulutus käsittää syyslukukauden kestävän teoriajakson, kevätlukukauden kestävän työelämävalmennuksen ja seuraavaan syksyyn sijoittuvan tukityöjakson. Teoriajaksolla käsitellään mentorointiin liittyviä asioita, maahanmuuttajien tilannetta ja palveluita, kulttuurien kohtaamista, suomen kieltä ja kulttuuria, tietotekniikkaa, yhteiskuntatietoutta ja työelämään valmentautumista. Kaikki kurssille osallistuvat pääsevät työelämävalmennukseen maahanmuuttajien parissa tehtävään työhön. Osalle kurssin suorittaneista on projektin puolesta järjestetty tukityöpaikka varsinaisen opintovuoden jälkeen. Oulun kaupunki on ollut suurin yksittäinen työllistäjä tukityöjaksolla. Kulttuurimentori voi työskennellä lapsi- ja nuorisotyössä sekä aikuistyössä. Ensiksi mainittua työtä mentorit ovat tehneet pääosin oululaisissa kouluissa ja päiväkodeissa ja jälkimmäistä muun muassa aikuiskoulutuksessa ja maahanmuuttajatoimistossa.

## **Kulttuurimentorit oululaisissa kouluissa**

Kulttuurimentorit on koettu kouluissa erittäin tärkeäksi voimavaraksi. Aluksi heidän ajateltiin toimivan pelkästään valmistavan opetuksen ryhmien avustajina, mutta käytännössä heidän roolinsa on ollut paljon monipuolisempi. Koulumaailman viideksi erikoisrooliksi ovat vakiintuneet avustajan roolin lisäksi tukijan, motivoijan, kulttuurin rakentajan ja kielisillan roolit. Kulttuurimentori tarjoaa työpaikalleen myös kielellisen resurssin omassa äidinkielessään. Mikäli mentorilla ja oppilailla on yhteinen äidinkieli, voi avustaminen olla myös erilaisten tietojen välittämistä kyseisellä kielellä. Kulttuurimentorit ovat toimineet kielisiltana koulun eri toimijoiden välillä, vaikka yhteistä äidinkieltä ei ole ollutkaan. Saatujen kokemusten mukaan oppilaiden ja toisinaan myös vanhempien on ollut helppo lähestyä kulttuurimentoria kielellisissä kysymyksissä ja arkielämään liittyvissä asioissa.

Yhteinen äidinkieli on erityisesti apuna silloin, kun koululta halutaan olla yhteydessä oppilaiden koteihin esimerkiksi jonkin nopeaa reagointia vaativan asian takia, koulun ja kodin välisen yhteistyön herättämiseksi tai tiedon välittämiseksi suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Vanhemmat ovat voineet pitää yhteyttä kouluun juuri kulttuurimentorin kautta, mutta mentori on itse ratkaissut, antaako oman puhelinnumeronsa vanhemmille vai ei.

Tulee muistaa, että kulttuurimentori on nimenomaan kielisilta, ei tulkki. Mentorilta vaadittava suomen kielen taito, vaikka se saattaa kuulostaa sujuvalta, ei välttämättä

ole riittävä virallisissa tilanteissa. Lisäksi mentorilla ei ole laillista lupaa ja tarvittavaa alan osaamista toimia virallisena tulkkina. Kulttuurimentorin tehtävänä onkin neuvoa työyhteisöään tulkkipalvelujen käytössä.

Kouluilla on huomattu, että maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat runsaasti tukea siirryttyään yleisopetukseen. Kulttuurimentorit ovat olleet pehmentämässä tätä siirtymävaihetta. Eräässä koulussa kulttuurimentorilla ja joillakin oppilailla ollut yhteinen äidinkieli mahdollisti sen, että oppilaat pystyivät integroitumaan odotettua aiemmin yleisopetukseen. Mentori on toiminut heidän koulunkäyntiavustajanaan ja saanut suomalaista opettajaa helpommin selville, ymmärtävätkö oppilaat oppitunneilla käsitellyt asiat. Mikäli ymmärtämisessä on ollut ongelmia, mentori on kyennyt välittömästi selittämään asiat äidinkielellä.

Koulujen näkökulmasta on tärkeää, että kulttuurimentori voi olla mukana korostamassa oman äidinkielen oppimisen ja opettamisen tärkeyttä niin oppilaille kuin heidän vanhemmilleenkin. Yhteinen äidinkieli luo myös mahdollisuuden hengähtää hetkeksi suomen kielestä ja vaihtaa ajatuksia äidinkielellä. Jutustelun lomassa mentorin kanssa voi pohtia merkittäviäkin elämänvalintoja:

*Tietenkin, kun koulussa on paljon venäläisiä, niin he haluaa välitunnilla puhua omalla kielellä, mites meillä koe meni. He tuntee, että heillä on joku siellä kenen kanssa voi puhua ja sitten mulla varmasti enemmän aikaa kuin opettajalla. Ei pakko puhua vain kouluasioista, voi jotakin muutakin. Ysi luokalla, heillä on peruskoulu suoritettu, pitäis mieltä mihin ovat menossa.*

Mentorin mielestä ammattitaitoiveiden ja koulutusmahdollisuuksien läpikäyminen juuri oppilaan omalla äidinkielellä teki niistä vakavasti otettavampia, kuin jos asioita olisi käsitelty vain suomalainen opettaja suomeksi.

Pääasiassa mentorit työskentelevät oppitunneilla varsinaisten opettajien apuna, mutta toisinaan myös itsenäisesti pienryhmien tai yksittäisten oppilaiden kanssa. Lisäksi eri kouluissa on kehitetty ideoita siitä, miten kulttuurimentoria voidaan hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. Kielitaitonsa vuoksi kulttuurimentorilla voi olla jokin erityistehtävä kuten joidenkin oppilaiden käyttäytymisen ohjaus omalla äidinkielellä. Toimivuutensa ovat osoittaneet myös läksytunnit, joilla kulttuurimentorin johdolla tartutaan oppitunneilla esiintyneisiin ongelmallisiin käsitteisiin ja selvennetään niitä varsinaisen opetuksen ulkopuolella yhteisen äidinkielen puuttuessa selkokielellä:

*...mä opetan samaa asiaa kuin mitä luokassa vähän yksinkertaisemmalla kielellä ja vain perusasia sillä tasolla, mitä tämä oppilas tarvitsee, että on niin kuin haastetta, että jos lapsella on hyvä suomen kielen taito, niin sitten on helpompi. Jos ei ole suomen kieltä pitää opettaa sama asia, jos se olisi vaikka avaruus, niin pitää siitä huolimatta jotenkin selittää piirtämällä, näyttämällä.*

Kulttuurimentoreiden tehtäviksi kouluissa on muodostunut myös opettajan ja koulun henkilökunnan avustaminen. Jos kielitaito antaa myöten, kulttuurimentori voi valmistaa suomen kielen oppimiseen liittyvää materiaalia tai selkokielisiä tekstejä reaaliaineiden opetukseen opettajan apuna tai itsenäisesti. Itse suomen kieltä opiskelleena ja oppineena kulttuurimentorilla on uutta annettavaa oppimisprosessiin, ja hän kykenee toisinaan näkemään oppimisen ongelmakohdat suomalaista opettajaa paremmin.

Vaikka kulttuurimentori tekee samankaltaista työtä kuin koulunkäyntiavustaja, on huomioitava, että kulttuurimentorilla on oma erityinen roolinsa ja tehtäväkuvansa koulumaailmassa. Kulttuurimentorin vahvuutena on hänen oma kokemuksensa Suomeen muutosta ja siihen liittyvistä käytännön järjestelyistä sekä muuton psyykkisistä vaikutuksista. Kulttuurimentori ei ole vain oppilaan avustaja näissä asioissa, vaan hän voi tukea koko maahanmuuttajaperhettä heidän lähtökohdistaan. Hän on uskottu aikuinen ja tukija niin luokkahuonetilanteissa kuin erityisissä kriisitilanteissa. Kulttuurimentori kannustaa ja motivoi oppilaita korostaen koulutuksen merkitystä Suomessa. Tässä lähtökohtana on positiivisen ajattelun herättäminen ja ajatus siitä, että nuoren maahanmuuttajan tulevaisuus on täynnä mahdollisuuksia. Kulttuurimentori kykenee omalla esimerkillään Suomeen sopeutumisesta vaikuttamaan myönteisesti maahanmuuttajien asenteisiin ja myös suomalaisten käsityksiin maahanmuuttajien tiedoista ja taidoista. Kulttuurimentorin tehtävänä voi siten olla myös kansainvälisyyskasvatus ja suvaitsevaisuuden edistäminen koko koulussa:

*...siltoin kun luokissa vain kerrotaan, että pitää olla suvaitsevainen, niistä maahanmuuttajien oikeuksista, se on vain puhetta. Mutta sitten kun on oikeasti ihminen siellä luokassa ja jopa auttaa heitä ja he joskus tulevat itse pyytämään apua, että voisitko tulla, voisitko auttaa, niin se on aivan eri, kun konkreettisisa elämän tilanteissa tulee olemaan tekemisissä niin minä luulen, että heistä kasvaa paljon suvaitsevaisempia kuin esimerkiksi niillä, joilla ei ole ollut sitä kontaktia.*

#### **Aiheesta enemmän**

Juusela, Tuulikki & Lillia, Tuula & Rinne, Jari 2000. *Mentoroinnin monet kasvot*. Helsinki: Yrityskirjat.

<http://www.oulunsetlementti.fi/ystavyystalo> (Oulun Seudun Setlementin sivusto)

<http://www.enda.ie> (Grundtvig-projektin sivusto)

## Kansainvälisesti adoptoidut lapset ja kieli

Kansainvälisesti adoptoitu lapsi kohtaa tilanteen, jossa harva meistä muista on ollut: hän joutuu vaihtamaan täydellisesti kulttuurin ja kielen. Adoptiolapsi tulee maahan yleensä yksin, joskus sisaruksensa kanssa. Koska ihminen elää yhteisössä suhteessa toisiin ihmisiin, on kielen ja tapojen säilyttäminen yksin erittäin vaikeaa – erityisesti, kun muuttajana on lapsi. Kielen vaihtuessa muutosvauhti saattaa olla hyvinkin nopea, etenkin käytännön tilanteisiin liittyvän puhekielen osalta. Kaikkien kielitaidon osa-alueiden omaksuminen vaatii kuitenkin aikaa myös lapselta.

Kuvaan tässä artikkelissa adoptiolapsen kielellistä kehittymistä eri ympäristöissä. Tarkastelen ensikielen asemaa hänen elämässään, uudessa ympäristössä tapahtuvaa kielenvaihtoprosessia sekä uuden kotimaan kouluissa annettavaa kielenopetusta. Lopuksi havainnollistan kuvaustani esimerkkitapauksella: millaisten vaiheiden kautta oma adoptiolapseni on kulkenut matkallaan suomenkielisen yhteisön jäseneksi.

### Kieli kehittyy ympäristössä

Kielen kehittyminen – kuten kehittyminen muutenkin – on monimutkainen prosessi, joka vaatii tietyt biologiset, psykologiset ja ympäristölliset edellytykset. Periaatteessa puutteet millä tahansa näistä alueista saattavat aiheuttaa viivästymiä tai puutteita kielellisessä kehityksessä. Emme kuitenkaan tiedä, mitkä ovat kehityksen kannalta välttämättömiä, mitkä riittäviä edellytyksiä, emmekä toisaalta sitä, millaiset puutteet riittävät aiheuttamaan vaikeuksia.

Ihminen on kokonaisuus. Niinpä kielikään ei kehity irrallaan, vaan kehitykseen vaikuttavat kaikki kokemukset. Ihminen on pitkälti ympäristönsä muokkaama. Opimme niitä asioita, joita ympäristössämme meille tarjotaan opittaviksi ja omaksuttaviksi. Lapsi ei kehitä itsekseen sellaisia taitoja tai sellaista kieltä ja sanastoa, joita ympäristössä ei tarjota.

### Adoptiolapsi ja ensikieli

Adoptiolapsen kielellinen kehitys on alkanut toisessa ympäristössä. Hänen kehityksensä taustalla olevia perittyjä ominaisuuksia ei yleensä ole mahdollista tietää. Raskean ja varhaislapsuuden aikana on saattanut olla aliravitsemusta tai sellaisia sai-

rastettuja tauteja, jotka ovat vaikuttaneet lapsen kokonaiskehitykseen tai erityisesti hänen kielelliseen kehitykseensä. Myös kasvuympäristö syntymämaassa on vaihdellut. Osa lapsista on kasvanut ensin perheensä kanssa, osa taas on vauvasta saakka ollut lastenkodissa. Osa on rakastettu ja hellitty, osa on joutunut kasvamaan ilman erityistä hellyyttä. Osa on saanut erilaisia kasvamiseen tarvittavia virikkeitä, osa on joutunut tyytymään perustarpeiden tyydyttämiseen. Osittain hyvin erilaisten kasvuympäristöjen vuoksi ja osittain muiden taustatekijöiden vaikutuksesta adoptiolasten ensikielen taidot vaihtelevat suuresti, kronologisesta iästä riippumatta. Niinpä adoptiolapsen opettamisessa on aina otettava huomioon lapsen yksilöllinen tilanne ja tarpeet.

Adoptioikä, eli lapsen ikä silloin, kun hänet adoptoidaan, saattaa vaihdella hyvinkin paljon. Osa adoptoitavista lapsista tulee muutaman kuukauden ikäisinä, osa on jo kouluiässä. Kielellisen kehityksen katsotaan nykyisin alkavan jo raskausaikana, jolloin lapsi oppii kuulemaan kielen ääniteitä, painotuksia ja intonaatiota. Tutkimusten mukaan (esim. Lyytinen ym. 2002) vauva pystyy jo hyvin varhain tunnistamaan äänneiden eroja auditiivisesti ja toisaalta ensikielen äänteisiin reagoidaan eri tavoin kuin vieraiden kielten äänteisiin. Vaikka pieni vauva ei tullessaan vielä puhukaan mitään kieltä, on hän kuitenkin jo aloittanut ensikielen tunnistamisen ja siksi myös hän vaihtaa kieltä. Mitä isompi lapsi on tullessaan, sitä parempi hänen ensikielen hallintansa yleensä on. Osa adoptiolapsista on ehtinyt käydä jo kouluakin ensikielellään.

Yleensä ajatellaan, että mitä pienempi lapsi on tullessaan, sitä nopeampaa on ensikielen unohtaminen. Tässä on kuitenkin paljon persoonaan liittyviä eroja ja reagointitapoja. Osa lapsista kieltäytyy kokonaan puhumasta ensikieltään adoption jälkeen. Jos adoptiovanhemmat ovat opiskelleet lapsen ensikieltä, voi kieli säilyä pitempään ainakin jollakin tasolla.

## **Adoptiolapsi vaihtaa kieltä**

Adoptiolapsi oppii uutta kieltä uudessa perheessä ja lähiympäristössä luonnollisesti (informaali oppimisympäristö). Kielen oppiminen muistuttaa näin syntyperäisen suomalaisen kielenomaksumista. Opittava kieli ei kuitenkaan ole lapselle ensimmäinen, vaan yleensä toinen (joskus kolmas tai neljäs). Tästä näkökulmasta hänen kielenoppimisensa muistuttaa perheensä kanssa tulleiden maahanmuuttajalasten toisen kielen oppimista. Kielenvaihtovaiheessa adoptiolapset osaavat jonkin aikaa osin kahden kieltä.

Toisen kielen oppimisen tutkimuksissa kieltä, jota oppija käyttää välivaiheessa matkalla kohti kohdekieltä, kutsutaan oppijankieleksi tai välikieleksi. Adoptiolapsen oppijankieli muuttuu kohti suomea monella eri tavalla. Tarvitaan sekä tietojen ja taitojen lisääntymistä että opitun tiedon uudelleenjäsentymistä. Erityisesti on huo-

mioitava kielen modulaarisuus. Tällä tarkoitetaan, että kielen osa-alueita opitaan osin erillään toisistaan siten, että lapsi saattaa olla taitava jo jollain kielen osa-alueella (esim. ääntäminen tai sanasto), mutta hänellä on vielä suuria pulmia toisella alueella (esim. kielioppi). Adoptiolapsilla oppijankieli on alkuvaiheessa usein ”sekakieltä”, jossa sekoitetaan vanhaa ja uutta kieltä sekä erilaisia nonverbaaleja ilmauksia (ilmeitä, eleitä yms.).

## Koulussa

Suurella osalla adoptiolapsista on kouluiässä jonkinlaisia kielestä johtuvia oppimisvaikeuksia. Ruotsissa kansainvälinen adoptio on yleisempää kuin Suomessa, ja siellä on myös tehty enemmän ja laajempia tutkimuksia aiheesta. Birgitta Hene on kirjoittanut useissa tutkimuksissa adoptiolasten kieltä. Tutkimuksissaan hän on todennut, että useilla adoptiolapsilla on joitakin vaikeuksia ruotsin kielen hallinnassa. Verrattaessa adoptiolasten kielen oppimista syntyperäisten ruotsalaisten ja maahanmuuttajaperheiden lasten kielen oppimiseen voidaan vaikeudet luokitella kuuluviksi joihinkin seuraavista luokista:

- tavalliset vaikeudet, joita esiintyy myös samanikäisillä ruotsalaisilla lapsilla
- tavalliset vaikeudet, joita esiintyy myös ruotsalaisilla lapsilla, mutta nuorempina
- vaikeudet, joita esiintyy ruotsalaisilla lapsilla nuorempina mutta jotka ovat tyyppisiä maahanmuuttajalapsille ja toisen kielen oppijoille
- vaikeudet, jotka johtuvat ensikielen interferenssistä.

Suomessa adoptiolapsi voi tarpeen mukaan suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa joko suomi toisena kielenä tai suomi äidinkielenä -oppimäärän. Alkuvuosina opiskeltu suomi toisena kielenä voidaan myös kesken perusopetuksen vaihtaa suomi äidinkielenä -oppimääräksi.

Ensikielen opiskelu on myös tilanteesta ja lapsesta riippuvaista. Mikäli lapsi tulee Suomeen kouluikäisenä, on ensikielen opiskelu erittäin perusteltua. Kokemus näyttää kuitenkin osoittavan, että kerran viikossa tapahtuva opiskelu ei riitä pitämään ensikieltä yllä edes kouluikäisinä adoptoiduilla lapsilla. Pienempänä tulleet lapset ovat yleensä unohtaneet ensikielensä kokonaan. Siksi ensikielen tunneilla oleminen ei yleensä ole tuntunut lapsesta kovin mielekkäältä.

Vaikka ensikielen säilyttäminen on usein lähes mahdotonta, on lähtökulttuurin piirteiden tunteminen ja jonkinlainen säilyttäminen tärkeää. Kun ympäristö suhtautuu lapsen alkuperäisen kulttuurin tapoihin myönteisesti ja pyrkii pitämään niitä yllä, lapsi kokee, että hänen taustaansa ja samalla häntä itseään arvostetaan.

## Esimerkki

Oman Etiopiasta adoptoidun lapseni adoptioikä oli 5 vuotta 4 kuukautta, ja hänen ensikielensä oli amhara. Etiopialaisen sijaisperheen mukaan hän puhui hyvää amharaa ja keskusteli asioista innokkaasti. Ensimmäisen suomenkielisen sanan hän oppi, kun hän oli noin 15 minuutin ikäinen lapsi meidän perheessämme. Tämä sana oli *kello*.

Alkuvaiheessa merkitsin ylös kaikki hänen osaamansa sanat ja ilmaisut. Viidessä viikossa niitä kertyi noin 150. Sen jälkeen sanojen taivuttaminen ja uusien sanojen oppiminen lisääntyivät niin nopeasti, ettei niiden kirjaaminen enää ollut mahdollista.

Amhara unohtui hämmästyttävän nopeasti. Olimme mieheni kanssa opetelleet jonkin verran amharankielisiä peruslauseita, joita käytimme poikamme kanssa. Pyysimme häntä myös opettamaan meille uusia sanoja, joita sitten sijoittelimme puutteellisella kielitaidolla lauseisiin. Lisäksi perheessämme käytettiin suomea ja englantia. Englantia käytimme siksi, että poikamme oli pyytänyt jotain aikuista Etiopiassa opettamaan hänelle sitä ja hän osasi joitakin peruskeskusteluja ja sanoja. Hyvin pian perheeseemme syntyi näistä kolmesta kielestä ja näyttelemisestä koostuvia ilmaisuja, joita kaikki käytimme ja joita tiesimme toistemme ymmärtävän. Vieraiden ihmisten esittämät kysymykset ja kommentit tulkkasimme tälle meidän sekakielellemme. Jo tässä vaiheessa huomasin, ettei lapsemme enää muodostanut oikeita amharan ilmauksia, vaan pyrki ymmärrettävyyteen ja omaksui meiltä sekakieltä. Vähitellen kuljimme kohti suomen kielen hallintaa siten, että noin puolen vuoden päästä kykenimme jo aika hyvin keskustelemaan abstraktimmistakin asioista, kuten peloista ja ajatuksista. Viisivuotiaalle lapselle, joka oli tottunut ymmärtämään ja tulemaan ymmärretyksi myös konkreettisen tilanteen ulkopuolisista asioista keskusteltaessa, oli alkuaika perheessämme varmasti usein turhauttavaa.

Kerran yritimme saada lastamme keskustelemaan sellaisen suomalaisen miehen kanssa, joka puhui sujuvaa amharaa. Poikamme ei suostunut sanomaan sanaakaan, tuijotti vain hämmästyneenä. Tilanteen jälkeen hän oli hyvin ihmeissään siitä, että ”punainen” ihminen puhui amharaa, eikä voinut käsittää syytä siihen. (Aluksi lapsemme sanoi meitä suomalaisia ”punaisiksi”. Tämä johtui ilmeisesti siitä, että talvela suomalaisten kasvot ovat usein punoittavat, ainakin ulkoilun jälkeen. Käsitteen ”valkoinen” lapsemme on oppinut vasta myöhemmin.)

Tällä hetkellä, yhdeksän ja puolen Suomessa vietetyn vuoden jälkeen, lapsemme on 9. luokalla. Hän aloitti koulun normaali-ikässä edeten tavalliseen tahtiin. Suomen kielessä on ollut koko kouluajan vaikeuksia etenkin ymmärtämisen taidoissa. Vaikeudet näkyvät sekä puheen että kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä. Näiden vaikeuksien vuoksi koulunkäynti vaatii myös kotona annettua tukea. Yhä edelleen hän tekee jonkin verran virheitä myös sanojen taivuttamisessa.

Kun poikamme oli 10-vuotias, kävimme Etiopiassa hänen kotiseuduillaan. Hän muisti paikat, tapahtumat ja ihmiset. Kieli oli kuitenkin unohtunut kokonaan. Lapsemme ei ole koskaan halunnut osallistua amharan tunneille, emmekä ole siihen pakottaneet. Hän sopeutui alusta saakka nopeasti suomalaiseen yhteiskuntaan ja välillä vaikutti siltä, ettei hän ollut kiinnostunut etiopialaisuudesta. Iän karttuessa oman taustan merkitys on kuitenkin löytynyt ja etiopialaisesta ruuasta ja täällä asuvista etiopialaista alkuperää olevista ihmisistä on tullut tärkeitä.

### Lähteet

Hene, Birgitta 1987a. *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling. Projektpresentation.* SPRINS-rapport 36. Göteborgs universitet.

Hene, Birgitta 1987b. *Vuxna utlandsadpterade i Sverige – en interjuundersökning.* SPRINS-rapport 37. Göteborgs universitet.

Hene, Birgitta 1993. *Utlandsadpterade barns och svenska barns ordförståelse. En jämförelse mellan barn i åldern 10–12 år.* SPRINS-gruppen 41. Göteborgs universitet.

Hägglund, Gertrud 1982. *Adoptivbarn och språk.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Hägglund, Gertrud 1993. *Adoptoitu lapsi uudessa perheessään.* Suom. Heli Varimaa. Vaasa: Interpedia.

Kats, Madeleine & Kranck, Anne (toim.) 1989. *Lapsemme ulkomailta: kansainvälisestä adoptiosta.* Vaasa: Interpedia.

Lyytinen, Heikki & Ahonen, Timo & Korhonen, Tapio & Korkman, Marit & Riita, Tytti (toim.) 2002. *Oppimisvaikeuksien neuropsykologinen näkökulma.* Helsinki: WSOY.



# HYVIÄ KÄYTÄNTEITÄ MEILLÄ JA MUUALLA

Kertaus on opintojen äiti.  
Повторение – мать учения.  
Vấn ôn võ luyện.  
دوباره کردن دایکی فیربوونه.

## Äidinkielten suojele – keinoja vauvasta vaariin

Äidinkielten suojele ja edistäminen edellyttävät kielen arvon tunnustamista: oli pa kielen puhujia vähän tai paljon, kieli on arvokas voimavara niin yksilölle kuin ympäröivälle yhteiskunnalle. Ilman tukea vähemmistökielenä oleva äidinkieli kuitenkin helposti hiipuu suppean piirin kotikieleksi tai häviää sukupolvien saatossa kokonaan. Jotta eri äidinkielet säilyisivät ja kehittyisivät, tarvitaan konkreettista ja aktiivista kielten suojele. Tässä artikkelissa pohditaan niitä moninaisia keinoja, joilla eri äidinkielten taitoa voidaan edistää – vauvasta vaariin.

### Ohjausta ja tukea perheille

Osallistuin lukuvuonna 2004–2005 Turun kaupungin asettamaan työryhmään, joka pohti keinoja tukea maahanmuuttajien äidinkieliä (ks. tarkemmin Monikulttuuristen maahanmuuttajalapsen ja -nuoren -työryhmien loppuraportti). Työryhmän yksi painopiste oli varhainen kielen kehitys ja perheiden ohjaus. Jotta kielitaito kehittyy rikkaaksi ja monipuoliseksi, on tärkeää, että vähemmistökielinen lapsi saa varhaislapsuudessaan runsaasti kielellisiä virikkeitä äidinkielellään tai -kielillään. Perheet ovatkin avainasemassa kielen välittäjinä ja rikastajina. On kuitenkin haastava tehtävä välittää lapselleen äidinkieli, joka on yhteiskunnassa vähemmistöasemassa. Tehtävän vaikeutta eivät usein arvaakaan ne, joille on itsestään selvää, että heidän puhumansa kieli tulvii vastaan kaikkialla yhteiskunnassa. On tärkeää, etteivät perheet jää yksin tehtävänsä kanssa. Tarvitaan tukea ja kannustusta, joka kantaa eteenpäin silloinkin, kun oman kielen puhuminen tuntuu umpikujalta ja kun lapsi vastaa suomeksi.

Perheiden tulisi saada mielellään jo odotusaikana ja viimeistään vauvavaiheessa tietoa kielen kehityksestä ja keinoista edistää äidinkielen oppimista. Työryhmässämme keskityimme neuvolan rooliin tiedon jakajana ja vanhempien tukijana. Neuvola voi esimerkiksi kannustaa vanhempia puhumaan lapselleen johdonmukaisesti omaa äidinkieltä (yksi henkilö - yksi kieli -periaate). Vanhempia voidaan rohkaista lukemaan, tarinoimaan, laulamaan ja loruilmaan äidinkielellään. Sadut rikastavat kieltä, tuovat tutuksi omia juuria sekä yhdistävät lapsia ja vanhempia yhteiseen tarinointitieteen. Satu luo siltaa myös uuteen kotimaahan. Joitakin Suomessa yleisesti tunnettuja lastenkirjoja on käännetty myös maahanmuuttajakielille, ja maahanmuuttajalapsi voi niiden kautta tutustua pohjoismaiseen lastenperinteeseen ja ympäröivään yhteis-

kuntaan. Maahanmuuttajavanhempia voidaan opastaa käyttämään hyväkseen kirjastojen äidinkielistä lastenkirjatarjontaa. Edes luku- ja kirjoitustaidon puute ei ole este saduille ja tarinoille, sillä kertomiseen ja loruiluun ei tarvita aina valmista kirjaa.

Myös kaikenlainen arjen askarointi äidinkielellä on kieltä kehittävää, esimerkiksi ruuanlaitto, pelaaminen tai ruokapäytäkeskustelu äidinkielellä. Oleellista on, että kieltä käytetään aktiivisesti erilaisissa tilanteissa: lasta puettaessa nimetään vaatekapaleita, ostoskärryjä täytettäessä keskustellaan siitä, mitä kärryihin laitetaan ja niin edelleen. Jo pienetkin asiat voivat auttaa kielen kehitystä isoja askeleita eteenpäin.

Neuvolassa annettavan ohjauksen tueksi on syytä kehittää toimivia, hyviä työmenetelmiä ja -välineitä. Neuvolan yksivuotistarkastuksessa voitaisiin yhdessä perheen kanssa laatia eräänlainen kielisuunnitelma. Sen avulla kartoitetaan lapsen kielellinen ympäristö ja suunnitellaan, miten äidinkieltä ja kaksikielisyyttä tuetaan. Kielisuunnitelman laadinta auttaa vanhempia hahmottamaan lapsensa kielellistä ympäristöä, hyödyntämään vahvuuksia, varomaan kompastuskiviä sekä käyttämään tarjolla olevia palveluita. Kielisuunnitelma on syytä myöhemmin tarkistaa, rikastaa ja päivittää. Suunnitelma kulkee lapsen mukana myös päivähoidon ja kouluun.

Lapsen neuvolauran keskeinen taitekohta on viisivuotistarkistus, jolloin kartoitetaan muun muassa lapsen kielellisiä valmiuksia. Testaus tapahtuu yleensä suomeksi tai ruotsiksi, vaikka lapsella olisi jokin muu äidinkieli. Työryhmämme ehdottaa, että viisivuotisneuvola varten kehitetään myös äidinkielistä testejä, jotta saataisiin tietoa lapsen äidinkielen tasosta. Äidinkielen testin tulos voi nimittäin osaltaan selittää myös suomen (tai ruotsin) testin tulosta. Vaikeudet toisessa kielessä voivat selittyä sillä, että äidinkielen taso on heikko: lapsen kielellisessä perustassa on silloin aukkoja, jotka ilmenevät ongelmina myös toisen kielen oppimisessa. Testin tuloksesta on tärkeä keskustella vanhempien kanssa ja pohtia yhdessä keinoja, miten äidinkieltä voitaisiin nykyistä enemmän rikastaa sekä miten ja missä tahdissa ympäristön kieltä opetetaan lapselle. Testien tulokset voivat antaa tarpeellista taustatietoa myös kunnallisten palveluiden suunnittelijoille ja niistä päättävälle.

Neuvolatyössä voimavarana voitaisiin hyödyntää äidinkielistä ohjaajia. Esimerkiksi koulun oman äidinkielen opettaja voisi toimia viisivuotistarkastuksessa äidinkielen asiantuntijana. Samoin kielisuunnitelman laadinnassa omakielinen ohjaaja tai opettaja, joka on perehtynyt kielen kehitykseen, voisi toimia arvokkaana tukena. Ohjaajat voisivat lisäksi osallistua myös muuhun neuvontatyöhön, esimerkiksi lastenkasvatusta ja terveyttä koskeissa kysymyksissä.

Tuki ja neuvonta vanhemmille on erityisen tarpeellista pikkulapsivaiheessa. Myös lapsen myöhemmissä kehitysvaiheissa on tärkeää, ettei vanhempia jätetä kielikysymysten kanssa yksin. Koululaisen vanhemmille oman äidinkielen opettaja voi olla tärkeä tietolähde ja kannustaja. Myös maahanmuuttajien omakieliset yhdistykset voivat antaa neuvoja ja järjestää esimerkiksi keskusteluryhmiä ja vertaistukea jäsenistölleen. Samoin

ne voivat esimerkiksi alueensa kirjaston tai koulun kanssa järjestää äidinkielistä kerhotoimintaa, satutuokioita ja retkiä. Turun seudulla on käynnistynyt Varsinais-Suomen taidetoimikunnan vetämänä *Iltasatu kuuluu kaikille* -hanke. Siinä edistetään maahanmuuttajalasten ja -perheiden keskuudessa satujen lukemista ja tarinointia sekä tehdään kirjastoa tutuksi. Hankkeen toteuttavat viranomaiset yhdessä maahanmuuttajayhteisöjen kanssa (ks. tarkemmin <http://www.vstaide.fi>).



Melisa, 6. luokka

## Oman äidinkielen tuki osana opintopolkua

Kodin piirissä opitaan puhuttu arkinen käyttökieli, mutta jotta kielitaito monipuolistuisi, tarvitaan myös systemaattista äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen opetusta ja muuta tukea äidinkielellä on syytä nivoa niin päivähoitoon, esi- ja perusopetukseen kuin toisen asteen opintoihin ja jopa aikuiskoulutukseen. Toteutustavat vaihtelevat muun muassa paikkakunnan, kieliryhmän koon ja opettajien saatavuuden mukaan. Keskeistä on, että äidinkielen tuki nivoutuu mahdollisimman hyvin osaksi lapsen tai aikuisen opintopolkua ja tukee näin kokonaisvaltaisesti niin äidinkielen taitoja kuin kaksikielisyyttä ja kotoutumista.

Perusopetuksessa on jo melko pitkään järjestetty maahanmuuttajille oman äidinkielen opetusta, ja joillakin paikkakunnilla annetaan myös oppiaineen opetusta tai tukiopetusta omalla äidinkielellä. Oman äidinkielen opetuksen ei tarvitse kuitenkaan päätyä perusopetukseen. Äidinkielen tuki osana ammatillisia opintoja on vartenotettava keino edistää monikielisyyttä ja tukea samalla maahanmuuttajien ammattiin valmistumista.

Turun ammatti-instituutissa aloitettiin syksyllä 1998 Opetushallituksen rahoituksella oman äidinkielen kurssit neljässä kielessä: albania, arabia, somali ja venäjä. Toiminta käynnistettiin yhteistyössä Åbo Akademin täydennyskoulutuskeskuksen kanssa. Toimin Åbo Akademin edustajana opettajaryhmän ohjaajana.

Kurssien tavoitteena oli vahvistaa oman äidinkielen taitoja sekä erityisesti ammatikielen hallintaa omalla kielellä. Omakieliset käsitteet tukevat ammatillista opiskelua ja avaavat solmukohtia. On myös melkoinen valtti osata harjoittaa ammattiaan äidinkielellään. Opiskelijat voivat toimia esimerkiksi lähtömaahansa suuntautuvissa hankkeissa asiantuntijoina tai vaikkapa luoda kaupallisia suhteita Suomen ja aikaisemman kotimaansa yrittysten välille.

Ammatti-instituutin kurssit tarjosivat nuorille maahanmuuttajille myös mahdollisuuden pohtia omaa paikkaansa uussuomalaisena, maahanmuuttajana, nuorena ja opiskelijana. Opettajat edustivat nuorille sellaista oman kulttuurin aikuista, joka on jo varsin hyvin kotoutunut suomalaiseen yhteiskuntaan ja jonka kanssa voi keskustella ehkä eri tavalla kuin omien vanhempien kanssa. Esimerkiksi somalin kielin kurssilla korostui oppilaiden tarve puhua elämäntilanteestaan. Kurssin opettaja Mursal Mahamud Abdullahi kertoi:

*Usein valmistelin illalla myöhään materiaalia ja tein suunnitelmia. Mutta kun tulin luokkaan, huomasin, ettei suunnitelmani toimi. Oppilailla oli paljon tärkeitä kysymyksiä ja aiheita, joista he halusivat keskustella kanssani. Puhuttiin nuorten elämästä kotimaassa, nuorten kaipauksesta, elämästä täällä Suomessa... (Mäkelä (toim.) 1999: 20.)*

Oman äidinkielen kursseja jatkettiin myös pilottivaiheen jälkeen. Haastattelin vuonna 2003 ammatti-instituutissa toimineita oman äidinkielen opettajia ja kyselin heil-

tä ideoita siitä, miten opetusta voitaisiin kehittää (ks. tarkemmin Mäkelä 2004). Opettajat ehdottivat mallia, jossa lähtökohtana ei olisi yksittäinen kurssi vaan jossa äidinkielen ohjaaja voisi joustavasti ja tarpeiden mukaan ohjata opiskelijoita niin yksilöllisesti kuin pienryhmissä. Äidinkielisellä ohjauksella olisi keskeinen opintoja ja opiskelijan kehitystä tukeva tehtävä.

Äidinkielen ohjaaja toimisi tukihenkilönä, joka ratkoo yhdessä opiskelijan kanssa opiskelun solmukohtia, auttaa sopeutumaan oppilaitokseen ja vahvistaa opiskelutaitoja. Opettaja voisi myös koota pienehköjä ryhmiä, joissa opiskellaan omaa äidinkieltä, muun muassa ammattikäsitteitä. Äidinkielen ohjaaja tekisi tiivistä yhteistyötä oppilaitoksen opinto-ohjaajien, opettajien ja muun henkilöstön kanssa. Hän voisi osallistua oppimisongelmien kartoittamiseen, antaa apua ongelmatilanteissa sekä pitää yhteyttä perheisiin. Äidinkielen ohjaus voisi näin vähentää opintojen keskeyttämistä ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä.

Mallin onnistuminen edellyttää, että oppilaitoksen opetustyön järjestelyssä varataan aikaa ja mahdollisuuksia äidinkieliselle ohjaukselle. Työ vaatii paljon myös äidinkieliseltä ohjaajalta: monipuolisuutta, hyviä ohjaus- ja yhteistyötaitoja sekä perehtyneisyyttä ammatilliseen opetukseen. Nämä kaikki ovat toki taitoja ja valmiuksia, joita voidaan kehittää täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen avulla. Tärkeää työn onnistumiselle on myös se, miten oppilaitoksen henkilökunta ottaa vastaan äidinkielisistä ohjaajista ja miten yhteistyö äidinkielisten ohjaajien, opinto-ohjaajien ja opettajien kesken sujuu. Tavoitteena on, että koko oppilaitos hyötyisi äidinkielisten työntekijöitten tuomasta kieli- ja kulttuurituntemuksesta.

Äidinkielisten työntekijöiden rinnalla omakielisinä tukihenkilöinä voivat toimia myös vertaistukijat, opiskelijatuutorit ja aikuismenitorit. Turussa maahanmuuttajille suunnattua mentorkoulutusta on järjestetty Åbo Akademin täydennyskoulutuskeskuksessa osana laajaa *Aboavita*-hanketta (ks. tarkemmin Gardberg 2004).

Paitsi ammatillisessa opetuksessa ohjauksellista toimintatapaa voidaan soveltaa myös perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Toimintamalli on käyttökelpoinen myös aikuiskoulutuksessa. Äidinkielen avulla voidaan mennä sisällöissä syvemmälle ja samalla varmistaa, onko opiskelija ymmärtänyt sisällöt sekä tarjota opiskelijalle mahdollisuus keskustella opiskelu-, ura- ja elämänsuunnitelmistaan omalla äidinkielellään. Erityisen hyödyllinen omakielinen tuki on aikuisopiskelijoille, joilla on erityistarpeita (esim. luku- ja kirjoitustaidottomat sekä erilaisista oppimisongelmista kärsivät).

Åbo Akademin täydennyskoulutuskeskuksen työvoimapolitiittisissa koulutuksissa on tarjottu henkilökohtaista ohjausta muun muassa venäjän kielellä. Kokemukseni mukaan omakielinen tuki on ratkaisevasti auttanut erityisesti ongelmatilanteissa sekä helpottanut opettajan ja opiskelijan vuoropuhelua. Turun ammatti-instituutti on puolestaan järjestänyt arabian- ja venäjänkielisille opiskelijoille työnhakukoulutuksia, joissa tukena käytetään opiskelijoiden omaa äidinkieltä.

## Tanskan malli – entä Suomen?

Esitetyt keinot tukea vähemmistöjen äidinkieltä edellyttävät paitsi rahoitusta myös kielten moninaisuutta arvostavaa ilmapiiriä. Esimerkiksi Tanskassa ilmapiiri on viime vuosina kiristynyt: Kööpenhamina lakkautti syksystä 2006 kaikkien muiden paitsi tärkeimpien EU-maiden kielten opetuksen kaikissa kouluissa. Nykyinen hallitus poisti kunnilta oman äidinkielen opetukseen tarkoitetut määrärahat jo vuonna 2002. Lisäksi on yhä yleisempää, että lapsia ja vanhempia ohjeistetaan puhumaan vain tanskaa koulun alueella. ”Kielellisten ihmisoikeuksien kieltäminen Tanskan tapaan myös rikkoo oikeutta koulutukseen”, toteaa kaksikielisyystutkija Tove Skutnabb-Kangas. Vaarana on maahanmuuttajalasten syrjäytyminen ja heikko tanskan kielen taito. Onhan äidinkielen opetus keskeinen keino edistää myös kaksikielisyyden saavuttamista. (Inkinen 2006.)

Jotta suuntamme Suomessa ei olisi kohti Tanskan mallia, on tärkeää, että sitoudumme vahvasti kielellisten oikeuksien suojeluun. Kokemuksemme ruotsinkielisen vähemmistön äidinkielen turvaamisesta antaa meille pohjaa myös maahanmuuttajakielten suojeluun ja monikielisyyden edistämiseen. Hallinnon eri tasoilla tulisi laatia ja toteuttaa toimintaohjelmia, joiden avulla edistetään eri äidinkielten elinvoimaa ja monikielisyyttä. Vähemmistökielisten perheiden rohkaisu oman äidinkielen käyttöön, toimiva oman äidinkielen opetus varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen, monikielinen, palveleva kirjasto, aktiiviset maahanmuuttajayhteisöt ja monikielisyyttä edistävä julkinen sana – tässä muutamia keskeisiä keinoja. Voisiko näistä aineksista kiteytyä maailmalla tunnettu, arvostettu Suomen malli?

### **Äidinkielen tukea vauvasta vaariin**

- perheille tukea ja tietoa siitä, miten rikastaa lapsen äidinkieltä: avainasemassa neuvolat
- äidinkielen opetus lapsen ja nuoren tukena varhaiskasvatuksesta toisen asteen opintoihin
- äidinkielistä ohjausta aikuiskoulutukseen
- monikielinen kirjasto: tukee niin sylvävauvaa kuin varttuneempia äidinkielen taitojen kehittämisessä
- harrastustoimintaa äidinkielen opiskelun tueksi, esim. omakieliset leirit ja kerhot
- kieliyhteisöjen omakielinen järjestötoiminta ja vapaamuotoinen yhteydenpito: ”keidas” monelle maahanmuuttajalle; nuorelle, suomalaistuvalla ikäpolvelle tärkeä linkki omaan kieli- ja kulttuuriryhmään
- tiedotusvälineet edistämään monikulttuurisuuden ja -kielisyyden tuntemusta ja arvostusta, myös vähemmistökielille palstatilaa ja ohjelma-aikaa (esim. radio-ohjelmia eri kielillä)

## Lähteet

Gardberg, Pia-Maria 2004. Mentor tukena kotoutumisessa. Teoksessa Matti Mäkelä & Aija Huhtamäki (toim.) *Aboavita – erään projektin anatomia*, 32–33. Turun kaupunki. [Luettavissa verkossa: <http://www.turku.fi/> → Turku.info → Maahanmuuttajat → Suomen kieli → Aboavita-projekti]

Inkinen, Susanna 2006. Kotikielen opetus lakkautetaan Tanskassa. *Turun Sanomat* 21.4.2006.

Monikulttuuristen maahanmuuttajalapsen ja -nuoren -työryhmien loppuraportti. Turun kaupunki 30.6.2005. [Luettavissa verkossa: <http://www.turku.fi/> → Turku.info → maahanmuuttajat → kotoutuminen]

Mäkelä, Terhikki (toim.) 1999. *Omaa äidinkieltä oppimaan! Maahanmuuttajien äidinkielen opetusta ja omakielistä ohjausta Turun ammatti-instituutissa*. Turun ammatti-instituutti, Fortbildningscentralen vid Åbo Akademi ja Turun maahanmuuttajakouluttajien resurssirengas.

Mäkelä, Terhikki 2004. Miten äidinkieli voi tukea opiskelua – kokemuksia Turun ammatti-instituutin oman äidinkielen opetuksesta. Teoksessa Ulla Aunola (toim.) *Maahanmuuttajat ammattia oppimassa*, 110–117. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.vstaide.fi> → Iltasatu kuuluu kaikille -hanke.

## Kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta

Äidinkielenään viroa puhuville oppilaille tarkoitettu osittain vironkielinen opetusryhmä perustettiin Roihuvuoren kouluun vuonna 1996. Kuvaan tässä artikkelissa kokeilumme taustoja, tavoitteita, toimintaperiaatteita sekä kymmenen vuoden aikana toimintamuodosta karttuneita kokemuksia.

Suomi-viro-luokkia perustaessamme lähdimme liikkeelle eri aikoina ja eri puolilla maailmaa saaduista tutkimustuloksista, joista on käynyt ilmi, että vähemmistökielisten lasten kannalta paras opetusmuoto on vähemmistökielinen opetus (ks. esim. Baker 2000). Lapsi edistyy opinnoissaan paremmin kuin enemmistökielisessä koulussa, koska koulu tukee häntä, kotia, perhettä ja lapsen syntyperää. Koulu auttaa säilyttämään lapsen itseluottamuksen ja itsevarmuuden, eikä lapsi kärsi identiteettikriisistä.

Kaksikielisen opetuksen päätavoitteena on edistää normaalia ensikielen kehitystasoa, antaa oppilaille toimiva suullinen ja kirjallinen toisen kielen taito sekä taata normaali osaamistaso muiden aineiden oppisisällöissä.

Pyrimme siihen, että oppilaamme saavuttavat

- varman ja aktiivisen kaksikielisyyden
- mahdollisimman hyvän oppimisvalmiuden
- vahvan identiteetin
- hyvän kielen- ja kulttuurintuntemuksen, jonka avulla he integroituvat suomalaisen kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

Samalla luokkamme ja oppilaamme muodostavat tärkeän osan monikulttuurista kouluamme.

Vuosiluokilla 1–6 olevat oppilaat opiskelevat viron kielellä pääaineita: äidinkieltä viroa, matematiikkaa, Viron historiaa ja luonnontietoa. Suomen kielellä he opiskelevat taito- ja taideaineita (käsityötä, liikuntaa) sekä Suomen historiaa ja luonnontietoa. Suomen kieltä opiskellaan toisena kielenä. Seitsemänneltä luokalta lähtien oppilaamme jatkavat opintojaan suomenkielisissä kouluissa suomen kielellä. Perusopetuksen 7. vuosiluokalle lähtiessään oppilaamme valitsevat vapaasti koulun, jossa he haluavat opiskella heille sopivan painotuksen tai jonkin muun valinnan perusteella.

Lukuvuonna 2006–2007 meidän kolmella kaksikielisellä luokallamme opiskeli 60 oppilasta. Vironkielisiä opettajia oli kolme. Jokaisen opettajan luokalla opiskeli 20 oppilasta kahdelta ikäluokalta. Ikäluokat jakautuivat seuraavasti: luokka-asteet 1. ja 4., 2. ja 6., 3. ja 5. Osa opetuksesta annettiin yhdysluokan periaatteella. Osa oppiaineista opetettiin niin, että oppilaat oli yhdistetty ryhmiin iän mukaan (luokka-asteet 1. + 2., 3. + 4., 5. + 6.).

Seuraamme periaatetta, että mitä nuorempi oppilas, sitä enemmän opetuksesta tapahtuu viron kielellä. 1.–2. luokka-asteen oppilaiden opetuksesta viidesosa tapahtuu suomen kielellä, 3.–4. luokka-asteen opetuksesta annetaan suomen kielellä yksi kolmasosa, ja luokilla 5.–6. opetuksesta annetaan suomeksi jo puolet.

Yhdessä koulumme suomenkielisten opettajien kanssa teemme vironkielisille oppilaillemme heitä parhaiten palvelevat lukujärjestykset. Oppilaille opetetaan käsityötä, liikuntaa (3.–6. vuosiluokka), elämäkatsomustietoa, musiikkia, kuvaamataittoa (5.–6. vuosiluokka) suomen kielellä yhdessä suomenkielisten lasten kanssa.

Kymmenen toimintavuoden aikana on ollut tapana järjestää omien oppilaiden perheille vuosittain joulujuhlia, äitienpäiväjuhlia, luokkaretkiä sekä Viroon että Suomeen ja leirikouluja Viroon. Oppilaamme ja heidän vanhempansa osallistuvat koulumme muuhun opiskelun ulkopuoliseen toimintaan kuten muutkin oppilaat ja vanhemmat.

Viron opetusministeriö tukee meitä lahjoittamalla meille vironkielistä opetusmateriaalia. Muuta erityistukea emme ole saaneet. Suomi-viro-luokkien tyyppisen opetuksen antaminen ei vaadi lisäkustannuksia. Se edellyttää kuitenkin vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen sekä valmiuden ja halun tehdä lisäjärjestelyjä.

Olemme toimineet nyt 10 vuotta. Noiden vuosien aikana suomalais-virolaisilta luokilta on siirtynyt perusopetuksen 7. vuosiluokalle 40 oppilasta. Suurin osa meillä opiskelleista oppilaista ja heidän vanhemmistaan on ollut toimintaamme tyytyväisiä. Meiltä lähteneet oppilaat ovat jälkikäteen sanoneet, että parasta Roihuvuodessa oli se, että sai puhua omaa äidinkieltään ja sai tuntea kuuluvansa isoon perheeseen. Vanhempien mielestä on ollut hyvä, että opetusryhmät ovat olleet mukavan pieniä ja olosuhteet kodikkaita, että lapsilta on vaadittu tietynlaista osaamista ja että heille on tarjottu opetusta sopivasti. Toisaalta jotkut vanhemmat ovat olleet sitä mieltä, että suomenkielisen opetuksen osuus olisi voinut olla suurempi.

Kokemuksemme perusteella uskallamme suositella malliamme kokeiltavaksi muillekin alakoulun vähemmistökieliryhmille.

#### **Lähde**

Baker, Colin 2000. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

## Kokemuksia eheytetystä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta

*Minussa on sekä vietnamilainen että suomalainen puoli, molemmat, ja lisäksi jotakin globaalia.*

Artikkelissa käsitellään kokemuksia vantaalaisesta yläkoulusta, jossa pyrittiin eheyttämään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksen suunnittelu ja toteutus yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Yhteistyötä tehtiin oppilaan oman äidinkielen, jonka esimerkkinä tässä on vietnamin kieli, suomi toisena kielenä -opetuksen ja suomi äidinkielenä -opetuksen kesken. Artikkelissa kuvataan eheytetyn opetuksen tavoitteita sekä resursseja, joiden varassa toimittiin. Yhteistyöhankkeen alku ja syventyminen kerrotaan, ja lisäksi käsitellään niitä edellytyksiä, joita ilman hanke ei olisi voinut kehittyä. Yhteistyön käytännön järjestämisen esimerkkinä ovat 7. luokan tuntisuunnitelmat, joita esitellään myös taulukoina. Äidinkielen eheytetyn opetuksen ohella kouluun tuli myös monia muita monikulttuurisen työn elementtejä, joita artikkelissa kuvataan, esimerkkeinä muun muassa toiminta eri oppiaineissa, juhlat ja yhteistyö vanhempien kanssa. Artikkelin lopuksi puheenvuoro annetaan entisille oppilaille. He, nyt opiskelijoina, työntekijöinä, monet jo perheellisinä, kertovat kokemuksiaan ja näkemyksiään kymmenen vuoden takaisesta kouluelämästään.

### **Eheytetty äidinkielen ja kirjallisuuden opetus – mitä se on?**

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan äidinkieli ja kirjallisuus muodostuu näkemysmme mukaan kolmesta osa-alueesta: oppilaan omasta äidinkielestä, suomi toisena kielenä -oppimäärästä ja suomi äidinkielenä -opetuksesta. Osa-alueet ovat tasa-arvoisia ja tasaveroisia – tosin siten, että oman äidinkielen merkitys painottuu, suomi toisena kielenä -oppimäärä on kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvan oppilaan suomen kielen oppimäärä ja suomi äidinkielenä -opetus on yhteistyössä molempien kanssa ja tukee näitä. On tietenkin todettava, että näiden eri osa-alueiden mahdollisuudet, asema ja taloudelliset resurssit eivät ole tällä hetkellä tasa-arvoiset, vaan oppimääriä resursoidaan juuri päinvastaisessa järjestyksessä.

Eheytetyn opetuksen lähtökohtana on, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine käsitetään kokonaisuudeksi. Kolme osa-aluetta eivät ole irrallisia ja toisistaan eril-

lisiä, vaan niiden lähtökohdat ovat samat. Oppilaan on oman äidinkielen omaksumisen ja kehittämisen lisäksi hankittava korkeatasoinen koulun opetuskielen ja yhteiskunnan valtakielen, suomen tai ruotsin, taito. Toisen kielen oppimisessa pyritään mahdollisimman lähelle äidinkiellisen taitoa, mutta sen kehittymisen perusta on oman äidinkielen hallinta.

Tästä opetuksen yhtenäisten tavoitteiden lähtökohdasta seuraa luonnollisesti, että kolmen osa-alueen on välttämätöntä tehdä yhteistyötä ja tarkastella sekä opetussuunnitelmia että käytännön ratkaisuja tiiviisti yhdessä. Jokaisella osa-alueella on omat tehtävänsä ja paikkansa. Tavoitteena on, että sekä oppilaat että opettajat kokisivat oppivansa ja opettavansa yhteistä oppiainetta.

## **Miten kaikki alkoi meidän koulussamme**

Elettiin 1990-luvun alkuvuosia vantaalaisessa Havukosken koulussa, jossa opiskelivat vuosiluokat 7–9. Maahanmuuttajien opetus oli Suomessa vielä nuorta. Koulussa alkoi kaupungin vuosiin ensimmäinen valmistavan opetuksen ryhmä, tosin tuolloin toisella nimellä. Valmistavan opetuksen opettaja ja vietnamin kielen opettaja aloitivat yhteisen työskentelyn molemmat varsin vihreinä maahanmuuttajaopettajina. Oman äidinkielen opettajalla oli jo tuolloin paljon kouluja ja vähän tunteja. Siirtyminen koulujen välillä vei aikaa, oman äidinkielen opetus tuntui muusta koulutyöstä irralliselta, ja omakielinen tukiopeutus oli vähäistä tai olematonta, niin tarpeellista kuin se olisi ollutkin. Työtä ei helpottanut se, että materiaaleja oli vähän ja yhteistyö oli usein vaikeaa muiden opettajien kanssa, koska heitä tuskin tapasi. Oman äidinkielen opettajan työtä leimasi ulkopuolisuuden tunne ja epävarmuus omasta osaamisesta. Myös se näkemys, että oman kielen opettajan työ on helppoa, koska jokainenhan osaa puhua omaa äidinkieltään, oli paha erehdys!

Yhteistyö valmistavan opetuksen ryhmässä sujui kuitenkin erinomaisesti, ja opettajat havaitsivat, että heillä oli paitsi yhteiset oppilaat, myös yhteiset ilot ja huolet. Oppilasryhmä oli pieni ja oppilaat pääosin yhden kielen, vietnamin, puhujia. Opetus järjestettiin mahdollisuuksien mukaan samanaikaisopetuksena eri aineissa, erityisesti suomen kielen, historian ja maantiedon opetuksessa. Yhteistä suunnittelua ja yhteyksien rakentamista kotien kanssa oli paljon.

Oppilaita alkoi siirtyä yleisopetukseen. Opettajilla oli yhteinen huoli siitä, miten oppilaat selviävät lyhyen valmistavan opetuksen jälkeen. Oppilaiden tueksi yleisopetuksessa ryhdyttiin rakentamaan räätälöityä opetusta. Edellytys hankkeen onnistumiselle oli, että suunnitelmilla oli rehtorin vahva tuki ja että pystyttiin toimimaan hyvässä yhteistyössä erityisopettajan ja eri aineenopettajien kanssa. Koulussa oli muutenkin kokeileva ja uudelle avoin ilmapiiri, mikä auttoi suunnitelmien toteuttamista ja kehittämistä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhteinen kehittäminen koettiin peruskiveksi kaikelle muulle tuelle. Valmistavan opetuksen opettaja siirtyi suomi toisena kielenä -opettajaksi. Kouluumme oli tullut uusi äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) -opettaja, joka opetti ryhmämme luokkaa ja jolla oli heti halu ja valmius yhteistyöhön. Oli luontevaa muodostaa äidinkielen ja kirjallisuuden kolmen opettajan tiimi: suomi äidinkielenä -opettaja, suomi toisena kielenä -opettaja ja oman äidinkielen (vietnam) opettaja. Muiden oppilaiden äidinkieltä ei ryhmien pienuuden vuoksi opetettu, mutta he osallistuivat muutoin suomi toisena kielenä -opetukseen ja suomi äidinkielenä -opetukseen. Myös heidän opetuksessaan tuettiin samoja elementtejä kuin suuren vietnaminkielisen ryhmämme opetuksessa. Yhteistyö eheytyneen opetuksen suunnitteluksi ja toteuttamiseksi alkoi.

## Resurssit

Opetukseen käytettiin pääasiallisesti samaa tuntiresurssia, joka on edelleen tavallinen monissa kouluissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) tunneille oppilaat osallistuivat sovitusti, suomi toisena kielenä -opetukseen oli käytettävissä kaksi viikkotuntia, jotka saatiin toisen kotimaisen kielen tuntien sijaan. Vietnamin kieleen ryhmällä oli käytettävissä kaksi viikkotuntia. Tuossa vaiheessa kaupungissa kuitenkin keskitettiin suuri osa vietnaminkielisiä oppilaita yhteen kouluun, jotta kouluun saatiin enemmän resurssia. Tällä tavalla myös vietnamin kielen opettaja oli koululla enemmän kuin kaksi tuntia viikossa, mikä oli edellytys toimivalle yhteistyölle. Vähäinen ryhmäkohtainen tuntimäärä saatiin tehokkaampaan käyttöön. Nämä tunnit käytettiin äidinkielen ja kirjallisuuden eheytyneeseen opetukseen. Tämän lisäksi tuolloin oli mahdollisuus antaa oppilaille tuettua opetusta jonkin verran. Tuki oli usein samanaikaisopetusta.

Koulun erityisopettaja opetti historiaa oppilaille omana ryhmänään. Vietnamin kielen opettaja käytti usein toisen äidinkielen tunneistaan historian tai jonkin muun aineen käsittelyyn omalla kielellä. Tällaiset opetusjärjestelyt tukivat oppilaiden opiskelua kokonaisvaltaisesti. Toisaalta näiden aineiden tukeen käytetty aika oli jossain määrin pois vietnamin kielen opetuksesta, mutta toisaalta omakielinen aineenopetus tuki myös oman äidinkielen rikastamista. Opettaja pystyi kuitenkin arvioimaan, millä tavalla eri oppiaineiden opiskelua kulloinkin painotettiin. Tämä osoittautui erittäin hyväksi toimintamalliksi. Oppilaat menestyivät hyvin, mutta ehkä sitäkin tärkeämpää oli, että he saattoivat olla varmoja siitä, että saivat apua tarvittaessa sekä vietnamiksi että suomeksi. Joissakin aineissa oli aineenopettajan kanssa sovitettu, että oppilas yrittää vastata kokeissa mahdollisimman pitkälle suomeksi, mutta voi tarpeen tullen vastata myös vietnamiksi. Vietnamin kielen opettaja tarkisti sitten kokeen yhdessä aineenopettajan kanssa. Joskus vietnamin kielen tunnilla pidettiin ennen jonkin vaativan aineen koetta omakielinen koe samasta aihepiiristä.

Suunnittelu ja yhteistyö aloitettiin innostuneesti. Luovia ratkaisuja etsittiin ja löydettiin. Kaikki kokivat työn mielekkääksi ja rikastuttavaksi. Vietnamin kielen opettaja ja muut opettajat tutustuivat toisiinsa; muodostui opettajayhteisö, joka tuki toisiaan, eikä kukaan ollut ulkopuolinen. Lähtökohtana oli se, mitä oppilaat tiesivät ja osasivat – silloin oppilaiden oman äidinkielen hallinta oli meidän suurin pääomamme – ja mitä he tarvitsivat saadakseen vahvan tieto-, taito- ja tunneperustan. Perusasiana oli joustavuus.

## **Oman äidinkielen opettajan näkökulma**

Uuden oman äidinkielen opettajan epävarmuus muuttui osaamiseksi, kun hän sai työskennellä yhteisessä opettajatiimissä. Kaikille oppilaat olivat tärkeitä ja pidettyjä, kaikilla oli sama halu auttaa nuoria ja pyrkimys tehdä työ mahdollisimman hyvin. Samanaikaisopettajana toimiminen tuki tutustumista suomalaiseen kouluun ja opetukseen.

Haasteita oli silti paljon. Tarvittiin halua ja kykyä oppia uutta ja tehdä yhteistyötä. Oli tärkeätä kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta ja rohkaista heitä. Laaja yleisivistys ja kiinnostus lisätä tietoja olivat välttämättömiä. Tätä tuki mahdollisuus hankkia oman maan kirjallisuutta ja oppikirjoja sekä seurata oman lähtömaan ja kulttuurin tapahtumia.

## **Lähtökohdat työlle muotoutuivat ajan ja yhteistyön myötä**

Tärkein lähtökohta tällaiselle työlle on se, että aikuiset haluavat aidosti tehdä tiivistä yhteistyötä ja ovat valmiita uusiin, vaihtoehtoihin opetuskäytänteisiin. Tämä saa myös oppilaat innostumaan ja yrittämään parhaansa. Opetuksen suunnittelu aloitettiin yhteisen ryhmän kanssa seitsemännen luokan sisällöistä. Myöhemmin tavoitteita ja toiminnan muotoja kehitettiin edelleen kahdeksannen ja yhdeksännen luokan kanssa.

Seitsemännen luokan alussa on erityisen tärkeää luokan ryhmäytyminen. Tähän käytettiin paljon aikaa. Kun luokan jäsenet tuntevat kuuluvansa yhteen ja samaan ”meidän porukkaan”, on monet vastaantulevat hankaluudet helpompi selvittää. Seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tehtiin tutustumisharjoituksia sekä sellaisia harjoituksia, joissa sai kertoa esimerkiksi omasta itsestä ja perheestä sen verran kuin halusi. Erään luokan kanssa vietettiin viikonloppu partiokämpällä vain kuukausi koulujen alkamisen jälkeen. Ensimmäinen kurssi olikin nimeltään ”Tullaan tutuksi”, mikä myös kertoo kurssin tärkeimmän tavoitteen.

Tutustumisen ohella heti alussa korostettiin suvaitsevaisuutta ja toisten arvostamista. Uuden ryhmän kanssa käytiin läpi luokan kolme omaa teesiä: lämmin ihmissyys, vastuullisuus ja rehellisyys. Näitä käsitteitä avattiin yhdessä keskustellen, ja niitä muisteltiin läpi lukuvuoden.

Ensimmäisen kurssin aikana opettajakin ehti hyvin tutustua oppilaisiin, saada kuvaa heidän tiedoistaan, taidoistaan ja tarpeistaan. Yllätys ei ollut, että sekä suomen kieltä äidinkielenään puhuvat että maahanmuuttajaoppilaat muodostivat erittäin heterogeenisen ryhmän. Kolmen opettajan saumatonta yhteistyötä todellakin tarvittiin! Silloin tällöin pystyttiin järjestämään niin, että tunnilla meitä oli kolme opettajaa, ja lähtökohtana oli se, että kaikki opettajat olivat kaikkia oppilaita varten.

## **Äidinkielen ja kirjallisuuden ehytetyn opetuksen suuntaviivoja**

Koulun oppiaineet oli kurssitettu, eli äidinkieltä ja kirjallisuutta opetettiin kolmessa eri jaksossa viiden viikkotunnin verran. Nollajaksojen aikana maahanmuuttajaoppilailta oli S2-opetusta. Kunkin kurssin lähtökohtana olivat äidinkielen ja kirjallisuuden ja S2:n opetussuunnitelmat, joista koostettiin mahdollisimman ehyt kokonaisuus. Luokan kanssa työskenneltiin joustavasti: Välillä läsnä oli koko luokka ja kaksi opettajaa, joskus myös kolmas, oman äidinkielen opettaja. Välillä taas kukin opettaja opetti erikseen omaa ryhmäänsä. Erityisesti kieliopin opetuksessa oli yleensä tarkoituksenmukaista, että ryhmä oli jaettu ja maahanmuuttajaoppilaat opiskelivat S2-ryhmässä. Toisaalta taas kirjallisuustunneilla oli hyvä, että koko ryhmä oli yhdessä, jotta erilaiset lukijat ja kirjat pääsivät tasaveroisesti esille.

Työskentelymme tavoitteena oli se, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille tarjottiin opetusta aidosti äidinkielessä ja kirjallisuudessa, ei kahdessa tai kolmessa toisistaan irrallaan olevassa oppiaineessa. Suomi äidinkielenä -opetuksessa käsiteltiin myös S2- ja oman äidinkielen opetuksessa esiin nousseita, kaikkia oppilaita hyödyttäviä kulttuurisia ja kielellisiä näkökulmia. Näin eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat pääsivät esille osaavina ja taitavina oppilaina. Suomi toisena kielenä -opetuksessa pyrittiin löytämään ne opetuksen yhteiset elementit, jotka parhaiten soveltuivat S2-opetuksen omaan opetussuunnitelmaan. Oppilaan oman äidinkielen opetuksessa taas tavoitteena oli tukea oman kielen kehittymisen lisäksi oppilaiden kielitietoisuuden ja suomen kielen kehitystä, erityisesti vertailevia menetelmiä käyttäen.

## Esimerkinä 7. luokan kurssisuunnitelmat

Ensimmäisellä kurssilla – ”Tullaan tutuksi” – tärkeintä oli siis tutustuminen opettajaan, toisiin oppilaisiin ja oppiaineeseen. Koko kurssin ajan tehtiin paljon tutustumisharjoituksia sekä kerrottiin ja kirjoitettiin omasta itsestä. Kirje opettajalle ja omaelämäkerta olivat kurssin suurimmat kirjoitustyöt. Näiden kielen sai itse valita. Erityisesti alussa oppilaat toimivat siten, että kirjoittivat varsinaisen työn omalla äidinkielellään ja tekivät siitä sitten suomenkielisen lyhennelmän, usein saaden tälle tukea S2-opetuksessa. Kirjallisuudesta opiskeltiin kirjallisuuden peruskäsitteet, joita sitten sovellettiin kokonaisteokseen. Osa luokasta luki saman kirjan, osa omalla äidinkielellä kirjoitetun teoksen. Ensimmäisen kurssin lopussa opiskeltiin ja kerrettiin sanaluokat, joiden yhteydessä käytettiin paljon eriyttämistä, sillä opetuksessa tuli ottaa huomioon S2-näkökulma. Tärkeää oli myös vertailla suomen kielen sanaluokkasysteemiä oman äidinkielen systeemiin. Sanaluokista pidettiin yhteinen koe, jonka opettajat arvioivat yhdessä.

Toisen kurssin tavoitteena oli harjoituttaa tiedonhankintataitoja, opiskella asiakirjoittamisen perusteita ja suomen kielen oikeinkirjoitusta. Kurssin päätyö oli tietolehti, jonka aiheen oppilas sai itse valita. Monen oppilaan tietolehden aihe sivusi jotenkin omaa kotimaata. Tietolehti koostui omasta tekstistä, kuvista, haastatteluisista. Olennaista oli, että mukana oli jotakin täysin omaa: pieni tutkimus, haastattelu, piirros tms. Lehdet kirjoitettiin tietokoneella ja ne esiteltiin kurssin lopussa muulle ryhmälle. Lehden tekemisen rinnalla opiskeltiin oikeinkirjoituksen perusasioita, joita päästiin sitten heti soveltamaan omaa lehteä tehdessä. Vietnamin kielen tunneilla pyrittiin tarkastelemaan oikeinkirjoitusta omassa kielessä ja vertailemaan kielten eri käytäntöjä. Oikeinkirjoituksesta pidettiin yhteinen suomen kielen koe.

Kolmannen kurssin teemana oli kertominen, sadut ja tarinat. Yhdessä opiskeltiin jonkin verran satujen perusasioita, juonikaavioita, henkilötyyppejä jne. Kurssin aikana luettiin ja kerrottiin paljon satuja. Kukin oppilas sai lukea omalla äidinkielellä kirjoitettuja satuja. Muutamat oppilaat innostuivat lukemaan sekä äidinkielellään että suomeksi. Vietnamin kieliset oppilaat valmistsivat vietnamilaisen kansansadun pohjalta näytelmän, joka sitten esitettiin koko koululle ja myöhemmin monissa muissa yhteyksissä. Oppilaat näyttelivät vietnamiksi, mutta kertoja kertoi sisällön suomeksi. Jokainen oppilas kirjoitti tällä kurssilla oman sadun; kirjoituskielen sai valita. Kielen osa-alueelta opiskeltiin suomen kielen sijamuotoja samaan tapaan kuin sanaluokkia. Sijamuodoista pidettiin yhteinen koe.

<b>Kurssit (7. lk)</b>	<b>oma äidinkieli (vietnam)</b>	<b>suomi toisena kielenä (S2)</b>	<b>suomi äidinkielenä</b>
<p>Kurssi 1: Tullaan tutuksi</p>	<p>Tutustuminen opettajaan, toisiin oppilaisiin ja oppiaineeseen.</p> <p>Kirje opettajalle ja omaelämäkerta; jos kirjoittaa vietnamiksi, opettaja tukee.</p> <p>Jos omakielinen, arviointi yhdessä.</p> <p>Kirjallisuuden peruskäsitteitä. Luetaan valinnainen teos.</p> <p>Jos omakielinen kirja, arviointi yhdessä.</p> <p>Sanaluokat vietnamissa ja suomessa, vertailu.</p> <p>Yhteinen kurssi-arvio.</p>	<p>Tutustuminen opettajaan, toisiin oppilaisiin ja oppiaineeseen.</p> <p>Kirje opettajalle ja omaelämäkerta; opettaja tukee suomen kielessä. Jos kirjoittaa vietnamiksi, opettaja tukee suomenkielisen lyhennelmän kirjoittamista.</p> <p>Jos omakielinen, arviointi yhdessä.</p> <p>Kirjallisuuden peruskäsitteitä. Luetaan valinnainen teos. Jos omakielinen, käsittely suomeksi.</p> <p>Jos omakielinen kirja, arviointi yhdessä.</p> <p>Sanaluokat S2-näkökulmasta, vertaileva ote.</p> <p>Yhteinen sanaluokkakoe, yhteinen arvio. Otetaan huomioon S2-oppimäärä.</p> <p>Yhteinen kurssi-arvio.</p>	<p>Tutustuminen opettajaan, toisiin oppilaisiin ja oppiaineeseen.</p> <p>Tutustumisharjoituksia.</p> <p>Kirje opettajalle ja omaelämäkerta. Opettajalle joko suomenkielisenä tai lyhennelmänä.</p> <p>Arviointi yhdessä.</p> <p>Kirjallisuuden peruskäsitteitä. Luetaan valinnainen teos. Kirjan käsittely.</p> <p>Jos omakielinen kirja, arviointi yhdessä.</p> <p>Sanaluokat (äidinkielisille).</p> <p>Yhteinen sanaluokkakoe, yhteinen arvio. Otetaan huomioon S2-oppimäärä.</p> <p>Yhteinen kurssi-arvio.</p>

<b>Kurssit (7. lk)</b>	<b>oma äidinkieli (vietnam)</b>	<b>suomi toisena kielenä (S2)</b>	<b>suomi äidinkielenä</b>
Kurssi 2: Tiedonhankintaa	<p>Vietnamin kielen oikeinkirjoitusta, vertailua suomen kieleen.</p> <p>Tietolehti. Jos oman kulttuurin teema, opettaja tukee tiedonhankinnassa.</p> <p>Yhteinen arviointi.</p>	<p>Tiedonhankintataitoja, asiakirjoittamisen perusteita ja suomen kielen oikeinkirjoitusta S2-näkökulmasta.</p> <p>Tietolehti. Opettaja tukee tiedonhankinnassa ja kirjoittamisessa.</p> <p>Yhteinen arviointi.</p> <p>Oikeinkirjoituskoe, yhteinen arviointi.</p>	<p>Tiedonhankintataitoja, asiakirjoittamisen perusteita ja suomen kielen oikeinkirjoitusta.</p> <p>Tietolehti. Esitellään luokassa suomeksi.</p> <p>Yhteinen arviointi.</p> <p>Oikeinkirjoituskoe, yhteinen arviointi (usein myös etukäteissuunnittelu).</p>
Kurssi 3: Satuja ja tarinoita	<p>Omakieliset sadut, vietnaminkielisen kansansadun pohjalta näytelmä, puvustus, lavasteet ja harjoitukset yhdessä.</p> <p>Satujen/näytelmän yhteinen arviointi.</p> <p>Sijamuotojen vastineet vietnamin kielessä, vertailu suomeen.</p> <p>Yhteinen kurssiarviointi.</p>	<p>Maailman satuja; vietnamilainen kansansatu suomeksi, puvustus, lavasteet ja harjoitukset yhdessä.</p> <p>Oma satu, opettaja tukee suomen kieltä.</p> <p>Satujen/näytelmän yhteinen arviointi.</p> <p>Sijamuodot suomen kielessä, S2-näkökulma.</p> <p>Yhteinen koe sijamuodoista, yhteinen arviointi</p> <p>Yhteinen kurssiarviointi.</p>	<p>Satuja, juonikaavioita ym.</p> <p>Näytelmän esitys vietnamiksi (koko koululle), kertoja kertoo sisällön suomeksi.</p> <p>Oma satu.</p> <p>Satujen/näytelmän yhteinen arviointi.</p> <p>Sijamuodot.</p> <p>Yhteinen koe sijamuodoista, yhteinen arviointi.</p> <p>Yhteinen kurssiarviointi.</p>

## Eheytetyn äidinkielen opetuksen muita vaikutuksia

### *Vietnamilaisen kulttuurin lähettiläinä*

Eheytetyn äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen projektitöiden tuloksena syntyi materiaalia, jota käytettiin myös muulla tavalla kuin esittelyyn tunnilla. Monenlaiset Vietnamista kertovat tieto- ja seinälehdet, jotka käsittelivät maan historiaa, maantietoa ja kulttuuria, olivat mukana, kun eri puolille pääkaupunkiseutua lähdettiin esittelemään oppilaiden näkemyksiä vietnamilaisesta elämäntavasta. Kansansadun pohjalta valmistettua näytelmää esitettiin monessa koulussa. Kun muita oppilaiden osaamia taitoja yhdistettiin kokonaisuudeksi, saatiin kokonainen paketti vietäväksi kouluihin ja muihin tilaisuuksiin. Pojilla oli suosittu itämaisten taistelulajien näytös, tyttöjen tanssiryhmä esitti monia, itse suunniteltuja esityksiä, joihin tytöt ompelivat itse vietnamilaistyylliset esiintymisasut valinnaisen käsityön tunnilla. Erityisesti alaluokilla ja päiväkodissa oli suosittua opetella silkkikukkien tekoa. Jos vierailulla suinkin päästiin kotitalousluokkaan, oppilaat pitivät lyhytkurssin kevätkääryleiden teossa. Oppilaiden valmistamaa Vietnam-näyttelyä vietiiin suuriinkin tilaisuuksiin, ja oppilaat toimivat asiantuntevina oppaina.

Vietnam-lähettilään tehtävät vaativat paljon vapaaehtoista harjoittelua usein omalla ajalla koulun jälkeen, toimimista yhdessä, mikä joskus tuotti keskusteluja ja yhteentottojakin. Saimme aina luvan käyttää koulupäivän tunteja vierailuihin, mutta varmasti joskus aiheutimme myös närää muiden opettajien keskuudessa poissaolojen vuoksi, ja oppilaat joutuivat myös ottamaan kiinni tunteilla opiskeltuja asioita. Plussina olivat kuitenkin monet myönteiset esiintymiskokemukset ja ilo siitä, että muutkin nuoret olivat kiinnostuneita vietnamilaisesta kulttuurista, ja varmasti myös vahvistuva tietoisuus siitä, että oma taustakulttuuri on arvostettu ja tärkeä. Tämä näkyi myös rohkeudessa esiintyä, ei vain samanlaisena kuin kaikki muut, suomalaisena, vaan myös jonakin erilaisena, suomalais-vietnamilaisena. Aluksi monille oli vaikea lähteä esiintymään niin omaan kouluun kuin – vielä pahempi – tuntemattomaan paikkaan. Monia keskusteluja käytiin siitä, onko häpeällistä ja ehdottoman kauheata puhua vietnamilaisuudesta jopa muiden kuullen. Varmuus itsestä kasvoi esiintymisten ja ehkä myös keskustelujen myötä, ja loppujen lopuksi oppilailla oli paljon ideoita siitä, mitä muita ja millä tavoin paremmin teemoja voisi toteuttaa.

Omassa koulussa järjestettiin juhlia Vietnam-teemalla. Kevään uuden vuoden juhlasta, Têt-juhlasta, kerrottiin hyvissä ajoin koko koululle suurin seinälehdin koulun käytävillä. Päivän teema alkoi ruokailulla, johon oppilaat, vanhemmat ja vietnamin kielen opettaja valmistivat yhdessä keittiöhenkilökunnan kanssa ruuan. Ruokailemaan saapuvia koulun oppilaita ja opettajia olivat vastassa upeisiin, perinteisiin kansallispukuihin pukeutuneet tytöt. Ruokasali oli koristeltu, pöydillä valkeat liinat. Vietnamilaiset oppilaat tarjoilivat ruuan pöytiin. Puikot olivat tarjolla kaikille, ja valtaosa niitä kokeilikin – tästä jäi pitkäksi aikaa tavaksi tarjota itämaistyyppisen ruuan kanssa käytettäväksi puikkoja. Iltapäivän juhlassa oli esityksiä taistelulajeista tansseihin.

## *Kansainväliset päivät laajenevat*

Têt-juhla oli varmaankin ensimmäisiä monen kulttuurin päivistämme. Kansainväliset päivät muodostuivat monivuotiseksi perinteeksi. Ohjelma vaihteli, mutta usein koulun oppilaat olivat voineet valita aamupäiväksi jonkin koulun kielen opetustuokion. Parin tunnin ajan he opiskelivat esimerkiksi aina suosittua viroa, vietnamia, arabiaa, farsia, venäjää, somalia tai muuta kieltä, joiden opettajat vetivät tunnit yhdessä omien oppilaidensa kanssa. Usein iltapäiväksi oli järjestetty teemapajoja, joissa perehdyttiin koulussa edustettuina olevien kieli- ja kulttuuriryhmien taustakulttuureihin tai muihin kokoaviin teemoihin, kuten kehitysmaakysymyksiin, ihmisoikeusasioihin tai sodan ja rauhan kysymyksiin. Päivän ruokailu pyrki noudattamaan teemoja. Monien mieleen on jäänyt esimerkiksi afrikkalainen menyyimme, jolloin ruokasalissa ei ollutkaan pöytiä ja tuoleja, vaan ruoka syötiin lattialle levitettyjen suurten liinujen ympärille kerääntyneinä. Kansainvälinen koulupäivä päättyi juhlaan, jossa erityisesti monet tanssiryhmämme esiintyivät sekä perinteisin että nykytanssein. Illalla oli tavallisesti koko kylälle avoin basaaari, jossa myytiin monenlaista, oppilaiden ja heidän vanhempiansa valmistamaa ruokaa suomalaisesta vietnamilaiseen, arabialaiseen ja venäläiseen. Vuosien mittaan basaarista tuli tunnettu ja suosittu.

Töitä kansainvälinen päivä teetti paljon, mutta toisaalta oppilaat ottivat paljon vastuuta, oppivat uskaltamaan esiintyä ja toimimaan monenlaisissa tehtävissä itsenäisesti. Alussa kansainvälisen päivän järjestelyt olivat pitkälti ”maahanmuuttajaopettajien” harteilla, mutta aikaa myöten vastuu jakaantui erityisesti teemapajojen osalta, ja esimerkiksi intialaisen ruokailun järjestivät keittiöhenkilökunnan lisäksi yhdessä punjabin kielen ja matematiikan opettaja.

Perinne tuli myös lumijuhlasta. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden joukossa oli luonnollisesti myös erilaisia uskontoryhmiä. Yhdessä et-opettajan kanssa suunniteltiin tapahtuma, joka järjestettiin adventin kirkossakäynnin tai muun uskonnollisen juhlan sijaan muille kuin kristityille oppilaille. Juhlan järjestelyt olivat pääosin oppilaiden tehtävänä, ja niin siellä esitettiin runsaasti oppilaiden omaa ohjelmaa. Aina joku lausui runon, joku lauloi tai soitti, ja tansseja oli laidasta laitaan; juhla oli aina hauska, liikuttava ja kodikas. Pimeänä, lumisena talviaamuna lumijuhlaan tulijat otti vastaan kynttilämeri koulun pihalla – siitä nimi. Koulu oli muutenkin alusta saakka joustava ja käytännöllinen uskontoon liittyvien kysymysten ratkaisuis- sa. Aina pyrittiin esittelemään koko koululle eri kulttuureiden sekä kulttuurisia että uskonnollisia tärkeitä tapahtumia. Seinälehtiä tehtiin vuosittain niin ramadanista ja iid-juhlasta, hindujen kulttuurisista juhlista kuin buddhalaisten vuosittaisen eläinhoroskoopin ennustuksista – sen seinälehdten eteen muuten kerääntyä aina ennätysyleisö. Pidimme päivänavauksia keskusradiossa, jossa esitimme vietnamilaista musiikkia, luimme esimerkiksi runoja tai pieniä kansansatuja vietnamiksi ja suomeksi tai kerroimme lähestyvistä Têt-juhlasta ja sen merkityksestä.

## *Yhteistyötä vanhempien kanssa*

Yhteistyötä vanhempien kanssa tehtiin varsin paljon. He olivat usein ja mielellään mukana erityisesti valmistamassa vietnamilaista ruokaa tai opettamassa oppilaille sen valmistusta usean kansainvälisen päivän keittiöpajassa. Vanhempainilta järjestettiin yhteistyöluokkamme kaikille vanhemmille ja opettajille. Oppilaat ja vanhemmat tarjosivat vietnamilaista ruokaa, oppilaat esittelivät vietnamilaisia perinteitä, näytelmän ja lohikäärmetanssin. Vietnamilaiden vanhempien ryhmäkin perustettiin, mutta se ei jaksanut toimia pitkään.

Aktiivinen toiminta vaati paljon erityisesti oman äidinkielen opettajalta, jolla oli lukuisia muitakin kouluja työnsä piirissä. Vanhempien omaehtoinen toiminta tyrehtyi myös siihen, että vanhemmat olivat töissä, kuten näytti, aamusta iltaan. Vanhempia oli kuitenkin mukana esimerkiksi silloin, kun nuoret järjestivät itse perinteisen syksyisen kuujuhlan pääkaupunkiseudun vietnaminkielisille nuorille. Vastuu niin koristelusta, syötävästä kuin ohjelmasta oli nuorilla; juhla oli menestys ja keräsi mukaan suuren joukon vietnamilaisia nuoria.

## *Taustakulttuurin teemoja muiden aineiden opetukseen*

Muidenkin aineiden opetuksessa pyrittiin tuomaan esille omasta taustakulttuurista nousevia teemoja. Esimerkiksi oppilaiden projektitoissa ne olivat luontevasti läsnä.

Historiassa aloitettiin usein oman taustakulttuurin esittelyllä ja historiallisella katsauksella. Syventävät tehtävät seurasivat myöhemmissä jaksoissa. Esimerkiksi historiassa usein toisen maailmansodan aihepiiristä tehtävät työt käsittelivät oppilaiden tausta- tai lähtömaiden historiaa toisen maailmansodan ajalta. Valtaväestöön kuuluvat, niin oppilaat kuin opettajatkin, saivat usein uutta tietoa ja paneutuneesti valmisteltuja katsauksia eri maiden historiaan.

Maantiedossa oli tavallista tehdä taustamaan esittelyjä. Taito- ja taideaineissa oli helppo rikastuttaa kaikkien oppilaiden opetusta eri kieli- ja kulttuuriryhmien ruokaperinteellä, musiikilla ja kuvataiteella tai valmistella jotakin omaa taustakulttuuria kuvaavaa materiaalia, kuten tanssipukumme tai monet näyttelymme ja myöhemmin esimerkiksi kuvataiteessa islamilaiden kulttuurien ornamenttiikkaa. Haastavampia, mutta myös omalla tavallaan hauskipia olivat esimerkiksi matematiikan laajemmat ja suppeammat projektit: prosentteja laskettiin ja hintoja vertailtiin esimerkiksi riisin hinnasta etnisessä ruokakaupassa ja lähikaupassa, tai vertailtiin eri lentoyhtiöiden hintoja lähdeittäessä eri reittejä lomamatkalle suvun luokse.

Jokaisessa aineessa on lukemattomia mahdollisuuksia löytää oppilaille läheisiä teemoja – myös kulttuurisesti läheisiä. Usein uudet oppilaat arastelivat aluksi tarttua mahdollisuuteen tarkastella jotakin kysymystä toisenlaisista näkökulmista, eivätkä ne toki kaikkia ollenkaan kiinnostaneetkaan, mutta yleensä oppilaat innostuivat nopeasti ja tekivät todella hyviä töitä. Tärkeätä oli, että teemoja ottivat esille niin

historian opettaja, matematiikan opettaja kuin myös kemian opettaja. Suomi toisena kielenä -tunnillahan omaan taustaan liittyvät kysymykset ovat arkipäivää.

Oppilaille oli paljon tukea vietnamin kielen opettajan perustamasta pienestä vietnaminkielisestä kirjastosta, jonka lainauksia oppilaat hoitivat omatoimisesti.

## **Kokemuksia opetuksesta**

Opettajat seurasivat oppilaiden keskusteluja identiteetistä ja minuuden rakentumisesta sekä osallistuivat siihen kukin omasta näkökulmastaan. Oppilaiden kanssa toimiminen toi jokaiselle samanlaisia kysymyksiä mietittäväksi omista taustoista. Jokainen on monta ihmistä, joista kuitenkin pitäisi saada kokoon myös yksi ja eheä. Oppilaat kävivät läpi nuoruuden muutoksia ja kysymyksiä samalla, kun erilaisten tapojen ja arvostusten yhteensovittamisessa syntyi sekä konflikteja että oivalluksia.

Vietnamilaisten oppilaiden itsetunto vaikutti vahvistuvan; vietnamilainen identiteetti osana vietnamilais-suomalaista identiteettiä koettiin arvokkaaksi. Koko luokan yhteisöllisyyteen kiinnitettiin huomiota, tehtiin yhdessä, hitsauduttiin yhteen, ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat pääsivät mukaan luokan yhteiseen porukkaan. Läheisimmiksi suhteet muodostuivat kuitenkin oman etnisen ryhmän kesken.

Lukuisat esiintymiset niin omassa luokassa, koulun tilaisuuksissa kuin vierailuilla toivat esiintymisvarmuutta ja rohkeutta. Oppilaat käyttivät aktiivisesti erilaisia luovia taitojaan ja löysivät omia vahvuuksiaan. He rohkaistuivat käyttämään äidinkieltään avoimesti ja kokivat sen arvokkaaksi. Oma kulttuuri koettiin myös muiden arvostamaksi. Kun oppilaat toimivat aktiivisesti ja järjestivät erilaisia tapahtumia, heidän itsenäinen vastuunsa kasvoi.

Suomalaiset oppilaat saivat tietoa toisenlaisesta kulttuurista. Vastaanotto oli yleensä myönteinen; jonkin verran oli ryhmien välisiä reviiiryhteenottoja välitunneilla, mutta ne eivät yleensä liittyneet etnisiin konflikteihin.

Opettajien yhteistyö ja keskustelu oli hedelmällistä ja kaikkien työtä tukevaa, kaikki oppivat paljon. Kaikki saivat tietoa molempien kielten rakenteista ja oppilaiden mahdollisista kompastuskivistä sekä erityisesti suomalaiset huomattavasti tietoa vietnamilaisen kulttuurin erityispiirteistä.

Vanhempien panos oli erittäin merkittävä. Hyvät ja toimivat suhteet vanhempiin heijastuivat monissa kysymyksissä, keskinäinen luottamus kasvoi.

## Oppilaiden ajatuksia omasta äidinkielestä vuosikymmen myöhemmin

Tapasimme joitakin entisiä oppilaita syksyllä 2006 kuullaksemme heidän muistojaan ja näkemyksiään koulunkäynnistä Havukosken koulussa. Oppilaat ovat jo aikuisia, jotkut äitejä ja isiä, monet opiskelevat edelleen. Oppilaiden joukossa on huomattavan monta korkeakouluopiskelijaa. Kaikkien elämä ei kuitenkaan ole sujunut parhaissa merkeissä. Useista oppilaista on tullut aktiivisia vaikuttajia: esimerkiksi Vietnamilaiset opiskelijat ry:n puheenjohtaja ja yhdistyksen useat aktiivijäsenet ovat Havukosken entisiä oppilaita. Tässä esitetyt ajatukset ovat joidenkin oppilaiden esittämiä.

Poikkeuksetta oppilaat ottavat esille oman kielen opetuksen ja omakielisen tuen merkityksen. Vietnamin kielen opettajan kunnioitus tulee esiin kaikkien puheessa. Omalla kielellä pääsi sisäistämään asiat useissa aineissa, joissa opiskelu suomeksi oli vaikeaa. Opiskelu oli luonnollisesti mielenkiintoisempaa, kun asiasisällöt ymmärrettiin. *Oli hyvä, ettei meitä heitetty uimaan ja katsottu, selviämmekö hukkumatta*, kommentoi eräs oppilas, *vaan meitä tuettiin eri tavoin*. Tukea annettiin sekä suomeksi että vietnamiksi. Opiskeluympäristö koettiin turvalliseksi. Oppilaat oppivat uusia käsitteitä myös vietnamiksi.

Monella oppilaalla on vahvoja muistoja kaikesta yhdessä tehdystä: tehtiin seinälehtiä, järjestettiin tilaisuuksia, osallistuttiin, esiinnyttiin. Syntyi hauskaa toveruutta, ystävyyttä ja yhteishenkeä. Joskus tosin esiintyi kiusaamista, mutta rehtori puuttui heti ja jämerästi näihin tapauksiin. Ilman koulua ja sen järjestämää toimintaa elämä olisi ollut ikävää – ei harrastuksia eikä elämää kodin ja koulun seinien ulkopuolella:

*Oli aina hauskaa tulla kouluun, sinne jaksoi aina lähteä! Joskus ajattelen, että noina aikoina se oli ainoa hauska asia elämässä, kun ei vielä tuntenut suomalaista yhteiskuntaa eikä ollut harrastuksia.*

Oppilaat kokevat merkittäväksi sen, että he saivat esitellä ylpeinä omaa kulttuuriaan ja ehkä sillä tavalla vähentää ennakkoluuloja, joita kuitenkin oli paljon. Samalla he oppivat paljon omasta kulttuuristaan. Kaikille kehittyi asenne, että haluttiin esiintyä. Aluksi pelotti ja jännitti: *Sydän oli tulla ulos!* Vähitellen pelko hellitti, tuli esiintymistottumusta ja varmuutta: *Olimme ylpeitä esiintymisistämme!* Esiintymistottumus vaikutti siihen, että monet ovat edelleen aktiivisia ja rohkeita keskustelijoita ja haluavat poistaa ennakkoluuloja.

Oppilaiden keskuudessa oli paljon kilpailua siitä, kuka saa hyviä numeroita, sillä opiskelua arvostettiin, ja opettajat kannustivat ja tukivat opiskelua. Vietnamin kielen opettaja oli oppilaiden ihailema roolimalli: *Jos opettaja on oppinut puhumaan noin hyvin suomea, myös minä voin oppia*. Oppilaiden kotitaukustat olivat hyvin erilaisia, mikä saattoi aiheuttaa ristiriitoja vanhempien kesken, mutta silti kaikki olivat ystäviä keskenään. Kipakoita keskusteluja käytiin kuitenkin silloin tällöin.

Identiteetin koetaan vahvistuneen noina vuosina. Nyt oppilaat osaavat arvostaa kieltään ja kulttuuriaan ja ymmärtävät äidinkielen merkityksen: *Äidinkieli on osa minua*. Oppilaille on mielestään realistinen kuva itsestään ja asemastaan: he ovat vietnamilaisia ja tulevat aina olemaan, mutta he ovat saaneet vaikutteita suomalaisesta elämäntavasta. Heidän arvonsa ovat sekä vietnamilaisia että suomalaisia, ei ihan kokonaan kumpaakaan mutta positiivisella tavalla: *Osaan arvostaa itseäni maahanmuuttajana, erilaisena*. Oppilaat sanovat olevansa iloisia siitä, että he voivat valita ja että tuntevat erilaisia näkemyksiä.

Koulun opettajakunta saa kokonaisuudessaan kiitosta. Joku sanoo, että hän on vasta muissa kouluissa opiskeltuaan ymmärtänyt, miten avarakatseinen ja oppilaita tukeva opettajakunta koulussa oli. Opettajien kannustus oli tärkeää:

*Muistan kerran, jolloin aineeni luettiin tunnilla. Suomen kieleni ei ollut kovin hyvää, mutta opettaja luki aineeni tuoden esille juuri sen, mitä yritin sanoa.*

Monet oppilaat saivat kouluaikanaan pohjan elinikäiselle ystävyydelle. Joidenkin oppilaiden elämänpiiri on muita kauempana, mutta kaikkia tavataan ainakin silloin tällöin ja ajatellaan lämmöllä. Myös opettajiin muutamat oppilaat ovat kaikkien kuluneiden kymmenen vuoden aikana pitäneet yhteyksiä, ja useampia häitä on juhlistettu yhdessä.

## Monikielinen Suomi monikielisessä Euroopassa

Paitsi yksittäiset henkilöt myös kokonaiset valtiot joutuvat ottamaan kantaa siihen, millaisia kielikysymyksiin liittyviä valintoja ne tekevät. Suomi on jo nykyään varsin monikielinen ja monikulttuurinen maa. On ennustettu, että Suomessa asuva maahanmuuttajataustainen väestö kaksinkertaistuu vuoteen 2020 mennessä. Tänä päivänä tehtävät koulutuspoliittiset päätökset vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteen ja yhä isomman ryhmän tilanteeseen. Onkin hyödyllistä selvittää, millaisia valintoja muissa Euroopan maissa on tehty ja siten ottaa oppia niin huonoista kuin hyvistäkin esimerkeistä. Tarkastelen tässä artikkelissa, millaista kielikoulutuspolitiikkaa eri maissa harjoitetaan ja millaisiin tuloksiin erilaiset politiikat tutkimusten mukaan johtavat. Lisäksi kuvaan joitakin esimerkkejä hyvistä käytänteistä, jotka näyttävät suuntaa sille, millainen tulevaisuuden monikielisyyttä arvostava Eurooppa voisi olla.

### Kielikartta moninaistuu

Viime vuosikymmenten aikana eurooppalaisella kielikartalla on tapahtunut lukuisia muutoksia. Maanosassa puhuttujen kielten määrä on kasvanut merkittävästi liikkuvuuden lisääntyttyä. Jo yksistään Suomen tilanne kuvaa muutosta hyvin: kun vuonna 1987 Tilastokeskus raportoi ”vieraskielisten” määrän olevan noin 16 000, kaksikymmentä vuotta myöhemmin muita kieliä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli jo noin 160 000 (Tilastokeskus 2007, väestötilastot; [www.stat.fi](http://www.stat.fi)). Vuoden 2007 alussa Suomessa puhuttiin noin 140:tä kieltä. Yli tuhat puhujaa oli seuraavilla kielillä (suuruusjärjestyksessä): suomi, ruotsi, venäjä, viro, englanti, somali, arabia, kurdi, albania, kiina, vietnam, saksa, turkki, persia, thai, espanja, ranska, saame, puola, serbokroatia, bosnia, italia, unkari, hollanti, romanian ja bengali.

Muuttoliike on toisaalta Euroopan sisäistä, ja toisaalta se suuntautuu muualta Eurooppaan päin. Muuttoliike on saanut myös uusia muotoja: muuttaminen ei välttämättä pysähdy yhteen paikkaan, vaan muuttaja voi jatkaa matkaansa kolmanteen ja neljäljenteenkin maahan. Muuttajan matkalaukussa seuraa mukana lähtömaan kieli kuten myös eri pysähtymispaikkojen kielet. Kielellinen moninaisuus on siis moninkertaistunut.

Sellaisistakin maista, jotka olivat ennen maastamuuttomaita, on viime aikoina tullut maahanmuuttomaita. Aiemmin esimerkiksi Irlanti, Espanja ja Suomi olivat alueita, joista lähdettiin muualle etsimään parempaa tulevaisuutta. Nykyään nämä maat ottavat vastaan tulijoita muualta, kuten myös Euroopan unionin uudet jäsenmaat, esimerkiksi Puola, Tshekin tasavalta ja Baltian maat. Muuttuneessa tilanteessa kaikkien maiden on täytynyt kehittää tapoja kotouttaa muualta tullut väestö uuteen kotimaahansa. Kielenopetus, maan valtakielen ja tulijoiden oman äidinkielen opetus, on ollut tärkeä osa tätä kehittämistyötä.

## **Oman äidinkielen opetus Euroopassa**

Oikeus oman kielen käyttöön ja kehittämiseen on maahanmuuttajalle tärkeä: se on avain hyvinvointiin, osallisuuden kokemukseen ja siten syrjäytymisen ehkäisemiseen. Useissa eurooppalaisissa asiakirjoissa (ks. esim. EC 2003; Council of Europe 2006) annetaankin jäsenvaltioille selkeä suositus siitä, että kaikille vähemmistöille tarjottaisiin oman äidinkielen opetusta.

Useimmat Euroopan maat tarjoavat maahanmuuttajataustaisille oppilaille oman äidinkielen ja kulttuurin opetusta. Jo vuoden 1977 direktiivi määräsi, että vastaanottavan maan tulisi järjestää opetusta toisesta EU-maasta (tuolloin EEC-maasta) tuleville näiden omassa äidinkielessä. Opetuksen lähtökohtana oli alun perin se, että oman äidinkielen taitoa pidettiin yllä mahdollisen paluun vuoksi. Nykyään maahanmuuttoa ei enää pidetä väliaikaisratkaisuna kuten 1970-luvulla, vaan katsotaan, että muuttoliikkeestä on tullut monikulttuuristuvien eurooppalaisten yhteiskuntien ominaispiirre. Tätä nykyä oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on toimia integraation apuvälineenä. Ajatuksena on, että oman äidinkielen opetus edistää oppilaan oppimisvalmiuksia ja vahvistaa hänen identiteettiään. (Eurydice 2004.)

Eurydicen (2004) kartoituksesta ilmenee, että Euroopassa on maita, joissa oppilaille ei anneta oman äidinkielen opetusta lainkaan koulussa, ja on maita, joissa annetaan opetusta sekä äidinkielessä että äidinkielellä. Oman äidinkielen opetus on tavallisesti opetussuunnitelman ulkopuolista opetusta, mutta joissakin maissa se on opetusohjelmaan kuuluva valinnaisaine. Opetusta on tarjolla oppilaille useimmiten riippumatta siitä, mikä on oppilaan maahanmuuttostatus. Opetusta ei kuitenkaan järjestetä kaikissa kielissä, vaan opetuksen järjestämistä säätelevät useissa maissa säädökset ryhmän minimikoosta sekä pätevien opettajien saatavuus.

## **Toinen kieli ja äidinkieli**

Paitsi oman äidinkielen tukeminen myös maan valtakielen järjestelmällinen opetus on tärkeää maahanmuuttajataustaisille oppilaille. On tavallista, että nämä kaksi kieltä asetetaan vastakkain. Ensimmäistä kertaa maahanmuuttajien kielikysymys-

ten kanssa tekemisissä olevat ajattelevat usein ensisijaisesti – ja joskus yksinomaan – toisen kielen opetusta ja sen tärkeyttä. Monet muuttajatkin saattavat alkuvaiheessa kieltää juurensa ja korostaa kaikilla valinnoillaan maan valtakielen oppimista. Juurten ja oman äidinkielen menetyksen merkitys huomataan vasta myöhemmin.

Hyvää tarkoitavienkin toimien takana on usein näkökulma, jonka mukaan maahanmuuttajataustaisilta oppilailta puuttuu jotain sellaista, mitä muilla on. Englanniksi oppilaita kutsutaan joskus nimityksellä *LEP pupils* (= pupils with limited English proficiency). Samanlainen kaiku on suomenkielisellä nimityksellä *kielitaidoton oppilas*. Vasta maahan tulleita saatetaan harkitsemattomasti kutsua kielitaidottomiksi, kun he eivät vielä osaa maan valtakieltä. Kokonaan näkymättömiin jää sen kielen tai niiden kielten taito, joka tulijoilla on ennestään. On kuitenkin selvää, että parempiin oppimistuloksiin päästään, kun oppilasta ei lähestytä puutteiden kautta vaan kun otetaan huomioon hänen kokonaistilanteensa: oppilaalla on voimavaraan oma äidinkieli, ja sen lisäksi hän oppii toista kieltä.

Vanhastaan maahanmuuttajia vastaanottavina mainia tunnetuissa Ranskassa, Saksassa ja Hollannissa kielikysymykset ovat viime aikoina olleet usein esillä. Ranskassa maahanmuuttajakielet on tavallisesti nähty paitsi uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle myös integroitumisen jarruna. Koulutuspolitiikka on ollut vahvasti assimiloivaa: vanhempia on kehoitettu puhumaan lapsilleen oman äidinkielen sijasta ranskaa. Syksyllä 2005 laajalti uutisoidut väkivaltaiset lähiömallakat yhdistettiin maahanmuuttajanuorten ranskan kielen taidon puutteisiin. Myös Saksassa on pohdittu maahanmuutto- ja kielikoulutuspolitiikan onnistuneisuutta. PISA-tutkimuksen tulokset eivät mairitelleet saksalaista koululaitosta. Vastareaktiona huonoihin oppimistuloksiin eräässä Saksan osavaltiossa kiellettiin turkkilaistaustaisia oppilaita puhumasta omaa äidinkieltä välitunneilla. Samantapainen linjaus on ollut nähtävissä esimerkiksi Hollannissa, jossa syksyllä 2004 lakkautettiin julkinen tuki oman äidinkielen opetukselle ja samanaikaisesti lisättiin merkittävästi hollanti toisena kielenä -opetusta. Oma äidinkieli haluttiin korvata toisella kielellä, jotta oppimistulokset paranisivat.

Tutkimustiedon perusteella voi ennustaa, ettei oman äidinkielen käytön kieltämisestä ja tuen vähentämisestä ole odotettavissa toivottuja tuloksia. Kun PISA-tutkimuksen aineistosta tarkasteltiin erikseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden menestystä, kävi ilmi, että parhaiten testissä menestyivät sellaiset maat, joiden koulutuspolitiikassa arvostettiin oppilaiden äidinkieltä. OECD:n tutkijat nostivat esille kolme maata, joissa maahanmuuttajien saamat hyvät tulokset selittyvät heidän mukaansa juuri maissa harjoitetun suunnitelmallisen ja tasapainoisen kielikoulutuksen perusteella: Australia, Kanada ja Ruotsi (OECD 2006: 155).<sup>1</sup>

Niin ikään Yhdysvalloissa tehdyssä laajassa pitkittäistutkimuksessa (Thomas & Collier 1997) parhaat oppimistulokset saatiin sellaisista koulutusmalleista, joissa oppi-

---

1. Tässä vertailevassa tutkimuksessa ei ole mukana Suomen tuloksia, sillä ryhmän minimikokona pidettiin sataa oppilasta ja Suomesta PISA-tutkimukseen osallistui alle sata maahanmuuttajaoppilasta.

lailla oli ollut mahdollisuus kehittää oman äidinkielen taitoaan muodollisen kouluopetuksen avulla. Oma äidinkieli oli tärkein selittävä taustatekijä akateemisten taitojen kehittymiselle ikätasoa vastaavalle tasolle perusopetuksen loppuun mennessä. Hyvien oppimistulosten taustalla olivat myös oppilaiden yhteistyömuotoja painottava opetus sekä sosiokulttuurisesti tukea antava ympäristö, jossa oppilaiden monikielisyyttä pidettiin arvossa.

## Hyviä käytänteitä

Edellä kuvasin joitakin eurooppalaisia linjauksia kielikoulutuspolitiikassa. Seuraavaksi lähestyn asiaa käytänteiden näkökulmasta: millaiset toimintatavat ovat tuottaneet hyviä tuloksia eurooppalaisen monikielisuuden edistämisessä?

Eurooppalaisessa hankkeessa nimeltä *Valuing All Languages in Europe* (VALEUR) kartoitettiin Euroopassa käytössä olevia äidinkieliä ja äidinkielisissä annettua opetusta. Kahdenkymmenen maan perusteella kävi ilmi, että kieliä on näissä maissa yhteensä vähintään 440 ja että noin neljäsosassa niistä annetaan muodollista opetusta (ks. tarkemmin <http://www.valeur.org>). Kartoituksen ohella hankkeessa kerättiin esimerkkejä hyvistä käytänteistä. Hyviksi määriteltiin sellaiset käytänteet, jotka on havaittu tuloksekkaita ja jotka ovat sovellettavissa missä oloissa tahansa. Seuraavassa kuvaan keskeisimpiä niistä.

### *Kaksikielistä opetusta kaikille*

Kaksikielistä opetusta annetaan useissa maissa. Monesti opetuksen kielinä ovat naapurimaiden kielet. Slovakiassa on kouluja, joissa aineenopetusta annetaan maan valtakielen ohella unkariksi, ukrainaksi ja saksaksi. Puolassa taas on kaksikielinen opetussuunnitelma kielipareille puola-saksa ja puola-liettua. Sloveniassa voi opiskella eräässä raja-alueen koulussa sekä sloveeniksi että unkariksi.

Kokonaisten koulujen sijaan kaksikielistä opetusta voidaan antaa myös yksittäisessä luokassa, joka on osa tavallista koulua. Esimerkiksi Roihuvuoren ala-asteella on annettu viron- ja suomenkielistä opetusta vuodesta 1996 (ks. tarkemmin Ribelus tässä julkaisussa). Toinen esimerkki tällaisesta yksittäisestä luokasta on itävaltalaisessa koulussa, jossa ns. *Julius Kugy* -luokilla annetaan opetusta kolmella kielellä: sloveeniksi, saksaksi ja italiaksi. Kaikkia näitä kieliä voi opiskella myös äidinkielinä. Koulu on alun perin sloveenivähemmistölle tarkoitettu koulu, ja sen kolmikielinen luokka avattiin vuonna 2000. Luokan oppilaat ovat kotoisin Itävallasta, Sloveniasta ja Italiasta.

Kaksikielinen opetus ei rajoitu vain naapurimaiden kieliin. Esimerkiksi Lontoossa on kaksikielinen koulu, jossa opetusta annetaan sekä espanjaksi että englanniksi. Koulu perustettiin jo 1970-luvulla, jolloin se oli tarkoitettu maahan muuttaneiden

espanjalaisten lapsille. Vuosien saatossa koulun oppilasaines on muuttunut, ja tätä nykyä oppilaista noin neljäsosa on taustaltaan muita kuin espanjankielisiä. Koko opetusohjelma opetetaan sekä espanjaksi että englanniksi, ja kielten suhteet vaihtelevat oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Uusi esimerkki kaksikielisistä kouluista on Budapestissä vuonna 2004 avattu kiinalais-unkarilainen koulu. Samantyyppinen kiinalais-suomalainen koulu avataan Helsingissä syksyllä 2008.

### *Koulutusta, verkostoja ja materiaalia opettajille*

Hyvä opetus edellyttää vahvaa opettajankoulutusta. Useissa maissa onkin määritelty oman äidinkielen opettajille pätevyysvaatimukset ja kehitetty ammattia varten oma täydennys- ja peruskoulutus (ks. esim. <http://www.cilt.org.uk/commlangs/pathways.htm>). Opettajien työtä tukevat myös laajat ja perusteelliset opetussuunnitelmat (ks. <http://www.cilt.org.uk/publications/curriculumguides.htm>). Opettajien usein yksinäistä tehtävää helpottamaan on myös perustettu paikallisia tai valtakunnallisia yhdistyksiä ja verkostoja. Yksi esimerkki verkostosta on Isossa-Britanniassa toimiva kiinan opetusta edistävä UK Federation of Chinese Schools, jonka piiriin kuuluu yli sata koulua ja 13 000 oppilasta (ks. tarkemmin <http://www.ukfcs.info>). Myös Euroopan laajuisia opettajaverkostoja ollaan luomassa muun muassa arabian kielen opettajille.

Tehokkaan opetuksen taustalla on myös toimiva opetusmateriaali. Esimerkiksi Tshekin tasavallassa on julkaistu oppikirjoja ja sanakirjoja vietnamin ja ukrainan opettamiseen. Toisinaan materiaalia on luotu useiden maiden yhteishankkeina, kuten assyyrin kielen opetukseen tarkoitettu materiaali Ruotsissa, Irakissa ja Armeniassa. Perinteisen materiaalin lisäksi oman äidinkielen opettajien käytössä on myös verkkomateriaaleja. Erityisen hyödyllinen on ruotsalainen sivusto *Tema Modersmål* (ks. <http://modersmal.skolutveckling.se/projekt>). Sivuston 29 kielen omilla sivuilla on paitsi tulostettavaa opetusmateriaalia myös mahdollisuus osallistua keskustelufoorumiin sekä pyytää neuvoja asiantuntijoilta.

### *Kielitaidolle tunnustusta*

Useissa maissa on mahdollista osoittaa kielitaitonsa virallisissa kokeissa, joita järjestetään kaikille tarkoitetun koulutuksen piirissä. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa oman äidinkielen taidon voi osoittaa noin kahdessakymmenessä kielessä samaan tapaan kuin koulussa opetettavissa vieraisissa kielissä. Irlannissa on järjestetty hiljattain viralliset kokeet esimerkiksi puolan, liettuan ja latvian kielissä. Hollannissa taitonsa voi osoittaa turkin, arabian, espanjan, venäjän ja italian kielissä. Kokeissa saadut arvostukset tulevat osaksi koulun päättötodistusta.

Virallisten kokeiden lisäksi on muitakin tapoja tuoda oppilaiden kielitaito näkyviin. Isossa-Britanniassa on kehitetty järjestelmä nimeltä *Language Ladder*, joka täydentää kansallisia kielikokeita ja jonka avulla kokeet voidaan liittää eurooppalaiseen viitekehykseen. Järjestelmä antaa mahdollisuuden itsearviointiin, opettaja-arviointiin ja ulkopuoliseen arviointiin (ks. tarkemmin <http://www.assetlanguages.org.uk>). Myös eurooppalaista kielisalkkua on hyödynnetty oppilaiden moninaisen kielitaidon esille tuomiseen. Hollannissa kielisalkku on validoitu monikulttuurisia luokkia varten (Aarts & Broeder 2006). Näiden molempien apuvälineiden avulla on mahdollisuus osoittaa arvostusta sellaiselle kielelliselle osaamiselle, joka muutoin jää helposti näkymättömiin.

### *Kuukauden kieli*

Jos oman äidinkielen opetusta ei voida järjestää, kouluissa voidaan osoittaa arvostusta oppilaiden äidinkieliä kohtaan monella muullakin tapaa. Tästä hyvä esimerkki on Lontoossa toteutettu hanke *Language of the Month*. Lontoolaisessa koulussa (Newbury Park Primary School), jonka oppilaista 80 prosenttia puhuu muuta kieltä kuin englantia äidinkielenään, pohdittiin 2000-luvun alussa moneen otteeseen, kuinka koulun oppilasaines saataisiin kotoutettua yhteiskuntaan aiempaa paremmin. Sitten opettajat oivalsivat, että heidän pitää muokata koulusta oppilaiden näköinen. Koulussa alettiin kiinnittää huomiota oppilaiden äidinkieliin.

Joka kuukausi koko koulu opiskelee jotain oppilasjoukon 40 äidinkielestä. Aineisto on kerätty oppilailta, ja se on tarkistettu heidän vanhempiansa avulla. Koulun verkkosivuilla olevassa videomateriaalissa opettajina toimivat koulun oppilaat. Oppilaat lausuvat videolla sanan tai fraasin, ja videokuvan alapuolella ne esitetään kirjallisesa muodossaan. Verkkosivuilla on kerrottu lyhyesti myös siitä, missä päin maailmaa kieltä puhutaan. Lisäksi aineistoon on koottu joitakin linkkejä lisäopiskelua varten. Hankkeen aineisto ohjekirjasineen on saatavilla verkossa (ks. <http://www.newbury-park.redbridge.sch.uk/langofmonth/index.html>).

Kieltä opiskellaan lyhyiden toimintatuokioiden ajan esimerkiksi tuntien päätteeksi, ja kuun lopussa kaikki koulun lapset ovat omaksuneet joitakin perusfraaseja, luku-sanoja ja ennen muuta avoimen mielen uusien kielten opiskelua kohtaan. Hankkeen ansiosta koulun tulokset valtakunnallisissa kokeissa ovat parantuneet. Selitys on yksinkertainen: kun oppilaan äidinkielelle annetaan näkyvästi arvoa koulun arjessa, se merkitsee paljon oppilaan itsetunnolle. Myös vanhemmat ovat aiempaa aktiivisemmin osallistuneet lastensa koulunkäyntiin, kun he ovat ymmärtäneet, että koulussa arvostetaan heitä ja heidän osaamistaan. Lisäksi englantia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kielellinen tietoisuus ja kiinnostus kieliin on lisääntynyt huomattavasti hankkeen aikana.

## Lopuksi

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä tilanne on aina haasteellinen uudessa kieliympäristössä niin perheiden itsensä kuin myös kaikkien koulu-yhteisön toimijoidenkin kannalta. Samalla tuohon haasteeseen sisältyy lukuisia mahdollisuuksia. Kielten ja kulttuurien kohtaamisista voi syntyä jotain uutta ja hyvää. Suomenkielisen koululaisen kielitietoisuus ja kulttuuriosaaminen voivat kasvaa nykykoulussa ihan toisella tavalla kuin vielä muutama vuosikymmen sitten, mikäli koulu-yhteisössä ymmärretään hyödyntää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sinne tuomaa voimavaraa, kuten edellä kuvattu englantilaisen koulun esimerkki osoittaa.

Kuten australialainen monikielisyden tutkija Joe Lo Bianco on huomauttanut, koulujen tehtävänä ei ole saada lapsia unohtamaan sitä, minkä he jo osaavat. Oppilaiden kielellistä pääomaa ei pidä hukata. Suomalaisten koulujen ei siis tule yksikielistää maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Useiden tutkimusten mukaan omaa äidinkieltä tulee opettaa, sillä se edistää sekä oman äidinkielen että toisen kielen kehittymistä ja tukee samalla oppilaiden sosiaalista osallisuutta. Toisen kielen opetus ei yksinään riitä tuottamaan hyviä oppimistuloksia.

Tulevaisuuden alati monikielistyvää suomalaista yhteiskuntaa varten tulee valmistautua jo nyt. Muuttajien määrä kasvaa kaiken aikaa, ja siksi on tärkeää, että suomalainen kielikoulutuspolitiikka on kestäväällä pohjalla. On syytä tarkastella muualla maailmassa tehtyjä kielikoulutuspoliittisia valintoja ja valintojen seurauksia. On myös syytä muistaa markkinatalouden lait: edullisesti hankitut suuret erät varastossa kannattavat paremmin kuin akuutissa hädässä ostetut, kalliit yksittäispaketut tuotteet. On siis tärkeää sijoittaa oppilaiden äidinkieliin riittävän ajoissa ja riittävän paljon. Tarvitaan tavoitteellista kielikoulutusta, joka pitää sisällään niin opettajankoulutuksen ja oppimateriaalien kehittämisen kuin myös opetuksen riittävän resursoinnin. Maahanmuuttajien äidinkieleen sijoitetut varat maksavat itsensä moninkertaisesti takaisin: yksilöiden elämänlaatu paranee, osaaminen karttuu ja samalla suomalainen yhteiskunta hyötyy. Maahanmuuttajataustainen oppilas lisää yhteiskunnan kielivaroja, kun hänelle annetaan tilaisuus ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltään. On suomalaisen yhteiskunnan etu, että maassa on monikielitaitoista ja eri kulttuureja ymmärtävää, osaavaa työvoimaa, sillä se mahdollistaa tehokkaan toiminnan globaalituneessa maailmassa.

## Lähteet

Council of Europe 2006. *The place of the mother tongue in school education*. Recommendation 1740 (2006). Parliamentary Assembly, Strasbourg 10.4.2006.

EC 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels: European Commission.

Eurydice 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.

Latomaa, Sirkku 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohoti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 317–368. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

OECD 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

Thomas, Wayne P. & Virginia Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University.

## KIRJOITTAJAT



Oman äidinkielen opettajia Opetusalan koulutuskeskuksessa talvella 2005.

**Abdelhaï Azzouzi** on kotoisin Marokosta, ja hän muutti Suomeen syksyllä 1991. Abdelhaï Azzouzi on kouluttautunut päivähoitajaksi Varkaudessa. Hän on osallistunut useisiin äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin. Hän on opettanut arabiaa Kuopion päiväkodeissa kolme vuotta ja Helsingin kouluissa (vuosiluokat 1–9) kuusi vuotta. Arabian kielen ohella Abdelhaï Azzouzi on opettanut islamin uskontoa.

*sähköpostiosoite:* abdelhai.azzouzi@edu.hel.fi

**Mohammad Badawieh** on alkuperältään palestiinalainen. Hän on valmistunut Damaskoksen yliopistosta ekonomiksi vuonna 1989. Hän muutti Suomeen vuonna 1991 ja sai samana vuonna tutkinnon rinnastuspäätöksen Suomessa. Mohammad Badawieh on työskennellyt oman äidinkielen opettajana sekä omakielisenä opettajana vuodesta 1995. Hän opettaa arabian kieltä ala- ja yläkoulussa, erityiskouluissa sekä ammattikouluissa. Hän on osallistunut useisiin äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin. Kaupungin tasolla (Turku) Mohammad Badawieh on osallistunut moneen eri työryhmään, joissa on laadittu maahanmuuttajien asioita koskevia raportteja. Valtiollisella tasolla hän on ollut laatimassa arabian kielen opetuksen suunnitelmaa. Hän on osallistunut myös MOPED-internetsivuston laajentamiseen eri monikulttuuristen asioiden osalta. Mohammad Badawieh on turkulaisen yhdistyksen Monikulttuurinen päivähoito, koulu ja koti ry:n varapuheenjohtaja.

*sähköpostiosoite:* mohammad.badawieh@tkukoulu.fi

**Laureano Dominguez** on kotoisin Kuubasta. Hän on koulutukseltaan sekä ekonomisti (Havannan yliopisto, Minskin yliopisto) että filosofian maisteri, pääaineena espanjan opettaminen vieraana kielenä (Menéndez Pelayon yliopisto, Espanja). Laureano Dominguez on toiminut yliopisto-opettajana Kuubassa ja Meksikossa. Vuodesta 1997 hän on opettanut espanjaa äidinkielenä Espoossa. Hän on osallistunut useisiin äidinkielen opettamiseen liittyviin täydennyskoulutusohjelmiin sekä Suomessa että Espanjassa.

*sähköpostiosoite:* laudom@kolumbus.fi

**Kristiina Ikonen** on kotoisin Helsingistä. Hän on koulutukseltaan filosofian maisteri. Hän on kehittänyt maahanmuuttajien opetusta Opetushallituksessa vuodesta 1989. Oman äidinkielen opettaminen on ollut hänelle tärkeä osa-alue, ja hän on ollut mukana kehittämässä niin opetuksen sisältöjä kuin myös opettajien täydennyskoulutustakin. Kristiina Ikonen on osallistunut lukuisiin maahanmuuttajien opetusta koskeviin pohjoismaisiin ja kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin.

*sähköpostiosoite:* kristiina.ikonen@oph.fi

**Hossein Janei** on kotoisin Iranista. Hän muutti Suomeen vuonna 1993. Hänellä on kotimaastaan äidinkielen opettajan korkeakoulututkinto. Hossein Janei on opettanut sekä kurdia että persiaa Espoossa vuodesta 1996. Vuodesta 2001 hän on opettanut vain kurdia. Hossein Janei on osallistunut useisiin oman äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin. Hän on ollut mukana pohjoismaisessa hankkeessa, jossa kehitettiin oman äidinkielen opetusmateriaaleja verkkoon. Hän on ollut myös laatimassa kurdin kielen opetuksen suunnitelmaa.

*sähköpostiosoite:* hossein.janei@espoo.opit.fi

**Leena Kaivosoja-Jukkola** on kotoisin Himangalta. Hän on koulutukseltaan puheterapeutti ja erityisopettaja. Puheterapeutina hän on toiminut Kangasalla ja erityisopettajana Helsingissä. Hän on ollut molemmissa töissään tekemisissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa päiväkotikäisistä lapsista peruskoulunsa päättäviin nuoriin. Hänellä on perheessään Etiopiasta 5-vuotiaana adoptoitu poika, joka on asunut Suomessa vuodesta 1997.

*sähköpostiosoite:* leena.kaivosoja-jukkola@edu.hel.fi

**Helena Korpela** on kotoisin Vantaalta. Hän on koulutukseltaan erityisopettaja ja suomi toisena kielenä -opettaja. Hänellä on myös kotikielenopettajan (suomi) koulutus Ruotsista. Helena Korpela on S2-lehtori Vantaan kaupungissa. Hän on toiminut myös erityisopettajana maahanmuuttajaopetuksessa. Lisäksi hän on ylioppilastutkintolautakunnan suomi toisena kielenä -jaoksen apujäsen. Helena Korpela on osallistunut usean S2-oppikirjan kirjoittamiseen.

*sähköpostiosoite:* helena.korpela@edu.vantaa.fi

**Pirjo Korpilahti** on kotoisin Päijät-Hämeestä. Hän on koulutukseltaan puheterapeutti ja on työskennellyt useissa keskussairaaloissa ja terveyskeskuksissa, muun muassa Helsingissä, Lappeenrannassa ja Turussa noin 15 vuoden ajan. Hän väitteli Turun yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa 1996 kliinisen neurofysiologian alalta. Hänen tutkimuksensa käsitteli lasten kielihäiriöiden keskushermostollisia taustatekijöitä. Pirjo Korpilahti on toiminut logopedian lehtorina ja yliassistenttina Helsingin yliopistossa sekä logopedian professorina Oulun yliopistossa. Hänen ohjauksessaan on valmistunut sekä Helsingin että Oulun yliopistossa useita kaksikielisyttä käsitteleviä logopedian pro gradu -tutkielmia. Uuden Turussa alkaneen logopedian koulutuksen professorina Pirjo Korpilahti on toiminut syksystä 2005 alkaen. Puheterapeutin työssään hän on tavannut kymmeniä perheitä, joille monikieliseksi kasvaminen on osa arkipäivää.

*sähköpostiosoite:* pirjo.korpilahti@utu.fi

**Hatice Kütük** on kotoisin Turkista. Hän on tullut Suomeen vuonna 1989. Hän on valmistunut Turkissa agrologiksi ja opiskelee parhaillaan filosofian maisteriksi Turun yliopistossa pääaineenaan suomen kieli. Hänen kiinnostuksensa kohteena on kaksikielisyys ja koodinvaihto. Hatice Kütük on toiminut äidinkielen ja turkin kielen opettajana vuodesta 2000. Hän on opettanut turkkia turkulaisissa kouluissa (vuosiluokat 1–9). Lisäksi hän on opettanut turkin kieltä monissa aikuisoppilaitoksissa, esimerkiksi Turun suomenkielisessä työväenopistossa. Hän on ollut mukana useissa äidinkielen opettajille tarkoitetuissa täydennyskoulutuksissa sekä turkin kielen opetuksen suunnitelman laadinnassa. Hän on toiminut aktiivisesti useissa eri yhdistyksissä.

*sähköpostiosoite:* hakutu@utu.fi

**Sirkku Latomaa** on toisen polven tamperelainen. Hän on kouluttautunut filosofian maisteriksi Tampereen yliopistossa. Hän on saanut paljon tärkeää lisäoppia monikulttuurisuudesta asuessaan lapsena Ruotsissa sekä työskennellessään ulkomaanlehtorina Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Sirkku Latomaa tutkimusala ja väitöskirjan aihe on monikielisyys, ja hän on toiminut useissa yhteyksissä tämän aihepiirin kouluttajana. Vuosina 2005–2007 hän osallistui Euroopan neuvoston rahoittamaan hankkeeseen *Valuing All Languages in Europe*, jossa kartoitettiin Euroopan kieliä ja näissä kielissä annettavaa opetusta.

*sähköpostiosoite:* sirkku.latomaa@uta.fi

**Lê Thị Mỹ Dung** on kotoisin Vietnamista. Hän tuli Suomeen vuonna 1989 pakolaisena. Hän on toiminut Turussa sekä äidinkielen opettajana että omakielisenä opettajana vuodesta 1990. Lê Thị Mỹ Dung opettaa sekä perusopetuksessa että lukiossa. Hän on toiminut omakielisen opetuksen yhteyshenkilönä vuodesta 2003. Hän on ollut mukana laatimassa vietnamin kielen opetuksen suunnitelmaa. Lê Thị Mỹ Dung on osallistunut useisiin äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin. Vapaa-aikanaan hän toimii vietnamilaislasten kerhon vetäjänä.

*sähköpostiosoite:* dung@tkukoulu.fi

**Sari Lottonen** on kotoisin Juvalta Etelä-Savosta. Hän on koulutukseltaan filosofian maisteri ja on opettanut äidinkieltä ja kirjallisuutta eri yläkouluissa vuodesta 1994. Nykyään hän on lehtorina Riihimäellä Pohjolanrinteen koulussa ja opettaa äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi ilmaisutaitoa. Sari Lottonen on osallistunut usean äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjan kirjoittamiseen.

*sähköpostiosoite:* sari.lottonen@riihimaki.fi

**Terhikki Mäkelä** on kotoisin Vesangasta, Jyväskylän maalaiskunnasta. Hän on koulutukseltaan valtiotieteiden maisteri. Hän on toiminut Åbo Akademin täydennyskoulutuskeskuksessa koulutussuunnittelijana vuodesta 1994. Hänen tehtäviinsä on kuulunut muun muassa oman äidinkielen opettajien koulutuksen järjestämistä sekä muuta monikulttuurista opetus- ja suunnittelutyötä. Terhikki Mäkelä on toiminut maahanmuuttajien opettajana myös esimerkiksi Turun kristillisessä opistossa. Kaksikielisyyden edistäminen on hänelle tärkeä teema niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisesti: hän on itse kasvanut kaksikielisessä perheessä ja kasvattaa nyt omia lapsiaan kaksikielisyteen. Hän on turkulaisen yhdistyksen Monikulttuurinen päi- vähoito, koulu ja koti ry:n puheenjohtaja.

*sähköpostiosoite:* temakela@abo.fi

**Nguyễn Quốc Cường** on kotoisin Vietnamista. Hän tuli Suomeen Malesian pakolaisleiriltä vuonna 1980. Vuosina 1982–1990 Nguyễn Quốc Cường toimi päätoimisena tulkkina ja kääntäjänä, ja noina vuosina hän osallistui useisiin tulkkien ja kääntäjien täydennyskoulutuksiin. Hän on suorittanut myös diplomi-insinöörin opintoja sekä Vietnamissa että Suomessa. Vuodesta 1990 Nguyễn Quốc Cường on toiminut vietnamin kielen opettajana Vantaalla. Kielen opetuksen lisäksi hän on antanut tukiopetusta (lähinnä reaaliaineissa) vietnamiksi ja suomeksi. Nguyễn Quốc Cường on osallistunut useisiin oman äidinkielen opettajille tarkoitettuihin koulutuksiin. Hän on ollut myös mukana laatimassa vietnamin kielen opetuksen suunnitelmaa.

*sähköpostiosoite:* cuong.nguyen@kolumbus.fi

**Harun Osmani** on kotoisin Makedoniasta. Hän suoritti peruskoulun, lukion ja luokanopettajan tutkinnot Makedoniassa ja toimi siellä luokanopettajana vuoden ajan, ennen kuin muutti Suomeen vuonna 1993. Siitä lähtien Harun Osmani on opettanut albaniaa äidinkielenä pääkaupunkiseudulla. Tällä hetkellä hän opettaa vain Vantaalla. Harun Osmani on ollut mukana laatimassa maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteita. Hän on osallistunut useisiin oman äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin. Vapaa-aikanaan Harun Osmani tekee vapaaehtoistyötä Hakunilan kansainvälisen yhdistyksen puheenjohtajana. Hän on myös monikulttuurisen neuvottelukunnan jäsen ja Vantaan kaupungin vapaa-ajanlautakunnan jäsen.

*sähköpostiosoite:* hosmani@edu.vantaa.fi

**Phạm Thị Oanh** on kotoisin Vietnamista. Hän muutti Suomeen 15-vuotiaana Hongkongin pakolaisleiriltä. Suomessa hän on käynyt yläasteen ja lukion, ja hän valmistui ylioppilaaksi keväällä 1998. Ylioppilaskirjoitusten jälkeen Phạm Thị Oanh työskenteli monissa tehtävissä: oppilashoitajana, valmistavan opetuksen opettajan sijaisena, vietnamin kielen tuntiopettajana sekä vietnamin ja suomen kielen freelancetulkkina ja kääntäjänä. Töiden ohessa hän opiskeli taloushallintoa. Vuonna 2002 Phạm Thị Oanh aloitti luokanopettajan opinnot Helsingin yliopistossa. Hänen tavoitteenaan on saada myös matematiikan aineenopettajan pätevyys. Opintojen ohessa Phạm Thị Oanh opettaa vietnamia äidinkielenä vantaalaisissa kouluissa.

*sähköpostiosoite:* pham@mappi.helsinki.fi

**Marita Piilo** on syntynyt Helsingissä. Hän asui varhaislapsuudessaan Ruotsissa ja kävi peruskoulunsa Moskovassa. Marita Piilo valmistui Petroskoin valtionyliopistosta vuonna 1981 suomen kielen sekä venäjän kielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Hän työskenteli toimittajana ja suomen kielen yliopisto-opettajana Petroskoissa, kunnes muutti Suomeen vuonna 1996. Hän on siitä lähtien toiminut tamperelaisissa kouluissa ensin kouluavustajana ja koulunkäyntiavustajana ja sitten päätoimisena tuntiopettajana. Marita Piilo on osallistunut lukuisiin oman äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin, ja hän on ollut mukana laatimassa venäjän kielen opetuksen suunnitelmaa. Hän opettaa venäjää äidinkielenä vuosiluokille 3–9, mutta joukkoon on mahtunut nuorempiakin oppilaita.

*sähköpostiosoite:* marita.piilo@koulut.tampere.fi

**Anne Ribelus** on kotoisin Virosta. Hän on asunut Suomessa vuodesta 1992. Hän on saanut luokanopettajan koulutuksen Tallinnan kasvatustieteellisessä yliopistossa. Anne Ribelus opetti viroa äidinkielenä pääkaupunkiseudulla vuosina 1992–1996. Vuodesta 1996 hän on työskennellyt Helsingissä Roihuvuoren koulussa vironkielisen luokan opettajana.

*sähköpostiosoite:* anne.ribelus@edu.hel.fi

**Aili Unelma Saukkonen** on Karjalasta kotoisin oleva inkerinsuomalainen oman äidinkielen (venäjä) opettaja. Hän muutti Suomeen vuonna 1998. Koulutukseltaan hän on sekä luokanopettaja (Petroskoin opettajaopisto) että venäjän kielen ja kirjallisuuden opettaja (Karjalan valtiollinen pedagoginen yliopisto). Vuodesta 2000 Aili Unelma Saukkonen on toiminut tuntiopettajana Oulun kaupungin ja lähikuntien kouluissa sekä Oulun yliopistossa. Hän on opettanut myös suomea venäjänkielisille ja venäjää suomenkielisille aikuisille Oulun kansalaisopistossa. Vuodesta 2006 hän on toiminut oman äidinkielen ohjaavana opettajana.

*sähköpostiosoite:* aili.saukkonen@pp.inet.fi

**Mohammad-Reza Shamekhi** on kotoisin Iranista. Hän on asunut Suomessa vuodesta 1991. Koulutukseltaan hän on humanististen tieteiden kandidaatti (Teheranin yliopisto), ja hän opiskelee työnsä ohessa kandidaatintutkintoa sosiologiasta ja maisterintutkintoa etnomusikologiasta Tampereen yliopistossa. Mohammad-Reza Shamekhi on osallistunut useisiin oman äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin. Hän on opettanut persiaa Pakistanissa pakolaislapsille 1987–1991. Suomessa hän on opettanut persiaa vuodesta 1993, ensin vuoden verran Hämeenlinnassa ja sen jälkeen Tampereella, päiväkotii-ikäisistä lapsista toisen asteen opiskelijoihin asti. Hän on toiminut myös persiankielisten uutisten lukijana radiossa ja televisiossa. Vuosina 2004–2005 Mohammad-Reza Shamekhi osallistui eurooppalaiseen yhteistyöhankkeeseen *Early Warning*.

*sähköpostiosoite:* mohammad.shamekhi@uta.fi

**Erja Stolt** on kotoisin Kemistä. Hän on koulutukseltaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, ja hän on erikoistunut suomeen toisena kielenä (Jyväskylän yliopisto). Hän toimi oululaisessa kulttuurimentori-projektissa ensin suomen kielen ja yhteiskuntatietouden opettajana ja myöhemmin projektityöntekijänä ja projektipäällikkönä.  
*sähköpostiosoite:* erja.stolt@ouka.fi

**Kristiina Teiss** on kotoisin Virossa, jossa hän syntyi inkerinsuomalais-venäläiseen kaksikieliseen perheeseen. Myöhemmin hänen kieliinsä tuli mukaan myös viro, joka on nykyisin hänen vahvin kieliensä. Kristiina Teiss on asunut Suomessa yhtäjaksoisesti vuodesta 1995. Koulutukseltaan hän on filosofian maisteri (Tampereen yliopisto). Hän on opiskellut myös Tallinnan kasvatustieteellisessä yliopistossa pääaineenaan suomi. Hän jatkaa opintojaan Tampereen yliopistossa, ja hänen väitöskirjansa aiheena on virolais-suomalaisen kaksikielisyyden omaksuminen varhaislapsuudessa. Kristiina Teiss on toiminut oman äidinkielen opettajana Tampereella vuodesta 2003. Lisäksi hän on opettanut viroa suomalaisille ja suomea maahanmuuttajille useissa aikuisoppilaitoksissa. Kristiina Teiss on osallistunut projektien *Becoming Visible* ja *Becoming More Visible* työhön turvapaikanhakijoiden kanssa tuntiopettajana ja opetusmateriaalin kehittäjänä. Lisäoppia hän on saanut sekä maahanmuuttajaopetusta että oman äidinkielen opetusta koskevista koulutuksista.  
*sähköpostiosoite:* kristiina.teiss@uta.fi

**Nelcy Varela-Pirhonen** on kotoisin Kolumbiasta ja on asunut Suomessa vuodesta 1988. Hän on suorittanut Kolumbiassa kasvatustieteen korkeakoulututkinnon, joka sisältää espanjan ja englannin kielen opinnot näiden kielten opettamista varten. Hän on työskennellyt opettajana Kolumbiassa yliopistossa ja koulussa ja antanut yksityisyrittäjänä kielitunteja sekä tehnyt teknisiä käännöksiä. Suomessa Nelcy Varela-Pirhonen on suorittanut kasvatustieteen täydentäviä opintoja Helsingin ja Tampereen yliopistoissa ja osallistunut äidinkielen opettajan täydennyskoulutukseen. Suomessa hän on työskennellyt muun muassa päiväkodissa sekä opettanut espanjaa äidinkielenä ja vieraana kielenä kouluissa.  
*sähköpostiosoite:* nelcy@dnainternet.net

**Wai Sam Chan** on kotoisin Hongkongista. Hän on koulutukseltaan yhteiskuntatieteiden kandidaatti (Hongkong) ja opiskelee parhaillaan yhteiskuntatieteiden maisteriksi Helsingin yliopistossa pääaineenaan sosiaalipsykologia. Lisäksi hän on osallistunut useisiin äidinkielen opettajille tarkoitettuihin täydennyskoulutuksiin Suomessa. Wai Sam Chan on asunut Suomessa vuodesta 1997. Hän opettaa kantoninkiinaa Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla.  
*sähköpostiosoite:* chan@mappi.helsinki.fi



## LISÄMATERIAALIA

– Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

Antoine de Saint-Exupéry 1943. *Le Petit Prince*. Paris: Éditions Gallimard.

– Vinh-biệt! Đây điều tối muốn nói với cậu. Nó rất giản-dị: người-ta chỉ thấy rõ mọi vật tự cõi lòng. Điều chính-yếu mắt người không thấy được.

– Hoşça git, dedi tilki. Vereceğim sır çok basit: insan ancak yüreğiyle baktığı zaman doğruyu görebilir. Gerçeğin mayası gözle görülmez.

– Zbogom – reče lisica. – Evo moje tajne. Vrlo je jednostavna: samo se srcem dobro vidi. Oči ne vide ono što je bitno.

– Xwedê negehdarê te be. Va ye sirra min, ew bi xwe gelekî sade ye: Mirov tenê bi dilê xwe dikare baş bibîne. Tîştên bingehîn bi çavan nayên dîtin.

– Hyvästi, kettu sanoi. Nyt saat salaisuuteni. Se on hyvin yksinkertainen: Ainoastaan sydämellään näkee hyvin. Tärkeimpiä asioita ei näe silmillä.

Antoine de Saint-Exupéry 1943. *Le Petit Prince*. Paris: Éditions Gallimard.

## Tietoa kielistä ja kulttuureista

Anhava, Jaakko 1998. *Maailman kielet ja kielikunnat*. Helsinki: Gaudeamus.

Datta, Manjula & Pomphrey, Cathy 2004. *A world of languages. Developing children's love of languages*. Young Pathfinder 10. A CILT Series for primary language teachers. London: The National Centre for Languages.

Lappalainen, Ulla (toim.) 2003. *Syvän tuulen teillä. Monikulttuurisen kirjallisuuden antologia*. Helsinki: Opetushallitus.

Salmela, Anna-Liisa (toim.) 1996. *Satu ystävältä*. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.ethnologue.com>

<http://perso.orange.fr/babel-site/>

<http://www.linguamon.cat>

<http://www.feel.vdu.lt>

<http://www.ecml.at/mtp2/VALEUR>

<http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/welcome.htm>

<http://www.lausti.com/articles/languagescont.html>

<http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/kieltenkirjo.htm>

<http://www.mopedkoulu.fi/kulttuurit/>

<http://www.aulaintercultural.org/>

# Tietoa kielenopetuksesta ja materiaaleista

Hentunen, Anna-Inkeri 2004. *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kielenopettajille*. Helsinki: WSOY.

Ikonen, Kristiina (toim.) 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki. Opetushallitus.

Kalaja, Paula & Dufva, Hannele 2005. *Kielten matkassa. Opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: Finn Lectura.

Nissilä, Leena & Martin, Maisa & Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006. *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

<http://www.edu.fi> -> maahanmuuttajien koulutus -> maahanmuuttajien äidinkielen opetus

<http://www.multiculturaledu.net/>

<http://www.tampere.fi/koulutus/perusopetus/mamu/opsit.html>

<http://www.mopedkoulu.fi/index.html>

<http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm>

<http://modersmal.skolutveckling.se/projekt>

<http://www.cilt.org.uk/commlangs/index.htm>

<http://www.lib.hel.fi/fi-FI/ulkomaalaiskirjasto/>

# Tietoa kaksikielisyydestä ja oman äidinkielen merkityksestä

Baker, Colin 2000. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Second edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin & Jones, Sylvia Prys (eds.) 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

*Bilingual Family Newsletter*. Clevedon: Multilingual Matters.

CILT 2007. *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: The National Centre for Languages. (Luettavissa internetissä: [http://www.cilt.org.uk/key/elan\\_finalreport.pdf](http://www.cilt.org.uk/key/elan_finalreport.pdf))

Eichhorn, Maila & Helttunen, Anne (toim.) 2003. *Kotimaana suomen kieli. Näkökulmia suomen kielen säilymiseen ja kehittymiseen ulkomailla*. Helsinki: ÄOL.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University. (Luettavissa internetissä: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/>)

<http://www.ecml.at/mtp2/VALEUR>

<http://www.nordbas.org>

<http://modersmal.skolutveckling.se/projekt>

<http://www.vaestoliitto.fi> -> Kotipuu

<http://www.yhteisetlapsemme.fi/>

<http://www.familiacub.fi/>



KANEK

Darja, 6. luokka