

**Katri Puronaho ja Anna-Sofia Seppä**

**OMAN ÄIDINKIELEN OPETUKSEN KEHITTÄMINEN –  
TOIMINNALLINEN KIRJA-ARKKU OPETTAJIEN  
TYÖKALUNA**

**Opettajankoulutuslaitoksen  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Puronaho, Katri & Seppä, Anna-Sofia.

Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015. 71 sivua. Julkaisematon.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa selvitetään oman äidinkielen opettajien käsityksiä kielen opettamisesta sekä heidän kokemuksiaan ActLib -projektista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, mitä kielen eri osa-alueita: puhumista, kirjoittamista, luetun ymmärtämistä ja kuullun ymmärtämistä, opettajat pitävät tärkeinä ja mitä osa-alueista voidaan harjoituttaa tutkittavien laatimien oppimateriaalien avulla. ActLib -projektin tavoitteena on rakentaa internet-alustalle monikielinen ja -kulttuurinen materiaalipankki, jota opettajat voivat hyödyntää kielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla neljää projektiin osallistunutta opettajaa kevään 2014 aikana. Kaikki opettajat ovat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opettajia. Viiden opettajan hanketta varten laatimia tehtäviä analysoitiin syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Sekä haastattelut että oppimateriaalit analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kokeneensa ActLib -projektin positiivisena. He saivat projektista tukea omaan opetukseensa ja uusia ideoita muilta projektiin osallistuneilta opettajilta. Kaikki haastatellut opettajat kertoivat pyrkivänsä käyttämään monipuolisesti erilaisia tehtäviä opetuksessaan. Tutkimukseen osallistuneiden oman äidinkielen opettajien näkemykset siitä, mitä kielen osa-alueita oman äidinkielen tunneilla olisi kaikista tärkeintä oppia, vaihtelivat jonkin verran. Kaikkia kielitaidon osa-alueita pidettiin tärkeinä ja jokaisen osa-alueen harjoittelu tuli esille vähintään kolmessa kirja-arkussa.

Kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat pitivät puhumista tärkeänä tai jopa kaikkein tärkeimpänä kielitaidon osa-alueena. Keskustelu mainittiin usean kirja-arkkutehtävän tehtävänannossa, mutta keskusteluissa käytettävää kieltä ei ollut nimetty. Kirjoittamisen opettaminen koettiin tärkeäksi, mutta haastavaksi. Kolme tutkituista kirja-arkuista sisältää kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä. Kaikki opettajat kertoivat lukemisen olevan olennainen osa heidän opetustaan, ja luetun ymmärtämiseen tähtääviä tehtäviä onkin neljässä kirja-arkussa. Kuullun ymmärtäminen miellettiin osaksi suullista kielitaitoa ja sen nähtiin olevan yhteydessä puhumiseen. Sitä voi harjoituttaa neljän kirja-arkun tehtävillä pääsääntöisesti kuuntelemalla opettajien valitsemissa tarinoita nauhalta tai opettajan ääneen lukemana. Näiden neljän kielitaidon osa-alueen lisäksi haastatteluissa ja kirja-arkkujen tehtävissä tulivat esille kieliopin, sanaston ja kulttuurin opetus. Jokainen kieli on erilainen ja kielten taustalla vaikuttavat erilaiset kulttuurit. Kulttuurilla näyttäisikin olevan kytköksiä siihen, millainen käsitys opettajilla on kielestä sekä mitä kielen osa-alueita he pitävät tärkeinä ja näin ollen opettavat. Kulttuuritaustan lisäksi opetukseen voivat vaikuttaa opettajien koulutus ja aiemmat kokemukset opettajan työstä.

Hakusanat: vähemmistökulttuurit, maahanmuuttajataustaiset oppilaat, oma äidinkieli, oman äidinkielen opetus, ActLib -projekti

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VÄHEMMISTÖKIELET JA -KULTTUURIT</b>	<b>8</b>
2.1	VÄHEMMISTÖKULTTUURIT JA MAAHANMUUTTO	8
2.2	VÄHEMMISTÖKULTTUUREIHIN KUULUVIEN KOULUTUS SUOMESSA	10
<b>3</b>	<b>ÄIDINKIELI JA SEN MERKITYS</b>	<b>13</b>
3.1	ÄIDINKIELI JA KIELITAITO	13
3.2	OMA ÄIDINKIELI	14
3.3	KIELEN OSA-ALUEET JA NIIDEN OPETTAMINEN	17
3.4	OMAN ÄIDINKIELEN OPETTAMINEN SUOMESSA	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>25</b>
5.1	LÄHESTMISTAPA JA TUTKIMUSKOHDDE	25
5.2	TUTKITTAVAT	26
5.3	TUTKIMUSAINEISTO, SEN KERÄÄMINEN JA ANALYSOINTI	27
5.3.1	<i>Haastattelu</i>	28
5.3.2	<i>Oppimateriaaliaineisto</i>	29
5.4	AINEISTON ANALYYSI	29
5.5	LUOTETTAVUUS	31
5.6	EETTISET RATKAISUT	33
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>36</b>
6.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSET ACTLIB -PROJEKTISTA	36
6.2	OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT TEHTÄVÄT	37
6.3	KIELIT AidON OSA-ALUEET	39
6.3.1	<i>Kielitaidon osa-alueiden tärkeys</i>	39
6.3.2	<i>Kielitaidon osa-alueiden opettaminen</i>	41
6.4	OPPIMATERIAALIT	44
6.4.1	<i>Venäjän kirja-arkut</i>	44
6.4.2	<i>Swahilin kirja-arkku</i>	47
6.4.3	<i>Unkarin kirja-arkku</i>	49

	4
6.4.4 <i>Kinyaruandan kirja-arkku</i>	51
6.4.5 <i>Yhteenveto</i>	52
<b>7 POHDINTA</b>	<b>54</b>
7.1 TULOSTEN TARKASTELUA	54
7.2 TUTKIMUKSEN YLEISTETTÄVYYS JA RAJOITUKSET	61
7.3 JATKOTUTKIMUSLINJAUKSIA	62
<b>8 LÄHTEET</b>	<b>64</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaiset peruskoulut muuttuvat koko ajan kansainvälisemmiksi ja monikulttuurisemmiksi. Kouluissamme opiskelee paljon eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia oppivelvollisuusikäisiä lapsia, joilla kaikilla on oikeus käydä peruskoulua. Monikulttuurisessa koulussa on tärkeää kunnioittaa eri kulttuureja, jotta ne voivat elää tasa-arvoisesti rinnakkain. (Ikonen 1994, 75–76.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 36) mukaan maahanmuuttajaoppilaille tulee muun perusopetuksen lisäksi järjestää oman äidinkielen opetusta “mahdollisuuksien mukaan”. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 537) mukaan ”erillisrahoitettuna, perusopetusta täydentävänä opetuksena oppilaan omaa äidinkieltä voivat opiskella kaikki ne oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame”.

Äidinkieli on tunteiden, identiteetin ja ajattelun kieli. Äidinkielen säilyminen uudessa kotimaassa ja uudessa kieliympäristössä ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaikka oikeus omaan äidinkieleen voidaan nähdä jokaisen perusoikeutena. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden äidinkielen säilyminen on tärkeää, koska se vahvistaa kulttuurista identiteettiä, oman kulttuurin tuntemusta ja siteitä omaan kieliyhteisöön. Äidinkielen luku- ja kirjoitustaito avaavat esimerkiksi mahdollisuuksia seurata oman kieliyhteisön kirjallisuutta ja ajan-kohtaisia tapahtumia. (Mäkelä 2007, 14.)

Oma äidinkieli ja kulttuuri ovat olennainen osa ihmisen identiteettiä, ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetuksen tulee tukea hänen kasvuaan sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että hänen oman kieli- ja kulttuuriyhteisönsä jäseneksi (POPS 2004, 36). Myös uuden opetussuunnitelman mukaan opetuksen tavoitteena on ”tukea oppilaan aktiivisen monikielisyiden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen” ja näin tukea myös kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (POPS 2014, 537). Äidinkielen varaan rakennetaan myös oppimistaitoja sekä muiden kielten osaamista (ks. esim. Mäkelä 2007; Cummins 2000; Talib, Löfsröm & Meri 2004). Myös yhteiskunta hyötyy monikielisydestä ja monikulttuurisuudesta sosiaalisissa ja ekonomisissa suhteissaan muuhun maailmaan (Cummins 2001, 2). Opetuksen järjestäjällä ei kuitenkaan ole velvollisuutta järjestää oman

äidinkielen opetusta, mutta mikäli kunta haluaa opetusta järjestää, on sillä mahdollisuus saada erillistä valtionavustusta (OPM 2007, 33).

ActLib -projektin taustalla on Euroopan lasten liikkuva kielikirjasto -hanke, The European Children's Travelling Language Library eli EuroLib, joka on jo päättynyt EU:n rahoittama Comenius-hanke. EuroLib -hankkeen tarkoituksena on innostaa ja kannustaa lapsia lukemaan ja toimimaan kirjojen parissa ja tutustumaan samalla eurooppalaisiin kieliiin ja kulttuureihin. Erikielisen kirjallisuuden tutuksi tekemiseksi kirjallisuutta ja siihen liittyviä tehtäviä on koottu helposti liikuteltavaan arkkuun. Arkkutehtävien tavoitteena on saattaa yhteen ryhmiä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin kysymysten äärelle, kehittää teksti- ja ilmaisutaitoja, tukea oppilaan kielitajua sekä lisätä kielitietoisuutta ja kulttuurintuntemusta. (Kauppinen 2012.)

ActLib -hanke käynnistyi Jyväskylässä syksyllä 2013. Sen tarkoituksena on koota Peda.net -alustalle niin kutsuttuja kirja-arkkuja monenlaisille ryhmille: oman äidinkielen ryhmille, suomi toisena kielenä (S2) -oppijoille sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoille ala- ja yläkoulussa. (Kauppinen 2012.) Peda.net -kouluverkko on internet-alusta, joka tarjoaa jäsenilleen verkkotyövälineitä sekä koulutus-, tuki-, kehittämis- ja tutkimuspalveluita (Peda.net). Arkut koostuvat oppimateriaaleista, tehtävistä ja oppilaiden töistä, ja niitä voi koota esimerkiksi jonkin tietyn teeman ympärille. Kirja-arkut tehdään yleiseen käyttöön verkostoitumisen ja yhteisrakentelun idealla. (Kauppinen 2012.)

Projektin kautta kielikirjastoon muodostetaan runsaasti opiskelupolkuja, joita voidaan hyödyntää ja soveltaa erilaisten opetusryhmien tarpeisiin. ActLib -sivustolle pyritään myös keräämään vinkkejä, miten kirja-arkun ideaa voisi kehitellä yhä uusiksi oppimateriaaleiksi eri-ikäisille kielenoppijoille. (Kauppinen 2012.) Projektin tarkoituksena on siis koota kattava tieto- ja harjoituspaketti, jota kaikki halukkaat voivat hyödyntää ja tarvittaessa muokata omaan opetukseensa sopivaksi.

Syksyllä 2013 alkaneeseen ActLib -projektiin on kevääseen 2015 mennessä osallistunut 15 oman äidinkielen opettajaa sekä noin 50 opettajaa, jotka toimivat luokan-, erityis-, S2- ja äidinkielen opettajina eri puolilla Suomea. Oman äidinkielen opettajat opettavat monia kieliä, kuten arabiaa, italiaa, venäjää, hollantia ja swahilia. Projektissa osallisina olevat opettajat kehittävät oppimateriaaleja kirja-arkkuidean pohjalta ja käyttävät niitä opetuksessaan. Opettajat ovat kokoontuneet projektin yhteydessä noin kymmenen kertaa ja ovat ta-

paamisissa jakaneet ideoitaan ja kokemuksiaan. Kaikki opettajien suunnittelemat harjoitteet ja oppimateriaalit, joita on hankkeen aikana kehitetty, on sijoitettu internetiin Peda.net -alustalle vapaaseen jakeluun. (Merja Kauppisen suullinen tiedonanto 23.3.2015; Kauppinen 2012.)

Tulevina luokan- ja kielenopettajina koemme kielen ja kulttuurin opiskelun tärkeäksi, koska mielestämme nykypäivän kansainvälinen yhteiskunta vaatii lapsilta ja nuorilta valmiuksia kohdata ja ymmärtää muista maista tulevia ihmisiä. Maahanmuutto voi olla yksi vakavimmista uhista etenkin nuoren ihmisen identiteetille, koska uusi maa, kieli ja kulttuuri voivat aiheuttaa epävarmuutta ja heikentää yksilön minäkäsitystä (Talib ym. 2004, 36). Oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttäminen on tärkeää useiden seikkojen kannalta, ja tutkimuksemme kohdistuukin oman äidinkielen opettajiin ja siihen, miten he hyödyntävät ActLib -hanketta opetuksessaan.

Haluamme tutkimuksemme avulla saada selville, miten opettajat tukevat oppilaidensa oman äidinkielen taidon kehitystä ActLib -projektin avulla. Tavoitteenamme on selvittää, millaisia kokemuksia opettajat kertovat saaneensa ActLib -projektista, millaisia tehtäviä he kertovat käyttävänsä opetuksessaan, millaisia käsityksiä heillä on kielitaidon osa-alueista ja niiden tärkeydestä sekä miten he kertovat opettavansa kyseisiä osa-alueita. Lisäksi oppimateriaaleja tutkimalla haluamme selvittää, millaisia materiaaleja opettajat ovat valmistaneet projektia varten ja mitä kielitaidon eri osa-alueita niiden avulla on mahdollista harjoittaa.

## 2 VÄHEMMISTÖKIELET ja -KULTTUURIT

### 2.1 Vähemmistökulttuurit ja maahanmuutto

Talouden globalistumisen ja monikulttuurisuuden leviämisen vuoksi kulttuurin käsitteen tiukka määrittely on hankalaa. Ennen kulttuuri miellettiin lähinnä tieteen ja taiteen saavutuksiksi, mutta toisaalta kulttuurilla tarkoitetaan myös tietyn kansakunnan elämäntapaa. (Talib ym. 2004, 14–15.) Yksinkertaistettuna kulttuurin voidaan sanoa muodostuvan siitä, mitä ihmiset tuottavat ja siitä, miten me pyrimme säilyttämään tuotoksiamme. Kulttuuriin kuuluvat ihmisten luomat välineet ja esineet, rakenteet ja instituutiot, konseptit ja aatteet sekä tavat, joilla ne muovaavat tapojamme ja uskomuksiamme. (Richardson 2001, 2.)

Kulttuurista voidaan erottaa kognitiivinen, kollektiivinen, kuvaileva ja sosiaalinen ulottuvuus. Kulttuurin kognitiivinen puoli ilmenee ihmisten pyrkimyksinä kohti yksilöllisiä, älyllisiä saavutuksia. Kollektiiviseen puoleen liittyy yhteisön älyllinen ja moraalinen kehitys. Tämä määritelmä voidaan myös yhdistää sivilisaation käsitteeseen, eli kulttuuri nähdään ihmisten rakentamana monimutkaisena yhteiskuntana. Kuvaileva puoli liittyy arkipäivän käsityksiin siitä, mitä kulttuuri on, sillä kulttuurin ajatellaan yleensä tarkoittavan tieteen ja taiteen saavutuksia. Sosiaalisessa viitekehyksessä voidaan kulttuurin nähdä tarkoittavan ihmisen elämän kokonaiskuvaa, johon liittyvät kaikki elämän osa-alueet ja piirteet. (Jenks 1993, 11–12.)

Kulttuuria pidetään kotina, paikkana, johon kuulumme luonnostamme ja joka leimaa identiteettiämme. Se on aina opittua ja muodostuu sosiaalisesta toiminnasta, jota määrittävät kieli, paikka ja aika. Tietyissä paikassa samaan aikaan olevien ihmisten, eli jonkin ryhmän jäsenten arvot, asenteet ja normit muokkaavat ryhmän kulttuuria. Kulttuuri antaa voimakkaan tunteen yhteenkuuluvuudesta, turvallisuudesta ja tuttuudesta. Nykytulkinnan mukaan kulttuuri on jatkuvasti muuttuvaa ja kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja omaksuvat piirteitä myös toisista kulttuureista. Kaikkien kulttuuria muodostavien asioiden välillä on jatkuva keskinäinen riippuvuus. (Hall 2003a, 94; Richardson 2001, 3–5; Talib ym. 2004, 14–15.)

Kulttuurien kohtaamisen seurauksena on aina syntynyt monikulttuurisuutta. Monikulttuurisuus viittaa tilanteeseen, jossa erilaiset kulttuuriset yhteisöt elävät yhdessä samassa maassa ja pyrkivät rakentamaan yhteistä elämää säilyttäen aineksia alkuperäisestä kulttuu-



risesta identiteetistään. Monikulttuurisuus yhdistää meitä kaikkia, sillä suomalaisetkaan eivät ole puhtaasti suomalaisia, vaan esi-isämme ovat saattaneet olla kotoisin esimerkiksi Venäjältä. Monikulttuurisuus identiteettiä määrittelevänä käsitteenä on uudempi termi. Se viittaa henkilön mahdollisuuden omaksua useampia eri identiteettejä osaamiensa kielten ja omaksuneidensa kulttuurien myötä. Monikulttuurisen henkilön on mahdollista elää samanaikaisesti kahdessa tai useammassa kulttuurissa käyttäen useampaa kieltä. Tämän kulttuurisen vuorottelumallin mukaan yksilön ei tarvitse luopua alkuperäisestä kulttuuri-identiteetistään, vaan hän voi kuulua kahteen tai useampaan kulttuuriin. Kulloisestakin sosiaalisesta tilanteesta riippuen henkilö hyödyntää erilaisia motivaatio- ja ongelmanratkaisutekniikoita sekä kommunikointiin ja käyttäytymiseen liittyviä malleja. (Hall 2003b, 233–234; Talib 2002, 48–49.)

Monikulttuurisuuden liittyä olennaisesti myös maahanmuutto. Maailmassa on arvioitu olevan noin 130 miljoonaa maahanmuuttajaa, joten maahanmuuttoon liittyvät haasteet koskettavat ihmisiä kaikkialla. Ihminen, joka muuttaa uuteen maahan asumaan, määritellään maahanmuuttajaksi. Maahanmuuttaja voi olla siirtolainen, turvapaikanhakija, paluumuuttaja tai pakolainen, mutta heitä kaikkia yhdistää se, että he muodostavat uuteen kotimaahansa etnisiä vähemmistöryhmiä. Ihmisten liikkuvuuteen vaikuttavat monet seikat: osa muuttaa vieraaseen maahan seikkailun vuoksi tai ansaitakseen paremmin, osa joutuu muuttamaan paetakseen poliittista, uskonnollista tai etnistä vainoa kotimaassaan. (Talib ym. 2004, 12, 20.) Tässä tutkimuksessa käytämme Suomessa omaa äidinkieltään opiskelevista oppilaista termiä maahanmuuttajataustainen oppilas. Maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin kuuluvat sekä ulkomailla syntyneet oppilaat että Suomessa syntyneet oppilaat, joiden molemmat vanhemmat tai toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 38).

Kotoutumisella tarkoitetaan yleensä sekä viranomaispuheessa että tutkimuksessa prosessia, jossa maahanmuuttaja samaan aikaan sekä osallistuu uuteen yhteiskuntaan että säilyttää oman kulttuurinsa ja kielensä (Martikainen & Tiilikainen 2007, 19). Kotoutuminen voi olla vaikeaa, koska uuteen maahan muuttamiseen liittyy yleensä paljon erilaisia hankaluuksia esimerkiksi sosiaalisiin ja ammatillisiin seikkoihin liittyen (Schmid & Keijzer 2009). Se, minkä ikäisenä uuteen maahan saapuu, vaikuttaa huomattavasti maahan asennoitumiseen ja sopeutumiseen. Nuoremmille sopeutuminen on usein helpompaa. (Martikainen

& Haikkola 2010, 14.) Kahden kulttuurin kohdatessa molemmat vaikuttavat toisiinsa, mutta valtaväestön asenteet yleensä ohjaavat suuresti maahanmuuttajien sopeutumista uuteen maahan. Asenteet ovat ympäristöstä opittuja melko pysyviä olettamuksia ja merkitsevät taipumusta reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin kohteeseen, kuten ihmiseen, esineeseen tai asiaan. Stereotyyppisiin arvoihin ulkomaalaisia kohtaan liittyy yleensä vahva oman ryhmän arvojen ja kulttuurin arvostus. (Talib ym. 2004, 22–24.) Maahanmuuttajien mahdolliset identiteettiongelmat voivat johtua myös siitä, että he alkavat epäillä omaa etnistä arvoaan valtakulttuurin edustajien määrittellessä vähemmistön arvokkuuden (Talib 2002, 25).

Kielitaito on osa maahanmuuttajan hyvinvointia. Kieli on kommunikoinnin ja toimimisen edellytys niin sosiaalisessa kuin henkilökohtaisessa elämässä sekä yhteisössä että yhteiskunnassa. Sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna kielitaidon nähdään liittyvän yksilön ja häntä ympäröivän yhteisön kommunikointiin, asenteisiin, arvostuksiin ja käsityksiin. Kielitaito muokkaa osaltaan maahanmuuttajan omaa identiteettiä, voi rikastuttaa sitä ja on yhteydessä uuden kulttuurin ja yhteiskunnan tapojen oppimiseen. Hallinnollisesta näkökulmasta kielitaito mielletään kansantalouden resurssiksi. (Bron 2003, 606; Tarnanen & Suni 2005, 9.)

Globalisaation aikakaudella yhteiskunta hyötyy monikielisyydestä ja monikulttuurisuudesta sosiaalisissa ja ekonomisissa suhteissaan muuhun maailmaan. Usein kuitenkin Euroopan ulkopuolisilta alueilta muuttaneiden äidinkieli yhdistetään köyhyyteen, kun taas eurooppalaisia kieliä arvostetaan sosiaalisesti ja ekonomisesti. Valtion kielellisten voimavarojen hävittäminen estämällä lasten oman äidinkielen kehitys ei ole järkevää lapsen eikä valtion edun kannalta. Tämän päivän haasteena onkin saada kansallista identiteettiä muokattua niin, että kaikkien kansalaisten oikeuksia kunnioitetaan ja kansan kulttuuriset, kielelliset ja ekonomiset voimavarat otetaan parhaalla mahdollisella tavalla käyttöön. (Cummins 2001, 2; Helot & Young 2002, 96.)

## **2.2 Vähemmistökuultuureihin kuuluvien koulutus Suomessa**

Suomessa maahanmuuttajaväestö on kasvanut nopeasti viime vuosina. Suomessa asui vuonna 1990 yhteensä 114 000 ulkomailta syntynyttä henkilöä, ulkomaan kansalaista ja vieraskielistä, kun taas vuoden 2013 lopussa Suomessa asui vakinaisesti 208 171 ulkomaa-

laista. Suurin osa Suomen maahanmuuttajista on kotoisin lähialueilta. Suurimmat maahanmuuttajaryhmät ovat entisen Neuvostoliiton alueelta ja Ruotsista, ja suurimmat kieliryhmät ovat venäjän ja viron lisäksi somali, englanti ja arabia. (Martikainen ym. 2013, 38; Väestötietojärjestelmä 2013.)

Etenkin pääkaupunkiseudulla, mutta myös muualla Suomessa, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä peruskouluissa on lisääntynyt (Talib ym. 2004, 103). Vuonna 2009 perusopetuksen kaikista oppilaista muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvia oli noin 3,6 prosenttia (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 192). Luku ei kuitenkaan täysin kata kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita, sillä esimerkiksi maahanmuuttajan ja kantaväestöön kuuluvan yhteisistä lapsista 97 prosenttia ilmoittaa äidinkielekseen suomen tai ruotsin. Lisäksi luku kertoo vain viralliseksi ilmoitetun äidinkielen, ei niinkään käytännön kielitaidosta. (Martikainen ym. 2013, 42; Martikainen 2007, 54.)

Monikulttuurisuus ei kuitenkaan ole uusi ilmiö suomalaisessa koulussa. Opettajat ja oppilaat ovat jo pitkään edustaneet erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia taustoja ja lähtökohtia. Jo 2000-luvun alussa oltiin sitä mieltä, että koulu yhteisöissä toimivien ihmisten kielellinen, etninen ja uskonnollinen kulttuurinen moninaisuus on otettava huomioon uudella tavalla. Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on edistää yksilöiden oikeudenmukaisuutta, samanarvoisuutta sekä inhimillistä arvokkuutta, ja yleensä koulua koskevassa puheessa korostetaan oppilaiden oman kielen ja identiteetin säilyttämisen edesauttamisen tärkeyttä. (Talib 2002, 37, 48.) Monikulttuurinen kasvatusta auttaa kaikkia oppilaita kiinnostumaan maailman eri kielistä ja kulttuureista (Helot & Young 2002, 109).

Maahanmuuttajataustaisille henkilöille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisille henkilöillekin. Kaikilla Suomessa vakinaisesti asuvilla oppivelvollisuusikäisillä on oikeus peruskoulutukseen. Yleensä maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaan heidän tietojensa, taitojensa ja ikäänsä vastaavalle luokalle. Lisäksi kaikenikäisille maahanmuuttajille järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta, ja heitä pyritään tukemaan oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin säilyttämisessä. Maahanmuuttajien opetus, jonka tavoitteena on antaa heille "valmiudet toimia tasavertaisina jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa" järjestetään esimerkiksi esiopetuksen yhteydessä, perusopetuksen valmistavana opetuksena, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksena, tukiopetuksena sekä oman äidinkielen opetuksena. (Nissilä 2009, 6–7, 9.) Mikäli päättäjät haluavat mahdollistaa maa-

hanmuuttajataustaisille oppilaille parhaan mahdollisen opetuksen, heidän tulisi tiedostaa oman äidinkielen opetuksen merkitys kaksi- tai monikielisille oppilaille (Helot & Young 2002, 101). Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen ja kasvatuksen kielelliseksi tavoitteeksi on asetettu funktionaalinen kaksikielisyys. Funktionaalinen kaksikielisyys tarkoittaa oman äidinkielen säilyttämistä ja kehittämistä suomen kielen rinnalla. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 36–37.)

## 3 ÄIDINKIELI JA SEN MERKITYS

### 3.1 Äidinkieli ja kielitaito

Arkikäsitteistössä äidinkielellä tarkoitetaan yleensä kieltä, jota yksilö osaa parhaiten tai käyttää eniten. Tämä määritelmä ei kuitenkaan välttämättä sovellu maahanmuuttajille tai maahanmuuttajataustaisille henkilöille, ja eettisempi näkökulma tarkastella äidinkielen käsitettä onkin määrittää se kieleksi, jota henkilö puhuu ensin ja johon hän samastaa itsensä (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169; Skutnabb-Kangas 1988, 38.) Toisaalta äidinkieli voidaan myös määritellä kieleksi, jonka lapsi oppii ensin. Tätä kautta kielestä tulee myös hänen ajattelunsa kieli. Lapsi alkaa omaksua kieltä kommunikoidessaan vanhempiensa kanssa ja oppii käyttämään kieltä monien tarpeiden tyydyttämiseen, kuten kielelliseen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisuun. Kielen voidaan siis nähdä olevan perusta lapsen identiteetille. (Teiss 2007, 17.)

Kielitaidon määrittely ei myöskään ole yksiselitteistä. Kielitaidon kuvauksia on useita ja erilaisissa näkemyksissä painottuvat eri kielen osa-alueet. Esimerkiksi kieliopillinen lähestymistapa (grammatical approach) nojaa erilaisiin kielioppiin liittyviin rakenteisiin, kuten fonologiaan eli äänneoppiin, joita käyttämällä pyritään rakentamaan kieliopillisesti sujuvia lauseita. Kommunikatiivinen lähestymistapa (communicative approach) perustuu viestinnällisiin tilanteisiin ja tavoitteena on, että kielenoppijat tietävät, miten kieltä tulisi käyttää, jotta he selviäisivät erilaisista kommunikointia vaativista tilanteista käyttämällä kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla. Kommunikatiivinen lähestymistapa painottaa pääasiassa suullisen kielitaidon osaamista, koska sen nähdään olevan taito, jota todennäköisimmin tarvitaan vieraan kielen kielitaitoa vaativissa tilanteissa. (Canale & Swain 1980, 2, 9.)

Tiettyä kieltä äidinkielenään puhuvalla henkilöllä oletetaan olevan laaja sanasto ja hänen oletetaan ääntävän kieltä syntyperäisen puhujan tavoin, puhuvan kieliopillisesti oikein muodostetuilla lauseilla sekä ymmärtävän monitulkintaisia sanoja ja lauseita (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013, 130). Kuitenkin esimerkiksi tilanteessa, jossa ihminen muuttaa kohdemaahan, jossa puhutaan eri kieltä kuin hänen äidinkieltään, voi eri tahoilla, kuten maahanmuuttajalla itsellään, työnantajalla ja kavereilla, olla erilaisia käsityksiä siitä, mitä on hyvä kielitaito. Kielitaito voidaan kuvailla sanojen ja kieliopin normienmukaiseksi käytöksi, mutta laveampi näkemys mieltää sen viestinnäksi, joka on osa yksilön identiteet-

tiä, maailmankuvaa, käsityksiä ja tunnetta yhteisöön kuulumisesta. (Tarnanen & Suni 2005, 16.) Tutkimuksessa painotetaan nykyään kielen vuorovaikutusluonnetta ja sitä, miten hyvin ja mihin vuorovaikutustarpeisiin kieltä kyetään käyttämään, sillä kielenkäyttö vaihtelee suuresti kontekstin vaatimusten mukaan. Ympäristö herättää tarpeen ja halun viestintään tietyissä tilanteissa ja silloin viestinnän muoto ja sisältö ovat reagoivia tuohon tilanteeseen. (Latomaa ym. 2013, 168; Eurooppalainen viittekehys 2003, 75.) Arkinen näkemys kielestä on yksikertainen: se on kykyä käyttää kieltä jokapäiväisessä elämässä mahdollisimman hyvin (Tarnanen & Suni 2005, 16).

### **3.2 Oma äidinkieli**

Oman äidinkieli -termin määrittelyssä voidaan erottaa useampi näkökanta. 1980-luvun alussa maahanmuuttajien omaa äidinkieltä kutsuttiin Suomessa nimityksellä kotikieli. Hie-man myöhemmin todettiin, ettei kotikieli ollut sopiva termi, koska sillä ei ollut samanlaista statusta kuin äidinkielellä: kotikieli kuulosti vähempiarvoiselta kuin äidinkieli. Lisäksi kotikieli viestii terminä, että kielen käyttöalueena olisi vain koti, mikä ei nykyisessä globalisoituneessa maailmassa pidä paikkaansa. Näiden perusteiden myötä kotikieli-nimitystä ei nykyään juurikaan käytetä, vaan jo vuodesta 1987 Suomen kouluissa on maahanmuuttajien omasta kielestä käytetty nimitystä oma äidinkieli. (Latomaa 2007b, 36–37.) Tässä tutkimuksessa omalla äidinkielellä tarkoitetaan maahanmuuttajan tai maahanmuuttajataustaisen henkilön äidinkieltä, joka on eri kuin kohdemaassa puhuttava kieli.

Perintökieli (heritage language) on vielä melko uusi termi, joka viittaa toisen polven maahanmuuttajiin eli maahanmuuttajien lapsiin. Toisen polven maahanmuuttajat asuvat kaksi- tai monikielisessä ympäristössä. He joko oppivat vähemmistökieltä kotikielenään tai heillä on jonkinlainen perinnöllinen suhde kyseiseen kieleen. Usein toisen polven maahanmuuttajat kasvavat kuullen sekä valtakieltä että vanhempiensa äidinkieltä, mutta yleensä jossain vaiheessa, monesti koulun alkaessa, valtakielestä tulee heidän vahvempi kielensä. Perintökieltä siis opitaan ensin, mutta se ei pääse kehittymään valtakielen ottaessa sen paikan ja siten sen taso vaihtelee paljon henkilöstä riippuen. On tyypillistä, että perintökielen puhujien kuullun ymmärtämisen ja puhumisen taidot ovat kehittyneempiä kuin heidän kirjalliset taitonsa. Tämä johtuu lähinnä siitä, että perintökielen puhuja ei ole käynyt koulua perintökielellään. (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013, 132–134; Cummins 2013, 586.)

Kuitenkin esimerkiksi lukeminen liittyy arkiseen toimintaan, työhön ja opiskeluun, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä vapaa-aikaan (Kirstinä 2001, 16). Äidinkielen luku- ja kirjoitustaito antaa maahanmuuttajalle mahdollisuuden seurata oman kieliyhteisönsä ajankohtaisia tapahtumia esimerkiksi internetin tai lehtien välityksellä, ja yhteistä kieltä tarvitaan myös kotikieleksi lapsien ja vanhempien väliseen kommunikaatioon (Mäkelä 2007, 14–15).

Samastakin maasta Suomeen muuttaneiden kieliympäristöt voivat poiketa toisistaan paljon, mutta heitä yhdistää kuitenkin arjen kaksi- ja monikielisyys. Yleensä maahanmuuttajien tai toisen polven maahanmuuttajien arjessa onkin läsnä kaksi kieltä: oma äidinkieli ja suomi. (Tarnanen & Suni 2005, 9.) Oman äidinkielen säilyttäminen on tärkeää monien seikkojen kannalta. Oman äidinkielen opettamisen ei ole todettu heikentävän toisen tai maan enemmistön kielen oppimista. Päinvastoin, oman äidinkielen pohjalta oppijalle muodostuu viitekehys, johon hän suhteuttaa uutta kieltä. Hyvä oman äidinkielen rakenteen hallinta voi olla apuväline, jonka avulla oppilaan taidot tuottaa korrektia ja tarkoituksen mukaista kieltä pääsevät kehittymään nopeasti, sillä oman äidinkielen rakenteen hallinta auttaa oppilaita ymmärtämään myös muiden kielten ominaispiirteitä ja kieliopillisia sääntöjä. (Cummins 2001, 3; Korpilahti 2007, 28; Shameki 2007, 95.) Eri kielillä toimiminen sekä kielten vertailu kehittävät kielellistä tietoisuutta (language awareness), jolla tarkoitetaan kykyä ajatella ja jäsentää kieltä ja sen toimintoja. Kielellinen tietoisuus tekee oppimisesta tehokkaampaa ja parantaa suoritusta älyllisissä tehtävissä, kuten kielten oppimisessa. (James, Garrett, Brumfit, Mitchell & Hooper 1992, 3; Mohanty 1994, 92.)

Uuden kielen oppiminen vaatii kunnollista oman äidinkielen hallintaa ja äidinkieli toimii välineenä toimivaan kaksikielisyteen (Talib ym. 2004, 104). Kaksikielisyys voidaan olettaa tuottavan laajempia kognitiivisia prosesseja ja kahdella kielellä toimiminen vaikuttaa myös työmuistin kuormittumiseen (Schmid & Keijzer 2009, 4). Kahdella eri kielellä tiedon käsittelemisen seurauksena kaksikielisten lasten ajattelu kehittyy joustavammaksi (Cummins 2001, 2). Mitä harvemmin kaksikielinen ihminen käyttää jompaakumpaa kieltä, sitä enemmän hän kohtaa haasteita sitä kieltä käytettäessä: kieliopillisesti korrekti kielenkäyttö ja sanojen muistaminen hankaloituu. Sitä vastoin enemmän käytetty kieli alkaa tuntua sujuvammalta ja miellyttävämmältä käyttää. Maahanmuuttajat alkavat usein käyttää enemmän kieltä, jota puhutaan heidän uudessa kotimaassaan. (Schmid & Keijzer 2009, 4.)

Suomessa asuu myös toisen polven maahanmuuttajia, joiden vahvemmassi kieleksi muodostuu suomi, jos he ovat lapsena alusta asti suomalaisessa päivähoitossa ja koulussa. Kuitenkin oman perheen ja suvun äidinkieltä olisi tärkeää hallita, jotta henkilö pystyy ymmärtämään kulttuuria ja taustaa, josta tulee. (Mäkelä 2007, 14–15.)

Ylläpitämällä oppilaan äidinkielen taitoa vieraassa kulttuurissa ja opettamalla sitä lisää turvataan oppilaan ajattelun kehittyminen. Tämä parantaa myös oppilaan oppimisvalmiuksia. (Mäkelä 2007, 14–15.) Oma äidinkieli toimii pohjana akateemisten taitojen oppimiselle (Cummins 2000, 32). Tiedon hankkimisen, analysoinnin, käsittelyn, ilmaisemisen, argumentoinnin, tulkitsemisen ja arvioinnin taidot riippuvat pitkälti äidinkielen taidoista (Sajavaara 2006, 246). Onkin huomattu, että kaksikieliset lapset menestyvät paremmin koulussa, kun he saavat oman äidinkiellensä opetusta. Jos oppilasta ei rohkaista kehittämään omaa äidinkieltään ja sen kehitys pysähtyy, oppilaan henkilökohtainen ja käsitteellinen perusta oppimiselle heikentyy. (Cummins 2001, 3.) Olisi myös tärkeää muistaa, että henkilöllä, joka puhuu useampaa kieltä, on ”ylimääräinen työkalu” todellisuuden tulkitsemiseen, maailman ymmärtämiseen ja oppimiseen (Helot & Young 2002, 110).

Myös suomalaisen kielivaranannon kannalta vieraskielisten lasten ja nuorten oman äidinkielen säilyttäminen ja kehittäminen on tärkeää. Maahanmuuttajia tulisikin rohkaista säilyttämään ja kehittämään oman äidinkielen taitoaan. Lapsen on tärkeää saada kokea, että hänen oma äidinkiellensä on yhtä arvostettua kuin valtaväestön kieli. Opettajat voivat auttaa oppilaitaan säilyttämään ja kehittämään omaa äidinkieltään korostamalla kaksi- tai monikielisyyden tärkeyttä ja arvoa. (Nissilä ym. 2009, 36, 39; Cummins 2001, 3.) Oppilaan oman äidinkielen tuntemusta pidetään kouluissa kuitenkin usein epäoleellisena tai jopa haittana valtakielen oppimiselle ja akateemiselle menestykselle. Esimerkiksi Ranskassa painotetaan vieraiden kielten, kuten englannin, oppimista, mutta ei oppilaiden oman äidinkielen tai perintökielen arvoa. Opettajille tulisi antaa työkaluja, joiden avulla he voivat auttaa oppilaita vahvistamaan omaa äidinkieltään ja hyödyntämään sitä valtakielen oppimisessa. (Cummins 2013, 585, 587; Helot & Young 2002, 96.) ActLib -projektin kieliarkkujen tarkoituksena on toimia oman äidinkielen opettajien työkaluina oman äidinkielen käyttötapojen laajentamiseksi (Merja Kauppisen suullinen tiedonanto 23.3.2015).



### 3.3 Kielen osa-alueet ja niiden opettaminen

Eurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework of Reference for Languages) tarkoituksena on tarjota työkalu kielten oppimiseen, opettamiseen ja kielitaidon taitotasojen vertailuun sekä oppijoille että opettajille. Viitekehystä voi käyttää eri kielten opiskelamiseen erilaisissa konteksteissa, ja se perustuu kommunikatiiviseen käsitykseen kielennoppimisesta ja -opettamisesta. (Lowie 2013, 17–18.)

Eurooppalainen viitekehys jakaa kielitaidon neljään eri osa-alueeseen: puhumiseen, kirjoittamiseen, luetun ymmärtämiseen ja kuullun ymmärtämiseen. Nämä neljä osa-alueetta jaetaan viitekehyksessä kuusiportaisen taitotasoasteikon mukaan alimmasta taitotasosta keskitasoon ja ylimpään taitotasoon. (Eurooppalainen viitekehys 2003.) Kielitaidon osa-alueilla on merkitystä myös oman äidinkielen opetuksessa. Kaikilla neljällä osa-alueella oppilaan itseluottamus ja kielen sujuvuus ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi itseluottamus ja sujuvuus kielen kuuntelemisessa ja lukemisessa auttavat oppilasta käsittelemään kieltä ja ymmärtämään viestin pääsanoman, vaikkei hän olisi ymmärtänyt jokaista sanaa. (Shamekhi 2007, 92–93.)

Nojaamme tässä tutkimuksessa vahvasti Eurooppalaisen viitekehyksen kuvaukseen kielitaidon osa-alueista, koska viitekehys tarjoaa konkreettisen työkalun tarkastella oman äidinkielen opetukseen laadittuja tehtäviä. Otamme kuitenkin huomioon myös ActLib -projektin tavoitteet. Projektin tehtävien tulisi nojata toiminnallisuuteen ja tavoitteina ovat lukukokemukset ja -elämykset. Lisäksi projektin kuvauksessa mainitaan toiminnan, kokemusten ja tunteiden hyödyntäminen. (Kauppinen, 2012.)

Puhuminen kuuluu kielen tuottamistaitoihin ja koostuu monista eri osataidoista, kuten ääntämisestä, puheen sujuvuudesta, sanaston ja kielen rakenteiden hallinnasta sekä kyvystä mukauttaa omaa puhetta puhetilanteen ja puhekumppanin mukaan. Ääntämistä voidaan harjoitella esimerkiksi minimipareja eli sanapareja, joiden sanat eroavat toisistaan vain yhden äänneen kohdalla, toistamalla. Tällaisissa harjoituksissa kuitenkin yleensä uupuu oppilaan oma motivaatio, joka on tärkeää puhetta harjoiteltaessa. Koska puhumistaidon harjoittelun tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä ja itseluottamusta ilmaista itseään suullisesti, tulisi puhumista harjoitella motivoivissa tilanteissa, jotka eivät keskity vain yksittäisiin sanoihin. Pääpaino opetuksen alkuvaiheessa on yleensä puheen sujuvuudessa, ei niinkään kielellisessä tarkkuudessa, ja opettajan tulisi keskittyä enemmän siihen, mitä oppilaat ovat

sanoneet, eikä siihen, miten he ovat asian ilmaisseet. (Nissilä ym. 2009, 56; Shamekhi 2007, 93.) Puhuttuun kieleen voidaan liittää keskustelutilanteiden lisäksi myös esimerkiksi tekstin lukeminen ääneen, harjoitellun roolitekstin esittäminen, laulaminen, julkinen tiedottaminen ja yleisölle puhuminen (Eurooppalainen viitekehys 2003, 92).

Eurooppalaisen viitekehysten määritelmän mukaan alimmalla taitotasolla puhuja osaa käyttää yksinkertaisia sanoja ja lauseita kuvaamaan itseensä liittyviä asioita, esimerkiksi kertomaan, missä asuu. Keskitasolla puhuja selviytyy useimmista kohdekielellä käydyistä tilanteista ja osaa liittää yhteen ilmauksia kuvatakseen kokemuksia ja tapahtumia. Korkeimman tason saavuttaminen vaatii taitoa kertoa selkeitä ja yksityiskohtaisia kuvauksia monenlaisista asioista sekä esimerkiksi tuntemusta kielen idiomaattisista ja puhekielisistä ilmaisuista. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 50–51.)

Kirjoittamista pidetään funktionaalisenä toimintana, mikä tarkoittaa sitä, että kirjoittamiselle on aina jokin syy. Kirjoitusta myös arvioidaan sen pohjalta, toimiiko teksti tehtävässään hyvin. Kirjoittamistehtävien laadinnassa tulisi aina pitää mielessä jokin viestinnällinen funktio, esimerkiksi sähköpostin kirjoittaminen. Alussa oppilaita harjoitetaan ymmärtämään oman kielensä kirjoitusjärjestelmää kirjain-äänne -vastaavuuden avulla. Pidemmälle edettyään oppilaat pääsevät kirjoittamaan ensin yksinkertaisia viestejä ja sitten kompleksisempia tekstejä. (Nissilä ym. 2009, 50; Shamekhi 2007, 95.)

Eurooppalaisen viitekehysten mukaan kirjoitustaito kehittyy siten, että ensin kielinoppi oppii kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä, kuten tervehdyksiä postikorttiin. Kielitaidon kehittyessä opitaan kirjoittamaan yhtenäisempiä, pidempiä tekstejä ja lopulta esimerkiksi monimutkaisia kirjeitä, raportteja tai artikkeleita. (Eurooppalainen viitekehys (2003, 50–51.) Nykyään kirjoitustaitoon ja tekstien rakentamiseen liittyvät myös erilaiset multimodaaliset tekstit. Multimodaalisilla teksteillä tarkoitetaan tekstejä, joiden merkitys tuodaan esille useiden tapojen (mode) kautta. Tekstit voivat pitää sisällään esimerkiksi kirjoitettua tai puhuttua kieltä, kuvia, videokuvaa sekä taulukoita. Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi tietokirjat, lehdet, videot ja internetsivustot, kuten uutissivustot tai blogitekstit. (Walsh 2006, 24.) Myös oppilaat voivat tuottaa multimodaalisia tekstejä, kuten animaatioita, videoita tai blogitekstejä.

Lukemisella voidaan tukea oppilaan kielenoppimista monin tavoin. Lukemalla oppilas voi laajentaa sanavarastoaan, saada malleja oikeasta kirjoitusasusta ja kehittää muistiaan

omalla äidinkielellään. Kuten muutkin tehtävät, myös lukemistehtävät vaihtelevat oppilaan kielitaidon tason mukaan. Alussa oppilaat lukevat omaa kirjoitustaan, esimerkiksi yksittäisiä sanoja, mutta pikkuhiljaa voidaan siirtyä ensin yksinkertaisiin ja sitten monimutkaisempiin teksteihin. Oman äidinkielen opetuksessa voidaan lukea monenlaisia tekstejä, kuten kaunokirjallista tekstiä, sanomalehtien otsikoita, mainoksia ja verkkoartikkeleita. (Shamekhi 2007, 94.) Sanomalehtien, mainosten ja erilaisten artikkeleiden kautta oppilaat voivat oppia myös maan kulttuurista ja ajankohtaisista tapahtumista kielellisten taitojen lisäksi.

Eurooppalainen viitekehys (2003, 50–51) listaa taitotasotaulukossaan, että aluksi lukemisen ymmärtämisen taidot liittyvät tuttujen nimien, sanojen ja yksinkertaisten lauseiden ymmärtämiseen, mutta pikkuhiljaa lukija alkaa ymmärtää monimutkaisempiakin ilmauksia. Keskitasoksi määritellään kyky lukea esimerkiksi ajankohtaisten artikkeleiden ja raporttien tekstejä ja sanomaa; sen sijaan ylimmän taitotason saavuttanut pystyy jo vaivatta lukemaan ja ymmärtämään kaikenlaisia, kielellisesti monimutkaisiakin tekstejä, kuten esimerkiksi ohjekirjoja tai pitkiä kaunokirjallisuuden teoksia.

Lukutaidosta voidaan nykyään puhua myös monilukutaidon käsitteellä (multiple literacies), koska käsitteen ajatellaan olevan merkitykseltään laajempi kuin aiemmin. Nykyään lukutaitoon liittyvät perinteisen kirjoittamisen ja lukemisen lisäksi esimerkiksi visuaaliset tekstit, kuten elektroniset tietokonepelit sekä muut visuaalisen ilmaisun keinot. (Harste 2003, 8.) Käsitteeseen sisältyvät myös laskutaito, kyky hallita tietoverkkoja eli verkkolukutaito sekä kuvien ja erilaisten medioiden ilmaisukielen hallitseminen. Lukutaidon voidaan nähdä muuttavan muotoaan sen mukaan, määritelläänkö se lukemisen kohteesta, tehtävästä, tekniikasta vai luetun ymmärtämisestä käsin. Lukutaito ei siis ole neutraali taito, vaan se kytkeytyy vahvasti nykyihmisen ja -kulttuurin kielellisyyteen. (Kirstinä 2001, 17.) Eurooppalainen viitekehys ei kuitenkaan erittele lukutaitoa monilukutaidon käsitteen mukaisesti eikä mainitse esimerkiksi visuaalisia tekstejä.

Monikulttuurinen oppija joutuu Suomessa monenlaisiin kuullun ymmärtämistä vaati- viin tilanteisiin esimerkiksi koulussa, harrastuksissa ja ruokakaupassa. Opetuksessa nämä erilaiset tilanteet tulisi huomioida ja kuullun ymmärtämisen taitoa kehittää, jotta oppilaat voivat ymmärtää puhutun kielen variaatioita erilaisissa viestintä- ja keskustelutilanteissa. Kuullun ymmärtäminen koostuu muun muassa puheen ja sen osien, kuten sanojen ja ään- teiden, tunnistamisesta, riittävän laajasta sanavarastosta, kielellisestä päättelytaidosta ja

kuuntelemisen strategioista. Puheen ymmärtäminen vaatii nopeaa reagoitua ja automaattisuutta, koska yleensä puhetta kuunnellessa ei voi jäädä pitkäksi aikaa pohtimaan, mistä on kyse. Oman äidinkielen kuuntelutehtävät voivat vaihdella laajalti omakielisistä saduista ja loruista vaikeampiin teksteihin ja keskustelutilanteisiin. (Shamekhi 2007, 92–93; Nissilä ym. 2009, 53–54.)

Viitekehysten taitotasoasteikon alimmalla tasolla oppija tunnistaa kuulemastaan tuttuja sanoja ja yleisempiä sanontoja, ja puolestaan korkeimmalla tasolla kuulija ymmärtää jo vaikeuksitta monenlaista elävää ja nauhoitettua puhetta silloinkin, kun on kyse syntyperäisen puhujan nopeasta puheesta (Eurooppalainen viitekehys 2003, 50–51). Taitotasot vaihtelevat laajalti ja kuullun ymmärtämiseen liittyy paljon erilaisia kehityksen vaiheita, joita oman äidinkielen opettajien tulee ottaa huomioon tarjoamalla erilaisia ja monentasoisia kuuntelutehtäviä.

### **3.4 Oman äidinkielen opettaminen Suomessa**

Oman äidinkielen opetusta alettiin Suomessa antaa 1970-luvulla pakolaisoppilaille. Opetusministeriön päätös vuonna 1987 liitti opetuksen piiriin myös muut maahanmuuttajaoppilaat. (OPM 1987.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin maahanmuuttajien äidinkielen opetus sisältyi ensimmäistä kertaa vuonna 1992, mutta oppimäärän asemaa ei suunnitelmassa kuvattu tarkemmin (Ikonen 2007, 42). Vuonna 1998 oman äidinkielen opetukseen osallistuneiden oppilaiden määrä oli 8 786 oppilasta, kun taas syyslukukaudella 2012 oman äidinkielen opetusta annettiin 54 kielellä 88 järjestäjän toimesta ja opetukseen osallistui yhteensä noin 13200 oppilasta (OPH 2012). Jyväskylässä, jossa tutkimamme ActLib -projekti toteutettiin, järjestettiin lukuvuonna 2014–2015 oman äidinkielen opetusta 19 eri kielessä. Opetukseen osallistui noin 400 oppilasta ja opetus järjestettiin ilta- ja iltapäivisin Jyväskylän eri koulujen tiloissa. (Jyväskylän kaupunki 2014.)

Opetussuunnitelma ei edelleenkään sisällä perusteita maahanmuuttajan äidinkielen opetukseen, vaan Opetushallitus määrittelee maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi, jota järjestetään valtionavustuksen turvin. Valta-kunnallisessa opetussuunnitelmassa on kuitenkin liitteenä vuosiluokkia 1–9 koskeva suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Liitteessä sanotaan, että oppilaan oman äidinkielen opetuksen tulisi tukea oppilaan ajattelun sekä kielenkäyttötaitojen ja vies-

tinnän kehittymistä ja mahdollistaa persoonallisuuden ehyttä kasvua. Opetuksen tehtävänä on myös saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään sekä arvostamaan omaa kulttuuriaan. (OPH 2009.) Huomioitavaa on, että koska maahanmuuttajan oman äidinkielen opetus ei tällä hetkellä kuulu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, ei oppilaan siitä saamaa arviota merkitä oppilaan lukuvuosi- ja päättötodistukseen, eikä arvosanaa siten voida ottaa huomioon yhteishaussa (Ikonen 2007, 46).

Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ajattelun, kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua. Opetuksen tulisi yhdessä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen kanssa vahvistaa oppilaan identiteettiä ja rakentaa pohjaa monikulttuurisuudelle ja toimivalle kaksikielisyydelle. (Nissilä 2009, 10–11.) Opetuksessa pitää ottaa huomioon kunkin kielen rakenne, oppilaiden kielellinen tausta ja kehitys. Opetussisällöt on jaoteltu kuullun ymmärtämiseen ja puhumiseen, luetun ymmärtämiseen ja kirjoittamiseen sekä kulttuurin osa-alueisiin. Oppilaiden äidinkielen osaamista tulisi edistää niin, että he pystyvät säilyttämään perheen kommunikaatiokielen. (Ikonen 2007, 42.)

Saman ryhmän oppilaat ovat usein eri-ikäisiä ja kielitaidoltaan eritasoisia. On selvää, että oppilaat, jotka ovat käyneet koulua omassa maassaan ja Suomessa syntyneet oppilaat tarvitsevat erilaista kielenopetusta. Lisäksi oppilaiden ja heidän vanhempiansa odotukset opetukselle vaihtelevat paljon. (Youssef 2007, 370.) Oman äidinkielen opetusta ei järjestetä, jos ryhmään ei ole saatu vaadittua neljää oppilasta tai ryhmälle ei ole löydetty opettajaa (Nissilä 2009, 11). Tämän vuoksi ryhmiä on vähemmän kuin ennen ja oppilaat saattavat joutua menemään kaukana sijaitsevaan kouluun oman äidinkielen oppitunneille. Pitkän matkan takia oppitunneille saatetaan jättää menemättä. (Youssef 2007, 370.)

1990-luvun alussa oman äidinkielen opettajat olivat harvoin opettajaksi koulutettuneita (Ikonen 1994, 94). 1990-luvun alussa oman äidinkielen opettajien tarve oli suuri ja työhön palkattiin parhaat tarjolla olevat opettajat. He eivät kuitenkaan välttämättä olleet muodollisesti päteviä. (Youssef 2007, 373.) Opetushallitus aloitti vuonna 1992 oman äidinkielen opettajille tarkoitetun koulutuksen, jonka tarkoitus on lisätä opettajien ammattitaitoa. Koulutus ei kuitenkaan anna varsinaista opettajan pätevyyttä. Lisäksi opettajille oli saatavilla täydennyskoulutusta. (Ikonen 1994, 94.) Vuonna 2005 noin puolet opettajista oli muodollisesti päteviä (Latoma 2007b, 336). Yhteiskunnallisia muutoksia on kuitenkin

huomioitu esimerkiksi Tampereen yliopistossa, jossa on alettu järjestää koulutusta maa-hanmuuttajataustaisille opetus- ja kasvatusalalla jo toimineille tai sinne pyrkiville henkilöille. ”Monikielisen opetuksen opinnot” on opintokokonaisuus, jossa käsitellään muun muassa kaksikielisyys haasteita ja koulun monikielisten käytäntöjen kehittämistä. (Pantzar, Mer-ta & Stüber 2013, 292, 295.)

Yksi keino tukea oman äidinkielen opettajia työssään on kollegiaalinen tuki. Kolle-giaalisuus koulussa tarkoittaa ammattilaisten välisiä suhteita kouluympäristössä (Martinez 2004, 1). Koulukulttuurin kollegiaaliset suhteet voidaan jakaa neljään lajiin: opetuksesta keskustelemiseen, yhteiseen suunnitteluun ja valmistautumiseen, opetuksen observointiin sekä yhdessä oppimiseen. Jokainen näistä lajeista tuo opettajia lähemmäs toistensa työtä ja osaamista. Kollegiaalinen tuki auttaa päivittäisen opetuksen järjestämisessä, tekee uusien ideoiden kokeilemisesta opettajille helpompaa sekä saa opettajat tuntemaan itsensä tyyty-väisemmiksi työssään. (Little 1990, 177–180.) Kaikkia näitä neljää tuen osa-aluetta on hyödynnetty kirja-arkkukoulutuksissa sekä oppimateriaalien valmistuksessa, hyödyntämi-ässä ja arvioinnissa (Merja Kauppisen suullinen tiedonanto 23.3.2015).

Suomessa ei ole valtakunnallisesti tuotettu oman äidinkielen opetukseen suunnattuja oppikirjoja. Ikosen (1994, 97) mukaan oppilaiden kotimaasta tilattuja oppikirjoja ei sellai-senaan voi käyttää oman äidinkielen opiskelussa Suomessa kahdesta syystä. Ensinnäkin suomalainen vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetussuunnitelma poikkeaa oppilaiden kotimaassa noudatettavasta suunnitelmasta. Toiseksi kyseiset oppikirjat on tehty lapsille, jotka elävät kyseisessä maassa kohdaten äidinkieltään ja maan kulttuuria päivittäin. Varsin-kin Suomessa syntyneille lapsille kirjojen todellisuus voi olla hyvin erilainen kuin missä he itse ovat aina eläneet. Toisaalta Youssefin (2007, 371) mukaan maantieteellisesti lähellä olevien kulttuurien omia materiaaleja voidaan käyttää harkiten Suomessakin.

Vaikkei muiden maiden oppikirjoja sellaisenaan oman äidinkielen opetuksessa hyö-dynnetä, voidaan opetuksessa kuitenkin käyttää esimerkiksi kohdekielisiä kaunokirjallisia teoksia. Kirjallisuuden avulla oppilaat voivat oppia monia kielitaidon osa-alueita sekä kult-ttuurin tuntemusta. Kaunokirjallisia teoksia voidaan analysoida oppitunneilla etsien niistä muun muassa teemoja, juonta, henkilöhahmoja sekä erilaisia kielen rakenteita ja muotoja. Suullista kielitaitoa voidaan opettaa kirjojen avulla esimerkiksi pyytämällä oppilaita selit-tämään omin sanoin, mitä tekstissä tapahtui tai kirjan tapahtumista voidaan keskustella ja

esittää kysymyksiä. Myös kirjoitustaitoa voidaan kehittää esimerkiksi kirjoittamalla luetusta teoksesta tai tekstistä tiivistelmä tai kirjoittamalla lukupäiväkirjaa. (Saukkonen 2007, 98–100.) Syksyn 2013 aikana ActLib -projektissa osallisena olevat oman äidinkielen opettajat käyttivät oppimateriaaleinaan muun muassa kansansatuja ja tarinoita. Lisäksi internetistä on mahdollista löytää materiaaleja ja aineistoja, joita opettajat voivat soveltaa opetuksessaan.

Oman äidinkielen opettajat ovat valmistaneet paljon materiaaleja itse, sekä käyttäneet muun muassa pelejä, kuvia, muita kirjoja sekä oppilaiden omia tuotoksia opetuksessaan (Ikonen 1994, 97). Mitä tahansa tehtävää tehdessään yksilö aktivoi tietyt taitonsa ja tietonsa pystyäkseen toimimaan tehtävän vaatimalla tavalla. Koulun oppitunneillakin tehtävät ja harjoitukset voivat olla luonteeltaan hyvin erilaisia, ja ne voivat sisältää vaihtelevan määrän kielellisiä toimintoja. Tehtävät voivat olla esimerkiksi luovia, taitoon perustuvia, ongelmanratkaisua vaativia tai keskusteluun osallistumista. Tehtävät ovat kommunikatiivisia, jos ne vaativat oppilailta merkityssisältöjen ymmärtämistä ja ilmaisemista jonkin viestintätavoitteen saavuttamiseksi. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 216–217.)

ActLib -projektiin osallistuvat opettajat kehittävät oppimateriaaleja kirja-arkkuidean pohjalta, käyttävät niitä ja jakavat niitä Peda.net -alustan välityksellä. Projektin myötä opettajat kokoavat kattavat oppimateriaalipaketit, joita niin oman äidinkielen opettajat kuin luokan-, erityis-, S2- ja äidinkielen opettajatkin voivat hyödyntää opetuksessaan. Lisäksi Kauppisen (2012) mukaan kirja-arkun käyttö ja rakentelu harjaannuttavat opettajan silmää eri-ikäisten oppilaiden kiinnostuksen kohteista ja sekä lisäävät tietoa kielenoppimisen prosesseista. Kirja-arkku myös ”muistuttaa opettajia siitä, mitä monipuolinen, oppilaslähtöinen kielenopetus voi olla, millaiseen oppimiseen sillä voi päästä ja miten sitä käytännössä toteutetaan eri-ikäisten ja -tyylisten oppijoiden parissa.” (Kauppinen 2012.)

Projektin tavoitteissa painotetaan yhteisöllisyyttä, johon kuuluu teksteistä keskustelua sekä oppilaiden kielitaidon kehittämistä kuvailun, selittämisen ja perustelemisen keinoin. Lisäksi tavoitteissa korostetaan elämyksellisyyttä ja merkityksellisyyttä. Opettajien tulisi projektin puitteissa valita motivoivia tekstejä, joita käsitellään oppitunneilla erilaisien toiminnallisten harjoitusten avulla. Oppilaiden mielikuvitusta tulisi ruokkia esimerkiksi draaman keinoin. (Bärlund & Kauppinen 2013, Koulutusdiat.)

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on saada selville opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielen opettamisesta ja oppimisesta ActLib -projektin yhteydessä sekä tarkastella heidän opetustaan varten suunnittelemaansa ja valmistamiaansa oppimateriaaleja. Vastaamme tutkimuksemme seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia opettajat kertovat saaneensa ActLib -projektista?
2. Millaisia tehtäviä opettajat kertovat käyttävänsä opetuksessaan?
3. Millaisia käsityksiä opettajilla on kielitaidon osa-alueiden tärkeydestä ja niiden opettamisesta?
4. Millaisia oppimateriaaleja opettajat ovat valmistaneet projektin aikana ja mitä kielen osa-alueita niiden avulla on mahdollista harjoittaa?

Ensimmäisellä kysymyksellä haluamme saada selville, millaisia sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia opettajat kertovat saaneensa ActLib -projektista. Toisen kysymyksen avulla selvitämme, millaisia erilaisia tehtäviä opettajat kertovat käyttävänsä opetuksessaan. Haluamme myös selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on kielitaidon osa-alueista ja niiden tärkeydestä. Rajaamme tässä tutkimuksessa kielen osa-alueet puhumiseen ja kirjoittamiseen sekä luetun ja kuullun ymmärtämiseen Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) mukaan. Tutkimme myös, miten opettajat kertovat opettavansa kyseisiä osa-alueita. Oppimateriaaleja tutkimalla haluamme selvittää, millaisia materiaaleja opettajat ovat valmistaneet ja laittaneet Peda.net -alustalle ActLib -projektin aikana ja mitä kielitaidon eri osa-alueita materiaalien avulla on mahdollista harjoittaa.



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Lähestymistapa ja tutkimuskohde

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jonka päämääränä on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja hahmottaa heidän vuorovaikutuksessa toisten kanssa rakentamiaan tulkin-toja ja merkityksiä. Tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina, sillä kohteena on ihmisten merkitysmaailma. Laadullisen tutkimuksen tiedonmuodostamis-prosessia kuvataan usein termillä hermeneuttinen kehä. Tiedolla ei ole selvää alku- tai lop-pupistettä, vaan tietoa lähestytään osien ja kokonaisuuksien tarkastelun kautta. Tutkimuk-sen tekeminen eli kehällä liikkuminen on matka, jonka aikana ymmärrys ja tutkimus muo-toutuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139, 143–144.)

Tutkimuksemme kohteena ovat opettajien käsitykset ja kokemukset kielen opettami-sesta ja oppimisesta ActLib -projektin yhteydessä sekä opettajien opetustaan varten suun-nittelemat ja valmistamat oppimateriaalit. Käsityksiä on tutkittu monista eri lähtökohdista, esimerkiksi kognitivistisista, dialogisista ja sosiokulttuurisista (ks. esim. Alanen 2003; Dufva 2003). Käsitykset muodostuvat useista eri tekijöistä ja niiden perusta kehittyy pitkän ajan kuluessa. Käsitysten perustana toimivat ihmisen aikaisemmat tiedot ja kokemukset ja ne rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeiden roolimallien, kuten esimerkiksi perheen, opettajien tai median kanssa. Käsitykset vaikuttavat yksilön havaintoihin itsestään, muista ja maailmasta ja ne voivat muuttua kokemusten myötä. Pohjimmiltaan käsitykset edustavat yksilön maailmankuvaa ja ilmaisevat yksilön suhtautumista johonkin asiaan. Kä-sitykset eroavat tiedosta siten, että tietoa pidetään yleisesti tosiasioihin perustuvana ja tie-teellisesti todistettuna, kun taas käsitykset ovat henkilökohtaisempia ja subjektiivisia. Usein käsitykset eivät myöskään muodosta johdonmukaista kokonaisuutta, vaan ovat epäselviä ja epäjohdonmukaisia. Aina yksilö ei myöskään tiedosta omia käsityksiään. Silti ne vaikutta-vat yksilön toimintaan monin eri tavoin. (Alanen 2003, 66–69; Aro 2009, 13–15; Dufva 2003, 138–139; Häkkinen 1996, 23.)

Kielikäsitteitä on useita erilaisia. Formaalin käsityksen mukaan kieli on yksi, suljet-tu kokonaisuus, jonka olennaisimmat osat ovat kielioppi ja kirjoitettu kieli. Nykyään kui-

tenkin painotetaan funktionaalista kielikäsitystä, jonka mukaan kieli on sosiaalinen ja kulttuurinen kokonaisuus ja sen opetuksessa tulisi tähdätä merkitykselliseen ja autenttiseen kommunikaatioon. (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011, 110–111, 118.) Kielen osaamiseen nähdään kuuluvan sekä lingvistinen että kommunikatiivinen osaaminen. Lingvistiseen osaamiseen kuuluu muun muassa sanaston ja kielioppisääntöjen tunteminen, kun taas kommunikatiivinen osaaminen on kielen ja sen sääntöjen käyttämistä vuorovaikutuksessa. (Block 2003, 60–61.) Niin opettajan, oppilaiden kuin yhteiskunnankin käsitykset kielestä vaikuttavat osaltaan kielten opetukseen sekä opetuksessa käytettäviin materiaaleihin.

## 5.2 Tutkittavat

Haastattelimme tutkimustamme varten neljää oman äidinkielen opettajaa. Käytämme haastatteluihin osallistuneista opettajista nimiä V1, V2, V3 ja V4, emmekä yhdistä heitä heidän opettamaansa kieleen heidän henkilötietojensa suojaamiseksi. Emme myöskään mainitse suorissa lainauksissa kieliä nimeltä, vaan käytämme niistä nimiä kieli 1, kieli 2, kieli 3 ja kieli 4.

Haastatteluihin osallistuneet opettajat opettavat oppilailleen heidän omaa äidinkieltään, joka on jokin muu kuin suomi. Haastateltujen opettajien opettamat kielet ovat venäjä, unkari, swahili ja kinyaruanda. Kaikki haastateltavat ovat naisia. Haastateltavista kaksi on opiskellut kasvatustiedettä muualla kuin Suomessa, yksi on suorittanut maisterin tutkinnon opettamastaan kielestä suomalaisessa yliopistossa ja yksi ei ole saanut lainkaan koulutusta opettamiseen, mutta on kotimaassaan toiminut opettajien sijaisina eri oppiaineissa. Kahdella haastateltavista on usean vuoden kokemus opettamisesta. Vastaaja 4 kertoo toimineensa opetuslalla jo yli 35 vuotta, joista Suomessa noin neljä vuotta. Vastaaja 1 puolestaan kertoo, että on toiminut opetuslalla sekä kotimaassaan että Suomessa kummassakin kahdeksan vuotta. Kaksi muuta haastateltavaa ovat toimineet opettajana vuodesta pariin vuoteen. Neljästä haastateltavasta yksi on toiminut oman äidinkielen opettajana vuosia, ja loput kolme ovat aloittaneet oman äidinkielen opetuksen syksyllä 2013 ActLib -projektin alkaessa.

### 5.3 Tutkimusaineisto, sen kerääminen ja analysointi

Kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti luotimme tutkimusta tehdessä enemmän omiin havaintoihimme ja keskusteluihin tutkittavien kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155). Tällaisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää vaihtoehtoisina tai rinnakkain tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73.) Tutkimuksessamme käytimme rinnakkain haastatteluja sekä opettajien laatimiin opetusmateriaaleihin perustuvia havaintoja.

Aloitimme tutkielman tekemisen syksyllä 2013 perehtymällä ActLib -projektiin ja etsimällä tietoa vähemmistökulttuureista ja omasta äidinkielestä. Syksyllä tutustuimme oman äidinkielen opetukseen myös seuraamalla yhtä oman äidinkielen oppituntia. Joulukuussa 2013 toinen tutkijoista osallistui ActLib -projektin pikkujouluihin, joissa opettajat esittelivät projektia varten valmistamia oppimateriaaleja. Kevään 2014 aikana keräsimme tutkimuksemme aineiston haastatteleamalla neljää ActLib -projektiin osallistuvaa oman äidinkielen opettaja. Kolme haastattelua toteutimme henkilökohtaisesti. Molemmat tutkijat osallistuivat haastatteluihin ja haastattelut nauhoitettiin kahdella nauhurilla. Neljännen haastattelun toteutti tulkki haastattelurunkomme pohjalta. Tulkki toimitti meille sekä alkuperäisen litteroinnin että haastattelun suomennoksen. Litteroimme haastattelut kesän 2014 aikana. Syksyllä 2014 täydensimme teoreettista viitekehystämme, analysoimme haastattelut ja aloitimme tulosten kirjaamista. Analysoimme ActLib -projektia varten valmistetut oppimateriaalit, täydensimme tulososiota ja pohdimme saatuja tuloksia sekä viimeistelimme tutkielmamme keväällä 2015.

Tutkimusaineistomme koostuu haastatteluista ja ActLib -projektia varten laadituista oman äidinkielen opetusmateriaaleista. Yhdistämällä kaksi tutkimusaineistoa ja käyttämällä kahta tutkimusmenetelmää saadaan esiin laajempia näkökulmia ja lisätään tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38).

### 5.3.1 Haastattelu

Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista. Haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta ja keskustelua, eli haastattelu syntyy yhteisen toiminnan tuloksena. Haastattelu on joustava menetelmä, jonka avulla voidaan päästä sisään toisen henkilön perspektiiviin ja saada tietoa hänen ajatuksistaan, aikomuksistaan ja tavoitteistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Patton 2002, 341; Ruusuvuori & Tiittula 2009, 13.) Haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä on ennen kaikkea joustavuus, sillä haastattelun aikana haastattelija voi toistaa kysymyksensä, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmauksiaan. Koska tärkeintä haastattelussa on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkitavasta aiheesta, on haastateltaville hyvä kertoa etukäteen haastattelun teema tai aihe. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Keräsimme tutkimuksemme aineiston haastattelemalla neljää ActLib -projektiin osallistuvaa oman äidinkielen opettajaa kevään 2014 aikana. Haastattelumme olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat ja niihin liittyvät tarkennetut kysymykset perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, 75.) Jokaisessa haastattelussa käytiin läpi samat teemat, eli minkälaisia kokemuksia opettajilla on ActLib -projektista, minkälaisia käsityksiä opettajilla on kielen eri osa-alueista sekä millaisia tehtäviä opettajat kertovat hyödyntävänsä opetuksessaan. Käsiteltävien teemojen järjestys ja laajuus kuitenkin vaihtelivat (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Toteutimme haastattelut yksilöhaastatteluina, joissa haastattelija esittää kysymykset suullisesti ja merkitsee vastaukset muistiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kolme haastattelua toteutimme henkilökohtaisesti ja neljännen haastattelun toteutti tulkki haastattelurunkomme pohjalta.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin kahdella nauhurilla, koska haastattelujen analyysia varten aineisto on muutettava kirjoitettuun muotoon eli litteroitava. Lisäksi nauhoitettu aineisto toimii muutenkin tutkijan muistiapuna. Käytimme karkeaa litterointitapaa, eli kirjoitimme ylös kaiken, mitä sanottiin, mutta emme merkinneet äänenkäytön tapoja tai puhujien eleitä ja ilmeitä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14; Ruusuvuori & Tiittula 2009, 16.) Koska haastateltavien omat kokemukset olivat tutkimuksen keskiössä, emme kokeneet tarpeelliseksi sisällyttää litterointiimme muuta kuin haastateltavien puhetta. Kaksi haastattelua to-

teutettiin suomen kielellä, yksi englanniksi ja tulkin toteuttama haastattelu pidettiin ranskaksi. Ranskankielisestä haastattelusta meillä oli käytössämme sekä alkuperäisen haastattelun litterointi että tulkin tekemä suomennos.

### 5.3.2 Oppimateriaaliaineisto

Haastattelujen lisäksi tutkimme oman äidinkielen opettajien ActLib -projektin aikana valmistamia oppimateriaaleja. Tavoitteenamme on tunnistaa, mitä kielitaidon osa-alueita tehtävien avulla on mahdollisuus harjoittaa. Käytämme taustana Eurooppalaista viitekehystä ja sen jaottelua eri kielitaidon osa-alueista. Näitä osa-alueita ovat puhumisen taidot eli suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen, kirjoittamisen taito sekä ymmärtämisen taidot eli luetun ja kuullun ymmärtäminen (Eurooppalainen viitekehys 2003, 50–51).

Oppimateriaaleja tutkiessamme otamme huomioon myös kirja-arkkopedagogiikan tavoitteet, jotka listataan ActLib -projektin Peda.net -sivustolla. Kielikirjasto ”ohjaa tutkimaan kieltä ja tekstejä sekä innostaa lukemaan yhdessä ja lisää näin yksilön uskoa ja luottamusta omiin tekstitaitoihin.” Lisäksi materiaalit johdattavat havaitsemaan kulttuurin ja kielen ilmiöitä, vertailemaan kielen ja tekstin piirteitä sekä jäsentämään kielellisiä havaintoja. Tehtävät auttavat myös ”kehrittelemään omaa työkalupakkia erityyppisten tekstien ymmärtämiseen, niiden parissa työskentelyyn ja ylipäänsä kielenopiskeluun.” (Kauppinen 2012.)

## 5.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistoamme eli sekä haastatteluja että opettajien valmistamia tehtäviä sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda selkeä, sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, eli sen avulla pyritään järjestämään aineisto selkeään muotoon säilyttäen sen sisältämä informaatio. Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa on aineisto rajattava tarkasti. Vaikka aineistosta löytyisi monia mielenkiintoisia asioita, täytyy tutkijoiden päättää, mistä juuri tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita eli mikä on tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92, 108.)

Haastattelujen analyysin alkuvaiheessa teemoittelimme aineistomme eli ryhmittelimme kaikkien haastateltavien vastaukset uudestaan tiettyjen aiheiden mukaan. Näin pääsimme vertailemaan valitsemiemme teemojen esiintymistä aineistossa. Valitsimme tee-

moiksemme tutkimuskysymyksemme, joihin kuitenkin loimme vielä alateemoja. Halusimme esimerkiksi selvittää, minkälaisia tehtäviä haastateltavat käyttävät opetuksessaan ja pilkoimme tämän teeman useaan pienempään teemaan, kuten ”pelit”, ”kirjallisuus” ja ”vierailut”. Saadut vastaukset merkitsimme ylös suorina lainauksina. Tässä vaiheessa kumpikin tutkijoista kävi läpi kaikki litteroidut materiaalit, koska halusimme varmistaa, ettei mikään kohta jää vaille huomiota. Seuraavaksi kokosimme nämä lainaukset yhteen tiedostoon voidaksemme analysoida kaikkia neljää haastattelua yhdessä. Etsimme erillisistä havainnoista yhteisiä piirteitä ja yhdistimme havaintoja yhdeksi havainnoksi. Havaintojen yhdistämisessä on lähtökohtana ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 39–40; Eskola & Vastamäki 2001, 40–42; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Kirjasimme havaintomme yksi tutkimuskysymys kerrallaan huomioiden jokaisesta haastattelusta saamamme materiaalin. Lisäksi liitimme analyysiimme suoria lainauksia haastatteluista.

Opettajien ActLib -projektia varten kehittämien oppimateriaalien analysoinnissa lähestyimme materiaaleja aluksi kielittäin. Kävimme läpi jokaisen kirja-arkun tehtävät yksi kerrallaan tarkastellen tehtäviä sekä niille asetettuja tavoitteita. Lisäksi tarkastelimme, mitä kielitaidon osa-alueita kullakin tehtävällä on mahdollista harjoittaa. Seuraavaksi yhdistimme jokaisen kielen kirja-arkun tehtävät ja tarkastelimme, mitä kielitaidon osa-alueita kunkin kielen tehtävien avulla voidaan harjoittaa ja mitä ei.

Toista laadullisen analyysin vaihetta, jota Alasuutari kutsuu arvoituksen ratkaisemiseksi, nimitetään yleensä tulosten tulkinnaksi tai tarkasteluksi. Arvoituksen ratkaiseminen merkitsee merkitystulkinnan tekoa tutkittavasta ilmiöstä. Johtolankoina käytetään yksittäisiä tapoja, joilla ihmiset ilmaisevat jonkin asian sekä muuta tutkimusta ja kirjallisuutta. (Alasuutari 2011, 44–47.) Tarkastelimme ensiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia, eli opettajien kokemuksia ActLib -projektista. Seuraavaksi yhdistimme jokaiseen neljään kielitaidon osa-alueeseen liittyvät tulokset ja kirjasimme ne yksi osa-alue kerrallaan. Kerroimme tutkimuskysymystemme mukaisesti, millaisia käsityksiä opettajilla on kunkin osa-alueen tärkeydestä ja niiden opettamisesta, millaisia tehtäviä he kertoivat käyttävänsä opetuksessaan sekä millaisia kielitaidon osa-aluetta harjoitettavia oppimateriaaleja he ovat valmistaneet ActLib -projektia varten. Lopuksi pohdimme vielä saamiamme tuloksia kokonaisvaltaisesti ja mietimme, mistä kielikohtaiset erot voisivat johtua. Jokaises-

sa vaiheessa yhdistimme saamamme tulokset teoreettiseen viitekehykseen. Analyysimme on siis teoriasidonnaista, eli analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta (Eskola 2010, 182).

## 5.5 Luotettavuus

Tutkimuksessa pyritään aina välttämään virheiden syntymistä, mutta tutkimustulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuutta on syytä arvioida monelta eri näkökannalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232.) Tutkimuksella on aina jokin tarkoitus ja tutkijan tulisi pystyä perustelemaan, miksi hän on valinnut juuri kyseisen aiheen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137). Valitsimme tämän tutkimuksen aiheeksi opettajien käsitykset kielen opettamisesta ja oppimisesta ActLib -projektin yhteydessä sekä opettajien opetustaan varten suunnittelemat ja valmistamat oppimateriaalit, koska halusimme saada käytännön tietoa, joka auttaa ActLib -projektin ja sen materiaalien kehittämistä paremmiksi ja toimivammiksi.

Tutkimusaineiston keräämiseen liittyy erilaisia seikkoja, joiden luotettavuutta voidaan arvioida: miten aineistonkeruu on tapahtunut menetelmänä ja toisaalta tekniikkana, esimerkiksi nauhoittaen. Tässä tutkimuksessa kumpikin tutkija osallistui kolmeen haastatteluun. Tällä tavoin pyrittiin varmistamaan, että haastattelu etenee johdonmukaisesti ja sujuvasti sekä tarvittaessa toinen haastattelijasta voi täydentää toisen kysymyksiä. Haastattelumme olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, eli jokaisessa haastattelussa käytiin läpi samat teemat, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat. Kahden haastattelijan paikalla olo varmisti myös sen, että nauhoitetun materiaalin lisäksi oli mahdollista tehdä paljon muistiinpanoja ja merkintöjä, jottei mikään seikka jäisi havainnoimatta. (Eskola & Vastamäki 2001, 27; Tuomi & Sarajärvi 2002, 137–138.)

Lisäksi tutkijan tulisi pohtia, mitä erityispiirteitä haastattelun tekemiseen on liittynyt, esimerkiksi haastateltiinko tutkittavat yksilöinä vai ryhmänä, miten tutkijan ja tiedonantajan suhde toimi, mikä oli tutkimuksen kesto, miten aineisto analysoitiin sekä miten tutkimuksesta on raportoitu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137–138). Toteutimme kolme haastattelua itse yksilöhaastatteluina. Kaksi haastattelusta tehtiin suomen kielellä ja yksi englanniksi. Haastattelut järjestettiin ActLib -projektin kehittäjän Merja Kauppisen välityksellä, ja haastattelujen ajankohdista ja toteuttamispaikoista sovittiin sähköpostitse. Kaikki kolme

haastattelua toteutettiin kevään 2014 aikana ja jokainen haastattelu kesti noin tunnin. Haastattelun aluksi pyysimme haastateltavaa allekirjoittamaan tutkimusluvan ja kerroimme lyhyesti tutkimuksestamme. Tutkijoiden ja haastateltavien suhde oli luonteva ja tutkijat pystyivät hyvin tarkentamaan kysymyksiään ja kysymään lisätietoja tutkimuksen kannalta tärkeiksi kokemistaan aiheista.

Haastattelututkimuksissa on maahanmuuton ja Suomen väestörakenteen muutoksen vuoksi yhä yleisempää, että haastattelijan ja haastateltavan välillä on kulttuurieroja. Jos haastattelijat ja haastateltavat ovat eläneet eri kulttuurien piirissä, voidaan olettaa, että he tulkitsevat ympäröivää todellisuutta eri tavoin. Haastattelijan onkin mahdotonta varautua täydellisesti ennalta siihen, miten kulttuurierot voivat vaikuttaa haastattelun kulkuun, mutta tärkeintä on erilaisten erojen tunnustaminen ja havaitseminen. (Rastas 2005, 79–80, 93.) Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jonka kohteena on oman äidinkielen opettaminen ActLib -projektissa, eli emme suoranaisesti tutki kulttuurieroihin liittyviä seikkoja. Vaikka tiedostamme kulttuurieromme tutkittaviin nähden, emme usko, että nämä erot vaikeuttivat haastattelujamme. Sen sijaan kielellisten erojen vaikutusta ei voida sulkea pois. Vain yksi haastateltavista puhuu äidinkielenään suomea ja hänen kanssaan haastattelu toteutettiin tietenkin suomeksi. Toinenkin haastattelu tehtiin suomeksi, vaikka suomi ei olekaan kyseisen haastateltavan äidinkieli. Yhden haastattelun teimme englanniksi, joka ei ole haastateltavan eikä kummankaan tutkijan äidinkieli. Viimeisen haastattelun toteutti tulkki ranskan kielellä. On siis mahdollista, että kielelliset erot ovat vaikuttaneet keskustelun etenemiseen sekä puheen ja siinä esiintyvien käsitteiden ymmärtämiseen.

Neljäs haastattelu toteutettiin tulkin välityksellä, koska tutkijoilla ja haastateltavalla ei ollut yhteistä kieltä. Välitimme tulkille tutkimuskysymyksemme ja haastatteluihin valitsemamme teemat. Tulkki toteutti haastattelun ja lähetti meille sekä alkuperäisen litteroinnin että tekemänsä suomennoksen. Tästä haastattelusta saimme hieman vähemmän tietoa, koska emme itse päässeet tekemään tarkentavia kysymyksiä.

Aineiston analyysin alkuvaiheessa teimme tutkimuskysymysten perusteella otsikoita, joiden alle aloimme kerätä lainauksia jokaisesta haastattelusta. Tässä vaiheessa kumpikin tutkijoista kävi läpi kaikki litteroidut materiaalit, koska halusimme varmistaa, ettei mikään kohta jää vaille huomiota. Myös dokumenttiaineistoa eli opettajien ActLib -projektia valmistamia oppimateriaaleja analysoitaessa molemmat tutkijat kävivät kaiken aineiston huo-



lellisesti läpi. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska kaiken tutkimusmateriaalin on käsitelty huolellisesti kaksi tutkijaa. Raportoimme kaikki tutkimuksen eri vaiheet tarkasti parantaaksemme tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Pääasioita laadullisissa tutkimuksissa ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset, eli validius merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Ollakseen reliaabeli tutkimuksen tulisi olla toistettavissa, mutta laadullisessa tutkimuksessa tämä usein kyseenalaistetaan, koska esimerkiksi ihmistieteellisessä mittaamisessa toistettavuus on hyvin ongelmallista. Ihmistieteissä puhutaankin toisinaan uskottavuudesta ja siirrettävyydestä validiteetin ja reliabiliteetin sijaan. (Eskola & Suoranta 1996, 166.)

Uskottavuus laadullisen tutkimuksen kriteerinä tarkoittaa, että tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä, ja vaikka tutkijan oma persoona mukana tutkimuksessa, tulee hänen säilyttää neutraali ote tutkimuksen löydöksiä kohtaan. Tässä tutkimuksessa on ollut hyötyä siitä, että tutkijoita on kaksi. Kumpikin tutkijoista on osallistunut tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin sekä lukenut ja arvioinut jatkuvasti sekä omaa että toisen tutkijan kirjoittamaa tekstiä. Näin neutraali ote tutkimuksen löydöksiä kohtaan on säilynyt. Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että dokumenttiaineiston analyysissä tutkijoiden oma käsitys kielestä ja se oppimisesta on saattanut vaikuttaa analyysiin ja tulosten tulkitsemiseen. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista jollakin tapaa, vaikka katsottaisiin, etteivät yleistyksiset ihmistieteiden sosiaalisuuden monimuotoisuudesta johtuen ole mahdollisia. (Eskola & Suoranta 1996, 167.) Tutkimuksemme on tapaustutkimus, eli tutkimuksen tavoitteena oli perehtyä nimenomaan ActLib -projektiin ja opettajien käsityksiin siitä.

## **5.6 Eettiset ratkaisut**

Jokainen tutkimusprosessi sisältää lukuisia päätöksiä, joissa tutkijan etiikka joutuu koetukselle. Päätökset voivat liittyä esimerkiksi tutkimuslupaan, tutkimusaineiston keruuseen tai osallistumiseen liittyviin seikkoihin (Eskola & Suoranta 1996, 54). Tutkimusluvan saaminen sekä tarvittavilta viranomaisilta että tutkittavilta liittyy olennaisesti tutkimuksen eetti-

syyteen. Saimme kirjallisen luvan tutkimuksen tekemiseen opetusjohtaja Eino Leisimolta. Myös haastateltavat allekirjoittivat tutkimusluvut. Lisäksi opettajat antoivat suullisesti luvan oppimateriaaliensa käyttöön tutkimuksessamme, mutta ne ovat myös julkisesti saatavilla internetissä, joten kenellä tahansa on vapaa pääsy niihin.

Haastattelututkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamus ja läheisyys. Luottamuksellisuus tarkoittaa muun muassa sitä, että haastattelijan on kerrottava haastateltavilleen haastattelun tarkoituksesta totuudenmukaisesti sekä käsiteltävä ja säilytettävä saamiaan tietoja luottamuksellisina. (Ruusu-vuori & Tiittula 2005, 17.) Lisäksi tutkijan ja haastateltavan välillä pitää olla luottamusta, jotta tutkittava haluaa vastata mahdollisimman totuuden mukaisesti esitettyihin kysymyksiin. Toisaalta suhde tutkittavien ja tutkijan välillä ei saa olla liian läheinen tai riippuvainen, sillä suhteen laatu voi vaikuttaa esimerkiksi tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen, jos tutkittava kokee, että hänen asemansa tutkijaan verrattuna pakottaa hänet vastaamaan. (Eskola & Suoranta 1996, 56.) ActLib -projektissa osallisena olevat opettajat kuuluvat projektiin vapaaehtoisesti, ja myös tutkimukseemme osallistuminen oli heille täysin vapaaehtoista. Lisäksi emme ole tavanneet haastateltavia ennen haastatteluja, emmekä tunne heitä, joten välillemme ei ole muodostunut suhdetta, joka laittaisi meidät eriarvoiseen asemaan. Olemme käsitelleet haastatteluista saamiamme tietoja luottamuksellisina.

Tietojen käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Täydellinen nimettömyys ei yleensä ole mahdollista, mutta tutkijan on suojeltava tutkittavan anonymiteettia tutkimusraporttia kirjoittaessaan. Tutkijan on myös huolehdittava, etteivät tutkittavien henkilöllisyydet paljastu tuloksia julkistettaessa, jos tietoja hankittaessa on luvattu niiden nimettömyys. Mitä arkaluontoisemmasta asiasta on kyse, sitä tiukemmin anonymiteettia on suojattava. Tunnistamattomuuden ja nimettömyyden periaate ei kuitenkaan ole ehdoton, vaan tunnistamisen seurauksia tulee arvioida. Joskus tutkittavat voivat itse haluta esiintyä tutkimuksessa omalla nimellään, esimerkiksi osoittaakseen, että ovat ylpeitä omista mielipiteistään. (Eskola & Suoranta 1996, 57–58; Kuula 2006, 202.)

Vaikka tutkimuksessa jätettäisiin mainitsematta yksityisten henkilöiden nimet, voi tietojen muista yksityiskohdista ainakin tutkittavien lähipiiri tunnistaa joitakin tutkittavia (Eskola & Suoranta 1996, 58). Tämä seikka nousee esiin omassa tutkimuksessamme, sillä vaikka emme mainitse haastateltavista yksityiskohtaisia tietoja, kuten asuinpaikkaa tai ni-

miä on tutkimuksemme tapaustutkimus, joka on tiukasti sidottu ActLib -projektiin. ActLib -projektin tavoitteet ja tehtävät ovat kaikkien saatavilla hankkeen Peda.net -sivuilla. Emme koe tarpeelliseksi jättää projektin nimeä mainitsematta, koska lähdimme tekemään tätä tutkimusta, jotta voisimme saada selville tiettyjä seikkoja juuri kyseessä olevasta projektista ja siten auttaa kehittämään sitä. Kysyimme kaikilta haastateltavilta kirjallisen luvan mainita heidän opettamansa kieli nimeltä ja saimme kaikilta tähän luvan.

Kvalitatiivista aineistoa voidaan kerätä ja arkistoida jatkotutkimusten käyttöön, jos tutkittavia on informoitu aineiston säilyttämisestä. Kuitenkin jotkin tiedot, niin sanotut suorarat tunnisteeet, kuten nimet, osoitteet ja syntymäajat, tulisi hävittää heti, kun tutkimus on tehty. Vain tietyissä tutkimustapauksissa, kuten pitkittäis- ja etnografisissa tutkimuksissa, tietojen säilyttäminen ja toistuvat yhteydenotot tutkijan ja tutkittavan välillä kuuluvat tutkimuksen luonteeseen. (Kuula 2006, 210.) Me emme aio käyttää tutkimuksemme aineistoa enää muissa tutkimuksissa tai julkaisuissa, joten huolehdimme, että hävitämme kertyneet tiedot ja aineistot sekä poistamme haastatteluaineistot nauhurilta. Opettajien valmistamat oppimateriaalit säilyvät ActLib -projektin internet-sivuilla ja ovat halukkaiden hyödynnettävissä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Opettajien kokemukset ActLib -projektista

Haastattelun aluksi keskustelimme opettajien kanssa heidän ActLib -projektista saamistaan kokemuksista. Pyysimme heitä kuvailemaan sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan projektista. Kaikki haastatellut opettajat kertoivat ActLib -projektiin osallistumisen olleen myönteinen kokemus. Opettajat lähtivät projektiin mukaan, koska kokivat kirjallisuuden, tarinat, runot ja sananlaskut tärkeiksi sekä henkilökohtaisesti että osana oman äidinkielen opetusta.

*Luova kirjoittaminen on tärkeä mulle ja tunnilla mä yritän tehdä jotakin, että lapset lukevat enemmän ja harrastavat lukemista ja laulamista ja runoja ja semmosia. (V1)*

Opettajat kokivat saaneensa projektista apua ja tukea omaan työhönsä oman äidinkielen opettajana. Oman äidinkielen opettajien tapaaminen ja tapaamisista saatu kollegiaalinen tuki tuli myönteisenä esille kaikissa haastatteluissa.

*-- Se mikä tossa on ollu ehkä parasta on se, mä tykkään itse tuota, tämmösestä, niinku... tämmösestä yhteistyöstä, tai siitä kun on ollu näitä tapaamisia -- tai no sieltä sai muiltakin hyviä ideoita ja pääs jakamaan näitä ja -- pääs puhumaan näistä, tästä omasta työstä ja muusta, että se oli, mun mielestä se oli mulle niinku ne parhaat. (V3)*

Haastateltujen opettajien mielestä oli mielenkiintoista kuulla muiden opettajien käyttämistä tehtävistä, opetustavoista sekä eri kulttuureista. Opettajat olivat kiinnostuneita opettajien erilaisista etnisistä taustoista ja heidän käyttämistään opetusmenetelmistä.

*On kiva katsoa, mitäs muut kollegat tekevät ja kun siellä on erilaiset etniset opettajat ja eri maista ja heillä on oma kokemus ihan erilainen -- koulutus ja tausta ja menetelmät on – omaperäisiä. (V1)*

*Knowing what they (muut opettajat) are doing for their kids or what modes of teaching they are using (V2) Tietoa siitä, mitä he (muut opettajat) tekevät lapsiaan varten tai mitä opettamisen tapoja he käyttävät.*

Yhden opettajan mielestä tapaamisia olisi voinut olla enemmänkin. Yksi opettajista ilmaisi kiinnostuksensa osallistua vastaavaan projektiin uudestaan.

*Mun mielestä oikeestaan noita tapaamisia muutenkin niinku ois voinu olla ehkä jopa enemmänkin. --  
Enemmänkin siitä semmosta kollegiaalista... (V3)*

*Jos tulee vielä semmoinen projekti kyllä minä osallistuisin ja se on tosi hyvä. (V1)*

Projektin tavoitteena oli koota opettajien kehittämät materiaalit ja tehtävät Peda.net -alustalle muiden opettajien hyödynnettäväksi. Kahdella opettajista oli ollut tähän liittyviä teknisiä ongelmia. Molemmat olivat kuitenkin saaneet ongelmiinsa apua, sillä projektin aikana opettajien käytettävissä on ollut tieto- ja viestintätekniikan pedagogisen tuen henkilö.

*Mutta sanoisin että se mikä minulle oli vaikeaa, oli tietokoneen käyttäminen. Siksi lannistuin hiukan, mutta nyt olen erittäin tyytyväinen kun sain apua. (V4)*

## 6.2 Opettajien käyttämät tehtävät

Kaikki haastatellut opettajat kertoivat, että he pyrkivät käyttämään monipuolisesti erilaisia tehtäviä opetuksessaan. Oppitunneilla muun muassa luetaan, kirjoitetaan, piirretään, leikitään, näytellään ja lauletaan.

Kaikki opettajat kokivat kirjallisuuden tärkeänä osana opetustaan. Esimerkiksi vastaaja 3 kertoi lukevansa usein tekstejä ja satuja yhdessä oppilaiden kanssa. Vastaaja kertoi lukevansa satuja ääneen oppilailleen. Lisäksi hänen oppilaansa lukevat sekä itsenäisesti että ääneen muille ja tekevät omia satuja. Tekstien ja satujen lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä kirjoja, runoja ja sananlaskuja opetuksessaan.

*Meillä on aika paljon kirjoja ja joskus me annetaan lapselle kotiin koulukirjat ja he lukevat ja meillä erilaiset kilpailut tai lukemisdiplomit. (V1)*

*Joskus mä annan tehtävän oppia ulkoa runo. (V1)*

*Ensin esittelen sananlaskun ja sitten keskustelemme siitä lasten kanssa, minä selitän ja kysyn lapsilta mitkä sanat sananlaskussa ovat vaikeita, selitän ne ja kysyn oppilailta mikä on sananlaskun yleinen ajatus. (V4)*

Kirjallisuuden opettaminen koettiin tärkeäksi myös kulttuurin opettamisen ja säilyttämisen kannalta. Vastaja 4 kertoi, että jokaisessa hänen käyttämässään sananlaskussa on moraalinen opetus ja että sananlaskut auttavat kulttuurin säilyttämisessä.

Kirjoittaminen on osa kaikkien opettajien oppitunteja niin monisteiden kuin oppilaiden omien tekstien muodossa. Opettajat kertoivat opettavansa sanastoa erilaisten tehtävien ja monisteiden avulla. Vastaja 2 kertoi opettavansa esimerkiksi kehon osia monisteen avulla. Lisäksi hän kertoi oppilaidensa pitävän ristisanatehtävistä. Vastaja 3 käytti monisteita sadun sanaston opiskelemiseen ennen sadun lukemista. Lisäksi kaikki opettajat kertoivat hyödyntävänsä piirtämistä, sillä kaikki oppilaat eivät vielä osaa kirjoittaa kohdekielellä.

*When I came up with that crossword then they (oppilaat) really liked it. They want to use it like every day, but I can't form a new crossword for the kids every time. (V2) Kun keksin sen ristisanan, he todella pitivät siitä. He haluavat käyttää sitä joka päivä, mutta en voi tehdä uutta ristisanaa lapsille joka kerta.*

*Ensin mulla oli semmonen valmistava tehtävä siihen (satuun), elikkä sanastoon liittyvä. -- Mulla oli ne sanat ja, ja semmoset monistetut pienet dialogit ja niihin sellaset puhekuplat tai ajatuskuplat, ja niitä sitten käytiin. Aika hyvin, hyvin itse asiassa lapset tuns ne ja osas ne niinkun yhdistää. (V3)*

*Ku on ollu näistä ritarivaakunoista ja on (maan 3) vaakuna ja ... ja sitte just tämmösiä, mitä sinun vaakunassasi olisi ja sitte piirretään ja pienemmät taas itse kertoo siitä ja keskittyy siihen piirtämiseen, sitte isot taas enemmän kirjoittaa, mitä kaikkia itselle tärkeitä asioita siinä on. (V3)*

Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä leikkejä tuntien lopussa. Oppilaat leikkivät tuttuja leikkejä vieraalla kielellä ja hyödyntävät leikeissä erilaisia välineitä, esimerkiksi hernepusseja, palloa, kuvakortteja tai leluja. Toinen opettajista kertoi myös käyttävänsä tabletilla olevia pelejä opetuksessaan.

*Puhuminen on myöskin tärkeä juttu ja meillä aina tunnin lopussa on sellainen leikki ja leikin kautta me puhutaan. (V1)*

*Sitten on niinku monesti kevyempi se loppu tietenkin, että ollaan vaikka katsottu jotain teemaan liittyvää videota tai satua ja ja sitten on tämmösiä leikkisiä tehtäviä. Tiedätte varmaan heti kun on pallo, niin sitä kun heittää ja pitää vastata, niin se on heti paljon jännittävämpää... (V3)*

Kolme opettajaa kertoi käyttävänsä esittämistä, roolileikkejä tai näyttelemistä osana oppituntejaan. Vastaaja 2 kertoi, että hänen oppilaansa ovat esittäneet sadun muoviluvahahahmoilla, videoineet esityksensä ja katsoneet videon. Vastaajan 1 mukaan oppilaiden mielestä on mukavaa esittää opettajaa luokan edessä ja opettaa muita oppilaita. Vastaaja 3 kertoo näyttelevänsä oppilaidensa kanssa erilaisia kotona tapahtuvia tilanteita, kuten kouluun lähtöä.

Laulut ja laulaminen toimivat myös yhtenä opetuksen osana. Oppilaat kuuntelevat lauluja ja laulavat mukana.

*They can listen to the songs and then we try to sing along. (V2) He voivat kuunnella lauluja ja sitten me yritämme laulaa mukana.*

*Se on semmonen laulu öö siellä on kielioppi ja siellä on myöskin tää hauska sisältö --. (V1)*

### **6.3 Kielitaidon osa-alueet**

Olimme kirjoittaneet ennen haastatteluja paperille kielitaidon osa-alueet, jotka ovat puhuminen, kirjoittaminen, luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen. Keskustellessamme kielitaidon osa-alueista näytimme opettajille paperia, jotta heidän olisi helpompi hahmottaa ja muistaa, mitä taitoja tarkoitamme tässä tutkimuksessa kielitaidon osa-alueilla.

#### **6.3.1 Kielitaidon osa-alueiden tärkeys**

Tutkimukseen osallistuneiden oman äidinkielen opettajien näkemykset siitä, mitä oman äidinkielen tunneilla olisi kaikista tärkeintä oppia, vaihtelivat jonkin verran. Kaikkia kielitaidon osa-alueita pidettiin tärkeinä.

Kaikki opettajat mainitsivat, että kohdekielellä puhuminen on tärkeää tai jopa tärkeintä kaikista osa-alueista. Yksi opettajista mainitsi, että puhuminen on tärkein taito, koska sitä tarvitaan, jos oppilaat menevät esimerkiksi kotimaahansa käymään ja haluavat puhua suku-

laistensa kanssa. Vastaajan 2 mukaan opetus ja sen tavoitteet vaihtelevat myös oppilaiden iän mukaan. Nuorten tai heikosti kohdekieltä osaavien kanssa opettaja keskittyy suullisiin harjoituksiin, kun taas paremmin kieltä osaavien kanssa hän painottaa kielioppia, kirjoittamista ja lukemista. Kaikki haastateltavat myös painottivat, että puheen tuottaminen on yleensä oppilaille helpompaa kuin esimerkiksi kirjoitetun kielen tuottaminen.

*My main goal is if they are able to speak (V2) Minun päätavoitteeni on, että he pystyvät puhumaan.*

*Tokihan aina kaikki on tärkeää ja tukee toisiaan, mutta tietenkin tossakin ryhmässä kun on niitä pari vielä jotka ei itse lue tai kirjoita, niin toki puhuminen ja kommunikointi suullisesti on ollu meillä aika tärkeessä osassa. (V3)*

Vastaaja 1 kertoi, että kirjoittaminen on hänen mielestään osa-alueista tärkein, koska kirjoittaminen kuuluu vahvasti heidän kulttuuriinsa. Hänen mukaansa on *erittäin tärkeää, että lapsi osaa kirjoittaa kaunolla kalligrafeja*, sillä kaunokirjoituksella kirjoittaminen on *kielen traditio*. Muut opettajat kertoivat kirjoittamisen olevan tärkeää, mutta usein hyvin haastavaa. Kaksi vastaajaa mainitsi, että lähinnä vanhemmat oppilaat, joilla on parempi kielitaito, tekevät kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä.

*Ja isommille toki hyvin monestihan puhuminen -- ja puheen ymmärtäminen tai kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen ihan hyvällä tasolla, mut sitten se kirjoittaminen on se mikä erityisesti vaatii sitten täs oman äidinkielen opetuksessa töitä (V3)*

*-- writing grammatically, it's mostly for the advanced students (V2) -- kieliopillisesti kirjoittaminen on lähinnä edistyneille oppilaille.*

Kaksi vastaajaa mainitsi luetun ymmärtämisen olevan tärkeä taito ja kolme vastaajaa piti kuullun ymmärtämistä tärkeänä. Opettajat kertovat antavansa oppilaille ohjeita opetettavalla kielellä. Joitakin asioita, kuten kielioppia, käsitellään kuitenkin suomeksi. Vastaaja 1 kertoi, että hänen on pakko puhua suomea osalle oppilaista, sillä muuten he eivät ymmärrä. Tämä tekee hänen mielestään kuullun ymmärtämisen opettamisesta vaikeaa.



*Ja tietenkin kuullun ymmärtäminen, et se on niinkun se, mitä koko ryhmän kanssa tehty ja , ja pienillekin tärkeä. (V3)*

*Ja venäjäksi meillä se satu on tuota äännetty ja mä laitan joskus tää ipädi ja me kuunnellaan se satu ensin, sitten me otetaan se sanasto ja sitten he itse kertovat sama satu omin sanoin. (V1)*

Listaamiemme osa-alueiden lisäksi haastatteluissa tuli esille kieliopin opettaminen. Kolme opettajaa mainitsi opettavansa kielioppia, mutta kieliopin opettaminen ei korostunut vastauksissa muihin osa-alueisiin verrattuna.

*Siel (oppikirjassa) on kielioppijuttu, siellä pitäis -- juuri siis ihan semmosia kielioppijuttuja ja joka kerta me katsotaan... viime kerralla ei ollut aikaa, mutta me yritetään katsoa yhdessä kielioppijuttuja, tää on tärkeä (V1)*

*Ylipäätään lauseiden muodostus on nyt se, että he sais jotenki ylipäätään kasaan ne lauseet ja on just ollu lauseenjäsieniä -- ja siellä voi jo käyttää joitaki kieliopillisia termejä, koska on ainaki vanhemmille sitte tuttua ja he oikeastaan haluavatki että niitä käytetään (V3)*

### **6.3.2 Kielitaidon osa-alueiden opettaminen**

Haastateltavat luettelivat paljon erilaisia tapoja, joilla he opettavat eri kielen osa-alueita. Opettajat ovat käyttäneet opetuksessaan monenlaisia kirjoja, satuja ja muita tekstejä. He ovat leikkineet ja pelanneet oppilaidensa kanssa erilaisia pelejä ja osa on tehnyt myös retkiä ja vierailuita esimerkiksi museoon.

Kaikki opettajat kertoivat, että heidän opetuksessaan ääntämisen harjoittelemisella ja puhumisella on iso rooli. Puhumista harjoitellaan usein esimerkiksi leikkimällä, näyttelemällä, lukemalla valmiita tekstejä tai kertomalla omia kokemuksia esimerkiksi juhlista ja perinteistä.

*Puhuminen on myöskin tärkeä juttu ja meillä aina tunnin lopussa on sellainen leikki ja leikin kautta me puhutaan, siis meillä tunnin lopussa on se peilileikki ja siinä tarkoitus, että he puhuvat vaan (kielillä 1) ja spontaanisti siis leikin aikana tunteita, fiilikset (V1)*

*We try to act out maybe like in a home situation, like...I've just woken up and I'm going to go to school, what kind of activities do you do before you go to school, or what do you think you'll tell your mother when you want to wake up. Like, I want to go and wash my face, I want to go and brush my teeth -- Or when they go to the market (V2) Me yritämme näytellä esimerkiksi jotakin tilannetta kotona, kuten... Heräsin juuri ja olen menossa kouluun, mitä teet ennen kun menet kouluun, tai mitä ajattelit kertovasi äidillesi kun haluat herätä. Esimerkiksi, minä haluan pestä kasvoni, minä haluan harjata hampaani – Tai kun he menevät torille.*

Vastaaja 1, joka kertoi kirjoittamisen olevan tärkein kielitaidon osa-alue, kertoo heidän oppituntinsa sisältävän paljon kirjoittamista. Hän antaa kirjoittamistehtäviä myös kotiläksyksi ja hänen mukaansa oppilaat kirjoittavat kotona *tosi paljon*.

Kirjoittamisesta puhuttaessa kaikki opettajat mainitsivat oppilaiden ikä- ja tasoerot ja kertoivat, että vanhempien ja taitavampien kielenosaajien kanssa kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä tehdään enemmän. Lisäksi kaksi opettajaa mainitsi, että kirjoittaminen koetaan usein työlääksi ja väsyttäväksi ja oman äidinkielen oppituntien myöhäinen ajankohta vaikuttaa siihen, mitä lapset jaksavat tunneilla tehdä.

*For older ones, they are able to write, when I write on the blackboard, but for the younger ones they don't maybe -- I just tell them, let me write it for you. (V2) Vanhemmat (oppilaat), he osaavat kirjoittaa, kun kirjoitan liitutaululle, mutta nuoremmat eivät ehkä – minä vain kerron heille, antakaa minun kirjoittaa tämä teille.*

*Joo se (kirjoittaminen) on vaikeeta ja koska kun he tulevat tänne he haluavat leikkiä ja he haluavat iPadin ja leikin, eikä mitään kielioppia ja minun pitää tehdä niin että tunnin alussa, kun heillä on voimia he kirjoittavat (V1)*

*Sitte siin (oppikirjassa) on kanssa aika hyvin lyhyitä tekstejä ja pystyy myös sillä tavalla eriyttämään että on sitte ihan kirjoitustehtäviä näille isommille (V3)*

Luetun ymmärtämistä harjoitellaan kaikkien opettajien tunneilla kirjojen, satujen ja tarinoiden avulla. Tekstejä luetaan ja niiden sisällöstä keskustellaan sekä tehdään niihin liittyviä tehtäviä luetun ymmärtämisen varmistamiseksi. Vastaajan 1 mukaan vanhemmat haluavat lasten lukevan paljon ja oppivan siten myös maan kulttuuria. Vastaajan 2 oppilaat lukevat

kirjojen lisäksi omia tarinoitaan ääneen muille. Vastaja 4 hyödyntää myös sananlaskuja luetun ymmärtämisen harjoittelussa.

*Then we have this book from the library -- I tell them, please read this or this, somebody read the first one and this other one read the second one and such. So, that's how we practise reading (V2) Sitten meillä on tämä kirja kirjastosta -- kerron heille, olkaa hyvä ja lukekaa tämä tai tämä, joku lukee ensimmäisen ja toinen lukee toisen ja näin. Joten, niin me harjoittelemme lukemista.*

*Mä oon monesti käyttäny tätä et luetaan jotain satua tai -- vaik useampiaki satuja, mä oon yleensä useamman sadun lukenut, tai ollaan luettu yhdessä. Tietenki isommat lapset tykkää itseki lukea (V3)*

Kuullun ymmärtämistä opettajat kertoivat opettavansa kohdekielellä kirjoitettujen satujen ja laulujen avulla. Kolme opettajaa mainitsi, että he kuuntelevat oppilaidensa kanssa paljon lauluja ja keskustelevat tai tekevät tehtäviä lauluun ja sen sisältämään sanastoon liittyen. Myös leikkejä hyödynnetään kuullun ymmärtämisen harjoittelemisessa. Vastaja 3 mainitsi, että hänen tunneillaan luetun ja kuullun ymmärtäminen usein sekoittuu lukutaitoisten oppilaiden lukiessa tekstejä ääneen muille.

*Me kuunnellaan se satu ensin, sitten me otetaan se sanasto ja sitten he itse kertovat sama satu omin sanoin (V1)*

*Like for instance, there is this song -- ruoka ruoka ruokaa, but it's (kielellä 2) -- Then if I mention something edible, then they (oppilaat) jump, if it is not edible, then they will sit. (V2) Esimerkiksi, tämä laulu – ruoka ruoka ruokaa, mutta se on (kohdekielellä) – Sitten jos mainitsen jotakin syötävää, sitten he (oppilaat) hyppäävät, jos se ei ole syötävää, sitten he istuvat.*

Kaikki neljä vastaja mainitsivat lisäksi, että kulttuurin opetus kuuluu tiiviisti oman äidinkielen opetukseen. Opettajat kertoivat, että kulttuuriin tutustutaan kansansatujen ja -runojen kautta sekä esimerkiksi keskustelemalla kulttuuriin liittyvistä perinteistä ja tapahtumista. Opettajat kertoivat, että monet teksteistä, joita he kulttuurin opetuksen yhteydessä ovat ottaneet käyttöön, ovat liittyneet ActLib -projektiin. Yksi projektin keskeisistä tavoitteistahan on sananlaskujen, runojen ja tarinoiden soveltaminen opetuksessa.

*Ja sitten myös tää teema, tää kolme toivomusta -- sen oli (kielellä 3) kuullu kaks tyttöö niinku toisenlaisen version siitä, ja siitä päästiinkin puhumaan siitä, et miten kansansadut, tuota, syntyä, ja kehittyä (V3)*

*Niinpä tunneillani tykkään erityisesti juurruttaa lapsiin tapoja säilyttää omaa kulttuuriaan ja olen valinnut heille parhaan tavan tehdä tämän eli siis sananlaskujen opetukset. He ovat todella onnellisia, koska joka kerta minun täytyy kertoa heille sananlaskuja ja näistä sananlaskuista lapset löytävät opetuksia, moraalisia opetuksia ja erityisesti opetuksia jotka liittyvät meidän kulttuuriimme (V4)*

## 6.4 Oppimateriaalit

Tässä luvussa tarkastelemme viiden opettajan ActLib -projektia varten laatimia oppimateriaaleja. Materiaalit löytyvät projektin internetsivuilta, Peda.net -alustalta. Tarkastelemme materiaaleja kielittäin.

### 6.4.1 Venäjän kirja-arkut

Venäjän kielen kirja-arkkuja on Peda.netissä kaksi. Toinen pohjautuu seitsemään sananlaskuun, jotka ovat Peda.netin alustalla nähtävillä sekä suomeksi että venäjäksi. Lisäksi alustalla on neljä harjoitusta näihin sananlaskuihin liittyen. Ensimmäisessä harjoituksessa oppilaat työskentelevät ryhmissä ja kukin ryhmä saa kaksi nippua sananlaskuja; nipun suomeksi ja nipun venäjäksi. Harjoituksen tavoitteena on yhdistää suomenkieliset ja venäjänkieliset sananlaskut. Kun sananlaskut on yhdistetty, tulee ryhmän valita yksi mieleinen sananlasku, jonka merkitys pitää selittää muille. Toisessa harjoituksessa on kaksi muistipeliä, joissa pitää löytää parit: suomenkielinen sananlasku ja sama sananlasku venäjäksi tai venäjänkielisen sananlaskun alku ja loppu. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Molemmat tehtävät liittyvät uusien sanojen ja ilmauksien harjoitteluun. Tehtävien avulla on mahdollista harjoitella luetun ymmärtämistä sekä oppia uusien sanojen ja sanontojen kirjoitusasuja sekä niiden merkityksiä. Myös puhumisen taitoa harjoitellaan, jos sananlaskujen merkityksiä selitetään kohdekielellä. Lisäksi sananlaskut tutustuttavat oppilaita opiskeltavan kielen kulttuuriin.

Harjoituksen numero kolme tavoite on ”sananlaskujen käyttäminen”. Harjoituksessa oppilas valitsee yhden sananlaskun ja ottaa selvää sen merkityksestä. Sen jälkeen hä-

nen tulee kirjoittaa tarina, jonka lopussa pitää käyttää valittua sananlaskua. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Tehtävänannossa ei sanota, millä kielellä tarina kirjoitetaan, mutta jos se kirjoitetaan kohdekielellä, voi tehtävän avulla harjoituttaa kirjoittamiseen liittyviä seikkoja, kuten sanojen ja lauseiden kirjoittamista, sanajärjestystä sekä kirjoitetun kielen tuottamista.

Neljännän harjoituksen tavoitteina mainitaan uusien sananlaskujen oppiminen ja ”ruumiinosat sananlaskuissa”, yhteistyö vanhempien kanssa sekä tiedon etsiminen internetistä ja kirjoista. Tehtävässä oppilaan pitää kirjoittaa tietämiään sananlaskuja, joissa mainitaan jokin ruumiinosa. Sen jälkeen oppilaan pitää yhteistyössä vanhempiensa kanssa selvittää, mikä sananlaskujen merkitys on ja milloin niitä käytetään. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Kielenoppimiseen liittyvät taidot, joita tällaisella tehtävällä voidaan harjoittaa, ovat samankaltaisia kuin edellisissäkin tehtävissä: sanaston ja lauseiden kirjoittaminen ja uusien sanojen oppiminen. Kohdekielellä puhumisen taitoa voidaan harjoituttaa, jos oppilaat keskustelevat vanhempiensa kanssa sananlaskujen merkityksistä venäjän kielellä.

Toinen venäjän kielen kirja-arkku pohjautuu Valentin Kataevin vuonna 1940 kirjoittamaan satuun ”Seitsenväri-kukkanen”. Satu on Venäjällä suosittu ja tunnettu sekä lasten että aikuisten keskuudessa. Tavoitteiksi venäjän kielen opettaja on nimennyt kirjallisuuden lajeihin ja käsitteisiin tutustumisen, luetun analysoimisen ja lukukokemuksen jakamisen sekä oman sadun kirjoittamisen. Työtavoiksi on lueteltu keskustelu, piirtäminen, sadussa esiintyvän runon ulkoa opettelu, matemaattiset tehtävät, biologia, kielioppi ja kirjoittaminen. Kirja-arkun materiaali koostuu tarinan nauhoitetusta tiedostosta ja tehtävistä. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.)

Ennen tehtävien tekemistä oppilaat lukevat sadun vuorotellen ääneen muilla paitsi ensimmäisellä vuosiluokalla, jossa opettaja lukee sadun. Tarinaa lukemalla ja kuuntelemalla oppilaat voivat harjoituttaa sekä kuullun että luetun ymmärtämisen taitojaan. Ensimmäinen tehtävä liittyy runoon, joka toistuu Seitsenväri-kukkanen -sadussa kahdeksan kertaa. Tehtävän tavoitteena on oppia runo ulkoa ”luovin menetelmin”. Tehtävässä valitaan runosta sanoja, joihin keksitään jokin ele ilmaisemaan sitä ja koko luokka harjoittelee eleitä. Sen jälkeen runo lausutaan yhdessä ääneen, minkä jälkeen jokainen oppilas lausuu runon vuorollaan. Lopuksi oppilaat kirjoittavat runon ulkomuistista vihkoon. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Tehtävän avulla voi pohtia kulttuurisia seikkoja, esimerkiksi tarinan mo-

raalista opetusta, kun tarinan tyttö lopulta tulee onnelliseksi saatuaan toivekukkasen avulla hankittua asioita muille eikä vain itselleen. Kun oppilaat lukevat runoa, voivat he harjoituttaa puhumista, ääntämistä sekä kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojaan. Lisäksi tehtävä voi kartuttaa oppilaiden sanavarastoa ja kehittää heidän kirjoitustaitoaan.

Toisen tehtävän tavoitteena on sateenkaaren värien ja niiden järjestyksen kertaaminen sekä ”piirtäminen ja kuvittelemine”, millä viitataan siihen, että oppilaiden tulee käyttää mielikuvitustaan oman ”seitsenväri-kukkasen” piirtämiseen. Oman kukan piirtämisen lisäksi oppilaiden tulee piirtää ja värittää sateenkaari. Tämän tulisi auttaa heitä oppimaan ulkoa sateenkaaren värit ja niiden järjestys. Värien opettelussa oppilaiden tulisi käyttää apuna heidän itse keksimäänsä, suomenkielistä muistisääntöä. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Tehtävässä ei mainita, että värejä harjoiteltaisiin ääntämään tai kirjoitettaisiin paperille. Siten ainoa kielen oppimiseen liittyvä taito, jota tehtävän avulla voidaan harjoituttaa, on värien oppiminen suomeksi ja venäjäksi, eli sanaston harjoittelu.

Tehtävässä kolme tavoitteeksi mainitaan ”kielisilmän kehittäminen” ja ”opettajan työn kokeileminen”. Tehtävänä on aukkoteksti tai teksti, jossa on virheitä verrattuna alkuperäiseen tekstiin, ja oppilaiden tulee täyttää tehtävän aukot tai korjata teksti vastaamaan alkuperäistä runoa. Tehtävä tarkistetaan siten, että oppilaat vaihtavat papereitaan toisen oppilaan kanssa ja tarkistavat parinsa vastaukset. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opettaminen.) Ilmeisesti tähän tehtävän korjaustapaan viitataan tavoitteessa mainitulla opettajan työn kokeilemisellä. Tehtävänannossa mainitaan lisäksi, että aukkotehtävässä tekstistä voivat puuttua esimerkiksi verbit ja adjektiivit (Kirja-arkku, oman äidinkielen opettaminen). Luultavasti tavoitteissa mainitulla kielisilmällä viitataan tähän: oppilaiden tulisi päätellä muun tekstin perusteella, mihin kohtaan tulee adjektiivi ja mihin verbi. Muita kielen oppimiseen liittyviä seikkoja, joita tehtävän avulla voidaan harjoittaa, ovat uusien sanojen oppiminen ja niiden kirjoittaminen sekä luetun ymmärtämisen taito. Myös kieliopin sääntöjä voidaan harjoitella tekstin rakennetta mietittäessä; esimerkiksi pohdittaessa, mihin kohtaan lauseessa tulee verbi.

Neljäs tehtävä on ryhmätyö, jossa jokaiselle ryhmälle jaetaan pino kirjaimia, joista pitää muodostaa opeteltuun runoon liittyvä sana. Tavoitteeksi on mainittu ”näppäryys äidinkielessä” ja ”kieliälyn kehittäminen”. (Kieliarkku, oman äidinkielen opetus.) Näppäryydellä opettaja viitanee kekseliäisyyteen, jota tarvitaan sanoja muodostettaessa, mutta teh-

tävistä ei selviä, mitä opettaja tarkoittaa kieliälyn kehittämisellä juuri tässä tehtävässä. Tehtävän avulla oppilaat voivat harjoitella sanojen kirjoitettuja muotoja ja kartuttaa sanavarastoaan. Jos sanoja luetaan ääneen, lausumista voidaan kehittää.

Viimeinen tehtävä tässä venäjän kielen kirja-arkussa sisältää uusien sanojen muodostusta. Opettaja kirjoittaa taululle jonkin runosta poimitun sanan ja oppilaiden tulee sen kirjaimista muodostaa mahdollisimman paljon uusia sanoja. Tavoitteeksi on jälleen mainittu ”näppäryyden ja kieliälyn kehittyminen”, ja odotetut oppimistulokset ovat opettajan mukaan sanavaraston laajeneminen ja kekseliäisyyden kehittyminen. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Kielen osa-alueita, joita tehtävän avulla voidaan harjoittaa, ovat sanaston kartuttaminen, kirjoittamisen taito sekä ääntämisen harjoittelu, jos sanoja luetaan ääneen.

Kaikkiaan näyttäisi siltä, että sananlaskuihin liittyvien tehtävien avulla oppilaat voivat harjoituttaa venäjän kielellä kirjoittamisen taitoaan ja luetun ymmärtämistään, kartuttaa sanavarastoaan sekä tutustua venäläiseen kulttuuriin. Kuullun ymmärtämistä ja ääntämisen harjoitteluista tulee tehtävässä, jossa oppilaat lausuvat runoa ääneen toisilleen. Toisen venäjänkielisen kirja-arkun avulla voidaan kehittää oppilaiden sanojen kirjoittamisen taitoa, luetun- ja kuullun ymmärtämistä, sanavarastoa sekä kulttuurin tuntemusta. Ääntämistä oppilaat pääsevät harjoittelemaan lukemalla Seitsenväri-kukkanen -tarinan runoa. Lisäksi puheen tuottamista on mahdollista harjoitella, mikäli oppilaat selittävät sananlaskujen merkityksiä ja keskustelevat oppitunnilla kohdekielellä.

#### **6.4.2 Swahilin kirja-arkku**

Swahilin kielen kirja-arkun pohjana on kaksi kansantarinaa. Toinen tarina liittyy maailman syntymiseen ja kertoo, miten aurinko ja kuu ovat nousseet taivaalle. Toisessa tarinassa kerrotaan, miksi elefantilla on pitkä kärsä. Kahden tarinan lisäksi Peda.netistä löytyy yksi sanasokkeloharjoitus, jossa kirjainruudukon sisältä on löydettävä tehtävän alareunassa luetellut sanat sekä neljä ”oppiainerajat ylittävää” tehtäväkokonaisuutta, jotka myös liittyvät tarinoihin. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.)

Molemmat tarinat on lisätty kirja-arkkuun sekä kirjoitettuna versiona että opettajan lukemana äänityksenä. Äänitettyjä versioita kuuntelemalla oppilaat voivat harjoituttaa kuullun ymmärtämisen taitoaan. Lukemalla tarinat omalla äidinkielellään oppilaat voivat har-

joittaa luetun ymmärtämisen taitoaan sekä kartuttaa sanavarastoaan ja kieliopin osaamistaan. Jos tekstejä luetaan ääneen, voidaan niiden avulla harjoituttaa myös oppilaan omaa ääntämistä.

Ensimmäinen tarinoihin liittyvä tehtävä on sanasokkeloharjoitus, jossa on annettu etsittäväksi 40 sanaa. Tällaisen tehtävän avulla oppilaat voivat oppia sanojen kirjoitettuja muotoja sekä merkityksiä, jos sanoja käännetään suomen kielelle. Kirja-arkun muut tehtävät on nimetty oppiainerajat ylittäviksi tehtäväkokonaisuuksiksi ja ne liittyvät molempiin kirja-arkusta löytyviin tarinoihin. Näiden tehtäväkokonaisuuksien tavoitteina ei ole mainittu lainkaan kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita, mutta kielitaidon kehittäminen niiden avulla on mahdollista.

Tehtäväkokonaisuuksien avulla voidaan harjoittaa moneen oppiaineeseen liittyviä taitoja, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme vain oman äidinkielen oppimiseen. Ensimmäisen kokonaisuuden tavoite on, että oppilaat oppivat tunnistamaan, miten eri kulttuureissa käsitellään maailman syntyä (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus). Kokonaisuuden aluksi kuunnellaan jompikumpi tarina nauhalta, minkä avulla voidaan harjoituttaa kuullun ymmärtämisen taitoa; miten sanat lausutaan ja mistä nauhoituksessa kerrotaan. Lisäksi ensimmäinen tehtävä sisältää keskustelua tarinasta, ja tehtäväkokonaisuuden lopuksi oppilaat menevät alemmille luokille pitämään satutuntia ja kertomaan tarinoita. Jos oletetaan, että oppilaat keskustelevat ja kertovat tarinoita swahilin kielellä, voivat he harjoituttaa puheen tuottamisen taitoja, kuten ääntämistä, kielen rakenteen ja sanaston hallintaa sekä puheen rytmiä.

Toisen tehtäväkokonaisuuden tavoitteeksi on kirjattu, että harjoituksen avulla oppilas tunnistaa, miten eri kulttuureissa käsitellään maailman syntyä ja ”opitaan vuorovesi-ilmiö”. Kokonaisuuden aluksi kuunnellaan toinen tarina nauhalta, minkä lisäksi kokonaisuudessa ”tarkastellaan taivaan kappaleita ja opitaan niiden vaikutus maapalloon”. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Kuuntelutehtävän avulla oppilaat voivat harjoituttaa kuullun ymmärtämisen taitoaan. Jos ”tarkastelu” tapahtuu kohdekielellä keskustellen, voivat oppilaat myös harjoituttaa puhumistaitojaan.

Kolmannen ja neljännen tehtäväkokonaisuuden tavoitteina on, että oppilaat tunnistavat, miten evoluutio on vaikuttanut maailman syntyyn, eläimiin ja niiden suojavärytykseen (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus). Kolmannessa kokonaisuudessa kuunnellaan jälleen



toinen tarina nauhalta, minkä avulla oppilaat voivat harjoituttaa kuullun ymmärtämisen taitoaan. Lisäksi tehtävässä kolme oppilaiden tulee tehdä posterit jostakin eläimestä ja esitellä se suullisesti muille (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus). Harjoituksen tehtävänannossa ei mainita, millä kielellä esitelmän pitäminen tapahtuu, mutta jos se tapahtuu kohdekielellä, voivat oppilaat harjoituttaa puhumisen taitoaan sekä kuullunymmärtämisen taitojaan kuunnellessaan muiden oppilaiden esityksiä. Lisäksi etsiessään tietoa valitsemastaan eläimestä ja tehdessään posteria, oppilaat voivat harjoituttaa sekä luetun ymmärtämisen taitoaan että kirjoitustaitoaan.

Tehtävän neljä tarkoitus on, että oppilaat valitsevat oman faabelin, eli opettavaisen tarinan ja suunnittelevat ja piirtävät siihen kuvituksen joko käsin tai tietokoneohjelman avulla. Oppilaat voivat valita tarinan omasta kulttuuristaan esimerkiksi haastattelemalla vanhempiaan ja kirjaamalla heidän kertomansa tarinan ylös. Kuvittamisen jälkeen tarinat ja aiemmin tehdyt esitelmät eläimistä kootaan kirjaksi. Jos oppilaat toteuttavat tarinan etsimisen haastattelemalla vanhempiaan, voivat he harjoittaa kuullun ymmärtämisen ja puhumisen taitoaan, jos keskustelu vanhempien kanssa käydään omalla äidinkielellä.

Swahilin kirja-arkun ensimmäisellä tehtävällä voidaan oppia luetun- ja kuullun ymmärtämistä, sanastoa, kielioppia sekä mahdollisesti ääntämistä, mutta ei kirjoittamista. Lopuissa neljässä tehtävässä ei mainita kielen oppimiseen liittyviä tavoitteita. Tehtävien avulla voidaan kuitenkin kehittää oppilaiden kulttuurin tuntemuksen lisäksi puhumista, kuullun ymmärtämistä sekä sanavarastoa.

### **6.4.3 Unkarin kirja-arkku**

Unkarin kielen kirja-arkku perustuu unkarilaiseen kansansatuun nimeltä Kolme toivomusta. Kirja-arkku sisältää sadun kuunneltavana tiedostona sekä kirjoitettuna unkarin ja suomen kielellä. Kansansatuun liittyy neljä tehtävää, joissa ensin tutustutaan kansansatuun, minkä jälkeen lapset keksivät oman sadun ja esittävät sen. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.)

Ensimmäisen tehtävän tavoitteena on ”tutustua tekstissä käytettyihin erikoisempiin verbeihin” ja niiden avulla helpottaa tarinan ymmärtämistä. Oppilaiden kielitaidosta riippuen tavoitteena voi olla uuden sanaston oppiminen, termin ja tilanteen yhdistäminen tai kielitaidon aktivointi. Tehtävässä käytetään puhekuplia ja sanoja, ja tehtävänä on ”yhdistää sana sopivaan puhetilanteeseen”. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Tarvitsimme tulkkia

tehtävän analysointiin, koska tehtävässä olevat sanat ja puhekuplien tekstit ovat vain unkarin kielellä. Tehtävässä on tulkin mukaan esimerkiksi puhetilanne, jossa toinen puhujista pyytää lasta menemään nukkumaan ja toisessa puhekuplassa lapsi vastaa, ettei mene, koska haluaa vielä leikkiä. Sanalistasta puolestaan löytyy unkariksi sana ”väitellä”, joka pitäisi yhdistää keskustelutilanteeseen. Tämän kaltaisen tehtävän avulla oppilaat voivat kartuttaa sanavarastoaan, harjoittaa luetun ymmärtämisen taitoaan ja jos vuoropuhelut luetaan ääneen, voivat he harjoitella myös kuullun ymmärtämistä sekä ääntämistä.

Toisen tehtävän tavoitteeksi on nimetty kansansatuperinteeseen tutustuminen ja kuullun ymmärtämisen harjoittelu. Tehtävän aluksi opettaja lukee sadun, minkä avulla oppilaat voivat harjoittaa kuullun ymmärtämisen taitoaan. Sen jälkeen oppilaat kertovat tarinan sisällön omin sanoin. Lisäksi ”katsotaan, kuunnellaan tai luetaan pari muutakin unkarilaista kansansatua” ja keskustellaan oppilaiden omista kokemuksista. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Jos sadusta ja omista kokemuksista keskusteleminen tapahtuu unkarin kielellä, voivat oppilaat harjoituttaa kohdekielellä puhumisen taitoaan. Lisäksi riippuen tavasta, jolla satuihin perehdytään, voivat oppilaat harjoittaa esimerkiksi luetun tai kuullun ymmärtämisen taitoaan. Lisäksi erilaisiin kansasatuihin tutustumalla oppilaat voivat oppia uutta sanastoa ja kielioppiseikkoja esimerkiksi lauseiden muodostukseen liittyen sekä kehittää tuntemustaan liittyen kansasatuihin ja niissä perinteisesti esiintyviin seikkoihin, kuten moraalisiin opetuksiin.

Unkarin kirja-arkun kolmas tehtävä on oppilaiden oma satu, joka toteutetaan siten, että oppilaat ideoivat sadun ja opettaja kirjoittaa sen ylös. Tarinaan luodaan myös henkilö- hahmoja, joiden vuorosanoja oppilaat pääsevät esittämään. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Tehtävän avulla oppilaat voivat sadun sisällöllisen tuottamisen, kuten juonen ja puheenvuorojen keksimisen lisäksi harjoituttaa erilaisia kielen osa-alueita, kuten sanastoa sekä lauseiden ja virkkeiden muodostusta. Lisäksi oppilaat voivat harjoitella luetun ja kuullun ymmärtämisen taitoja lukemalla satua tai vuorosanojaan ääneen.

Neljäs tehtävä on oman sadun esittäminen. Tavoitteina on mainittu yhteistyötaitojen, luovuuden, kielellisten taitojen sekä kädentaitojen kehittäminen. Edellisessä tehtävässä itse keksityn sadun hahmot rakennetaan muovailumassasta ja niiden avulla tarina näytellään opettajan kuvatessa esityksen videotallenteeksi. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Tehtävän avulla oppilaat voivat harjoituttaa puhumisen taitoaan ja siihen liittyviä seikkoja,

kuten ääntämistä, intonaatiota ja puheen rytmiä. Esitys katsotaan jälkikäteen videolta ja myös oppilaiden vanhemmat voivat osallistua videon katsomiseen. Videota katsomalla ja kuuntelemalla oppilaat voivat harjoituttaa kuullun ymmärtämisen taitoaan ja lisätä tietoutta omasta ääntämisestään kuullessaan omaa puhettaan. Lisäksi vanhempien kanssa voidaan keskustella esityksestä ja siihen liittyvästä kulttuurisesta taustasta, eli unkarinkielisistä saduista.

Unkarin kirja-arkun tehtävät voivat opettaa oppilaille neljästä kielen osa-alueista kolmea: puhumista, kuullun ymmärtämistä ja luetun ymmärtämistä. Puhumista tapahtuu sekä lukemalla tekstejä ääneen että itse puhetta tuottamalla, kun oppilaat esittävät tarinan vuorosanat. Lisäksi oppilaiden sanavarasto, kielioppi ja kulttuurintuntemus voivat kehittyä. Kirjoittamista unkarin kirja-arkun tehtävissä ei mainita lainkaan.

#### **6.4.4 Kinyaruandan kirja-arkku**

Kinyaruandan kirja-arkku koostuu 18 sananlaskusta, jotka on kirjoitettu sekä kohdekielellä että suomeksi. Sananlaskujen liitteeksi on kirjoitettu sanonnan merkitys ja lyhyt tehtävänanto. Sananlaskuista osa on suomalaisillekin tuttuja ja usein käytettyjä: ”yhteistyö on voimaa” ja ”aika on rahaa”. Osa sananlaskuista vaikuttaisi liittyvän kinyaruandaa käyttävien kansojen kulttuuriin. Yksi tällainen sananlasku on esimerkiksi: ”Hyvä ruoka pitää huolen siitä, että isoäidillä on aina lapsia ympärillään”. Tällä tarkoitetaan selityksen mukaan sitä, että rikkaalla on paljon ystäviä, mutta jos henkilö menettää rahansa, menettää hän myös ystävänsä. Toinen sananlasku: ”Jos huulet eivät liiku syödessä, ei apua tule huutaesakaan” tarkoittaa opettajan kirjoittaman selityksen mukaan sitä, että ihminen, joka ei jaa ruokaansa muiden kanssa, on itsekäs ihminen, eikä saa tarvitessaan apua muilta. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.)

Sananlaskuja varten on annettu ”opetusvihjeitä”, joissa kyseisen kielen opettaja on maininnut ohjeita sananlaskujen kanssa työskentelyyn. Sananlaskut luetaan, mikä harjoituttaa oppilaiden luetun ymmärtämistä. Jokaisen sananlaskun merkitys selvitetään joko niin, että opettaja selittää sen tai niin, että hän pyytää oppilaita kertomaan, miten he ovat sen ymmärtäneet. Lisäksi sananlaskuista keskustellaan. (Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus.) Jos keskustelut käydään kohdekielellä, voivat oppilaat harjoituttaa kuullun ymmärtämisen taitoaan ja puheen tuottamiseen liittyviä taitoja: lauseiden muodostamista, ääntämistä ja

argumentointia. Lisäksi sananlaskujen avulla voidaan kehittää oppilaiden sanavarastoa ja kieliopin sekä kulttuurin tuntemusta, esimerkiksi miten eri asioihin suhtaudutaan eri kulttuureissa ja mitkä asiat mielletään tärkeiksi.

Vaikuttaa siltä, että kinyaruandan kirja-arkun tehtävillä keskitytään vahvasti kulttuuriin tutustumiseen sekä kielitaidon osa-alueissa puhumiseen sekä luetun ja kuullun ymmärtämiseen. Kirjoittamisen harjoittelua kinyaruandan kirja-arkkutehtäviin ei sisälly lainkaan.

#### 6.4.5 Yhteenveto

Alla oleva taulukko kuvaa, mitä kielen osa-alueita tutkimiemme kirja-arkkutehtävien avulla on mahdollista harjoittaa. Rasti jonkin taidon kohdalla tarkoittaa, että vasemmassa sarakkeessa mainitun tehtävän avulla kyseistä taitoa on mahdollista harjoituttaa. Osa tehtävän selityksistä sekä rasteista on merkitty sulkeisiin. Näissä tapauksissa tehtävänannossa ei mainita millä kielellä toiminta tapahtuu. Näin ollen emme voi olla varmoja harjoitetaanko tehtävällä kohdekielellä puhumisen taitoa tai kohdekielen kuullun ymmärtämistä.

TAULUKKO 1. Yhteenveto oppimateriaalien avulla harjoitettavista kielen osa-alueista.

Kieli: harjoitus	Puhuminen	Kirjoittaminen	Luetunymmärtäminen	Kuullunymmärtäminen
<b>Venäjä 1:</b> sananlaskujen yhdistäminen, (sananlaskujen merkitysten selittäminen)	(x)		x	
<b>Venäjä 1:</b> muistipeli: lauseiden yhdistys			x	
<b>Venäjä 1:</b> tarina sananlaskua käyttäen		x	x	
<b>Venäjä 1:</b> tuttujen sananlaskujen kirjoittaminen, (merkityksistä keskusteleminen)	(x)	x	x	(x)
<b>Venäjä 2:</b> runon ulkoa opettelu ”luovin menetelmin” [ks. luku 6.4.1], runon kirjoittaminen	x	x	x	x
<b>Venäjä 2:</b> seitsenväri-kukkasen piirtäminen				
<b>Venäjä 2:</b> aukkotekstin täydentäminen, tekstin virheiden korjaaminen		x	x	
<b>Venäjä 2:</b> sanojen muodostaminen annetuista kirjaimista		x		

<b>Venäjä 2:</b> uusien sanojen muodostaminen		x		
<b>Swahili:</b> tarinan kuuntelu, (keskustelu), sanasokkelo	(x)			x
<b>Swahili:</b> tarinan kuuntelu, (aiheen ”tarkastelua” [ks. luku 6.4.2])	(x)			x
<b>Swahili:</b> tarinan kuuntelu, (keskustelu), oppilaan oman esitelmän tekeminen ja sen esittäminen suullisesti	x	x	x	x
<b>Swahili:</b> tarinan valinta (esimerkiksi haastatteleamalla vanhempia), kuvitus tarinaan	(x)	x		(x)
<b>Unkari:</b> puhekuplien yhdistäminen verbeihin			x	
<b>Unkari:</b> kansansadun kuuntelu, (keskustelu), satujen lukeminen	(x)		x	x
<b>Unkari:</b> oppilaiden ideoima ja opettajan kirjoittama satu, vuorosanojen lukeminen ja harjoittelu	x		x	
<b>Unkari:</b> sadun esittäminen	x			x
<b>Kinyaruanda:</b> sananlaskujen lukeminen			x	
<b>Kinyaruanda:</b> (sananlaskuista keskusteleminen)	(x)			(x)

Luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen näyttäisivät painottuvan kirja-arkkujen tehtävissä. Tehtäviä on yhteensä 19, ja luetun ymmärtämisen taitoa voi harjoituttaa 11 tehtävän avulla. Kirjoittamisen taitoa voi harjoittaa kahdeksassa tehtävässä. Kuullun ymmärtämistaidon harjoittaminen on mahdollista ainakin kuudessa tehtävässä. Kohdekielellä puhumista voidaan harjoituttaa ainakin neljän tehtävän avulla, ja niistä jokaisessa puhuminen liittyy äänen lukemiseen tai opitun tekstin ulkoa lausumiseen.

Keskustelu tai jonkin aiheen ”tarkastelu” mainitaan seitsemässä tehtävänannossa, mutta niistä ei selviä millä kielellä puhuminen tapahtuu, joten emme voi varmuudella sanoa keskustelun kehittävän kohdekielellä puhumisen taitoa. Kuullun ymmärtämistä saattaa olla mahdollista harjoituttaa lisäksi kolmen tehtävän avulla, mutta vain siinä tapauksessa, että keskustelu käydään kohdekielellä ja oppilaat pääsevät kuulemaan harjoittelun kohteena olevaa kieltä.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, minkälaisia kokemuksia opettajat kertoivat saaneensa ActLib -projektista, mitä kielen osa-alueita he pitivät tärkeinä ja millaisia tehtäviä he käyttivät opetuksessaan. Lisäksi tutkimme opettajien ActLib -projektia varten valmistamia tehtäviä ja tarkastelimme, mitä kielen osa-alueita niiden avulla on mahdollista harjoittaa.

Kaikki opettajat kertoivat ActLib -projektiin osallistumisen olleen myönteinen kokemus. Opettajat kokivat saaneensa projektista apua ja tukea opettamiseen, varsinkin kollegiaalisen tuen myötä. Kollegiaalinen tuki helpottaakin opettajan työtä monin tavoin (ks. tarkemmin alaluku 3.4). Muiden oman äidinkielen opettajien tapaaminen ja ajatusten, tehtävien, opetustapojen ja erilaisten kulttuurien jakaminen koettiin jopa projektin parhaana antiina. Oman äidinkielen opettajien koulutustausta voi vaihdella huomattavastikin (ks. tarkemmin alaluku 3.4). Lisäksi he voivat kokea olevansa irrallisia muusta opettajayhteisöstä, sillä oman äidinkielen opetus järjestetään usein iltaisin, jolloin muut opettajat ovat jo lopettaneet työpäivänsä. Mahdollisuutta jokapäiväiseen, säännölliseen kollegiaaliseen tukeen ei siis välttämättä ole, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että ActLib -projektista saatu tuki ja yhteistyö koettiin hyvin positiivisena.

Ainoa negatiivinen seikka, joka nousi haastatteluissa esiin, liittyi tietoteknisiin ongelmiin. Opettajat olivat kuitenkin saaneet apua ongelmiinsa, sillä projektiin osallistuneilla opettajilla oli mahdollisuus saada apua tieto- ja viestintätekniikan tukihenkilöltä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät kaikkia kielitaidon osa-alueita: puhumista, kirjoittamista, luetun ymmärtämistä ja kuullun ymmärtämistä tärkeinä taitoina ja kertoivat pyrkivänsä käyttämään monipuolisesti erilaisia tehtäviä opetuksessaan. Opettajat kertoivat tekevänsä eri-ikäisten ja kielellisesti eritasoisten oppilaiden kanssa hieman erilaisia harjoituksia ja painottavansa kielen osa-alueita eri tavoin. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettajat keskittyvät nuorten tai heikommin kieltä osaavien kanssa enemmän suullisiin harjoituksiin, kun taas vanhempien tai paremmin kieltä osaavien kanssa painotetaan kirjoittamista, lukemista ja kielioppia. Tehtävien tulisikin vaihdella oppilaan kielitaidon tason mukaan (Shamekhi 2007, 94). Jokaisen osa-alueen harjoittelu tuli esille vähintään kolmessa kirja-arkussa.

**Puhuminen** kuuluu kielen tuottamistaitoihin ja koostuu monista osataidoista, kuten ääntämisestä, sanaston ja kielen rakenteiden hallinnasta ja puheen sujuvuudesta (Nissilä ym. 2009, 56). Kaikki opettajat pitivät puhumista tärkeänä tai jopa kaikkein tärkeimpänä kielitaidon osa-alueena. Heidän mukaansa puheen tuottaminen on oppilaille yleensä helpompaa kuin kirjoitetun kielen tuottaminen. Onkin tyypillistä, että puhumisen taidot ovat kehittyneempiä kuin kirjalliset taidot. Tämä johtuu lähinnä siitä, että kielen puhuja ei ole käynyt koulua kyseisellä kielellä. (Benmamoun ym. 2013, 132–134.) Puhumisen harjoittelun tulisi olla motivoivaa ja oppilaiden taitotason huomioon ottavaa (ks. tarkemmin alaluku 4.2). Kolme opettajaa kertoi käyttävänsä esittämistä, roolileikkejä tai näyttelemistä osana oppituntejaan. Lisäksi tunneilla kuunnellaan ja lauletaan lauluja, leikitään ja keskustellaan omista kokemuksista. Tällaiset harjoitukset saattavat kehittää oppilaiden puhumisen taitoja sekä auttaa osaltaan oppilaita kiinnostumaan omasta äidinkielestään. Opetushallituksen (2009) mukaan yksi oman äidinkielen opetuksen tavoitteista onkin saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään.

Moni kirja-arkkujen puhumista vaativista tehtävistä liittyy sanojen tai lauseiden lukemiseen, eli ääntämisen harjoitteluun. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi venäjän kielen kirja-arkun tehtävä, jossa Seitsenväri-kukkanen -tarinan runo tulee opetella lausumaan ulkoa sekä swahilin kielen kirja-arkun kansantarina, joka luetaan ääneen. Sen sijaan esimerkiksi unkarin kielen tehtävä, jossa oppilaat keksivät oman tarinan ja esittävät sen vuorosanat kohdekielellä, harjoituttaa oppilaiden puheen tuottamisen taitoa, rakenteiden hallintaa ja puheen sujuvuutta.

Useissa kirja-arkkujen harjoituksissa on nimetty tehtäväksi jonkin merkityksen selittäminen tai jostakin aiheesta keskusteleminen (ks. tarkemmin alaluku 6.4), mutta tehtävänannossa ei ole nimetty kieltä, jolla keskustelu tapahtuu. Koska oppituntien tarkoituksena on harjoituttaa oppilaiden oman äidinkielen taitoa, voisi olettaa, että puhuminen tapahtuu kohdekielellä. Kuitenkin haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaiden kielitaidon tasot vaihtelevat suuresti, eli kaikki eivät osaa puhua opeteltavalla kielellä. Koska emme voi tehtävien kuvausten perusteella täysin luotettavasti määrittää tehtävässä tai keskustelussa käytettyä kieltä, emme voi yksiselitteisesti sanoa tehtävien harjoituttavan puhumisen taitoa.

Yhden vastaajan mielestä **kirjoittaminen** oli kielitaidon tärkein osa-alue. Kirjoittamisella onkin suuri rooli hänen opettamansa kielen kulttuurissa. Myös muut haastatellut

opettajat kokivat kirjoittamisen opettamisen tärkeäksi. Kaikki opettajat kertoivat kirjoittamisen opettamisen olevan haastavaa, koska se on oppilaista työlästä ja väsyttävää. Oman äidinkielen opetus järjestetään Jyväskylässä iltapäivisin ja iltaisin (Jyväskylän kaupunki 2014), mikä voi vaikuttaa oppilaiden jaksamiseen. Haastateltujen opettajien mukaan kirjoittamista harjoitellaan oman äidinkielen tunneilla esimerkiksi erilaisten monisteiden ja tehtäväkirjan tehtävien avulla sekä kirjoittamalla omia tekstejä ja tarinoita.

Sekä Eurooppalaisen viitekehyksen (2003, 50–51), Shamekhin (2007, 92–93) että Nissilän ym. (2009, 53–54) mukaan kirjoitustehtävien pitäisi vaihdella oppilaiden kielitaidon mukaan (ks. tarkemmin alaluku 3.3). Opettajat kertoivatkin, että osa oppilaista ei vielä osaa kirjoittaa ja heidän kanssaan hyödynnetään piirtämistä. Kirjoitustaito kehittyy siten, että ensin kielenoppija oppii kirjoittamaan lyhyitä, yksikertaisia tekstejä ja kielitaidon kehittyessä opitaan kirjoittamaan yhtenäisempiä, pidempiä tekstejä (Eurooppalainen viitekehys 2003, 50–51), mikä näkyi myös haastateltavien kertomuksissa: etevämmät kielenosajat kirjoittivat kokonaisia tarinoita, kun osa harjoitteli yksittäisten sanojen kirjoittamista.

Kirjoittaminen on funktionaalista toimintaa, eli sille on aina jokin syy ja opettajien tulisi aina kirjoitustehtäviä laatiessaan pitää mielessä jokin viestinnällinen tarkoitus, esimerkiksi sähköpostiviestin kirjoittaminen (Nissilä ym. 2009, 50). Ainoastaan venäjän ja swahilin kirja-arkuissa on kirjoittamista vaativia tehtäviä. Venäjän kielen sananlaskuihin perustuvan tehtävän tavoitteena on, että oppilaat kirjoittavat ulkomuistista runon sekä keksivät ja kirjoittavat oman tarinan. Tässäkään tehtävänannossa ei mainita, millä kielellä tarina kirjoitetaan, mutta jos tarina kirjoitetaan venäjäksi, voivat oppilaat harjoituttaa kirjoittamisen taitoaan. Toisessa venäjän kielen kirja-arkussa on aukkotehtävä, johon oppilaiden tulee täydentää sanoja tai virheellinen teksti, joka oppilaiden tulee korjata. Lisäksi oppilaiden tulee kirjoittaa opeteltu runo ulkomuistista. Swahilin kirja-arkussa on yhtenä tehtävänä esitelmän pitäminen ja sitä varten on laadittava posterit. Posterin yksityiskohtia ei tehtävänannossa ole kuvailtu, mutta on todennäköistä, että se sisältää muun muassa oppilaiden kirjoittamaa tekstiä. Jos posteriin sisältyy kirjoittamista, sopii se hyvin edellä mainittuun Nissilän ym. (2009) kuvailuun: kirjoittamisella on viestinnällinen tarkoitus. Lisäksi unkarin kirja-arkussa tehdään video ja swahilin arkussa oppilaat kokoavat omista tarinoistaan ja tekemistään kuvista kirjoja. Videon tekeminen sekä kirjojen kokoaminen tuottavat multi-



modaalisia tekstejä, joissa yhdistyvät erilaiset ilmaisutavat, kuten kuvien, ääneen ja liikkeen käyttö (ks. tarkemmin alaluku 3.3).

Myös **luetun ymmärtäminen** nähtiin tärkeänä osana kielitaitoa. Kaikki vastaajat kertoivat lukemisen olevan tärkeä osa opetustaan ja käyttävänsä opetuksessaan paljon esimerkiksi kirjoja, satuja, runoja ja sananlaskuja. Lukeminen tukee kielenoppimista monin tavoin: oppilas voi laajentaa sanavarastoaan, saada malleja oikeasta kirjoitusasusta ja kehittää muistiaan lukemalla (Shamekhi 2007, 94). ActLib -projektin tavoitteena onkin ”tutkia kieltä ja tekstejä sekä innostaa lukemaan yhdessä” sekä kehittää kirja-arkkutehtävien avulla ”työkalupakkia erityyppisten tekstien ymmärtämiseen ja niiden parissa työskentelyyn” (Kauppinen 2012).

Oman äidinkielen opetuksessa voidaan lukea kaunokirjallisten tekstien lisäksi esimerkiksi sanomalehtien otsikoita, mainoksia ja verkkoartikkeleita (Shamekhi 2007, 94). Opetuksessa olisi myös hyvä ottaa huomioon lukutaidon kaikki eri puolet sekä monilukutaidon käsite (ks. tarkemmin alaluku 3.3). Nykyään tarvitsemme taitoa lukea esimerkiksi erilaisia visuaalisia tekstejä, kuten videoita tai kuvia. Eurooppalainen viitekehys ei käsittele monilukutaitoa, ja haastattelemamme opettajat keskittyivät lähinnä perinteiseen lukutaitoon. Oppitunneilla voidaan kuitenkin kehittää myös oppilaiden monilukutaitoa esimerkiksi katsomalla videoita ja pelaamalla pelejä tabletilla tai tietokoneella.

Lukemistehtävien tulee muiden tehtävien tavoin vaihdella oppilaiden tason mukaan (Shamekhi 2007, 94). Opettajat kertoivatkin, että lukemisen jälkeen oppitunneilla keskustellaan ja tehdään erilaisia tehtäviä luettuun tekstiin liittyen. Eurooppalaisen viitekehysten mukaan (2003, 50) alemmilla taitotasolla oleva oppija pystyy lukemaan yksinkertaisia, lyhyitä tekstejä ja keskitasolla oleva oppija tekstejä, joissa on arkipäiväistä kieltä. Suurin osa kirja-arkkujen lukemista vaativista tehtävistä liittyykin sanojen, yksittäisten lauseiden tai satujen lukemiseen. Ne siis vaikuttavat kuuluvan Eurooppalaisen viitekehysten (2003, 50) alemmille taitotasolle. Ylempien tasojen harjoituksia ovat Eurooppalaisen viitekehysten (2003, 50) mukaan esimerkiksi abstraktien tekstien, pitkien kirjallisuustekstien tai erityisalujen artikkeleiden lukeminen. Tämän kaltaisia tekstejä ei kirja-arkkuihin sisälly.

Kaikissa tutkimissamme kirja-arkuissa on luetun ymmärtämisen kehittämiseen tärkeitä tehtäviä. Toisessa venäjän kielen kirja-arkussa lukemista harjoitellaan sananlaskujen avulla. Sananlaskuja luetaan ja niillä pelataan erilaisia muistipelejä. Myös kinyaruandan

kirja-arkkutehtäviin sisältyy sananlaskujen lukemista. Swahilin, unkarin ja venäjän toinen kirja-arkku pohjautuvat kansantarinoihin, joita lukemalla oppilaat voivat harjoitella luetun ymmärtämistä. Unkarin kirja-arkussa luetaan lisäksi tarinaan liittyviä vuoropuheluita ja venäjän kirja-arkussa tarinaan liittyvää runoa.

**Kuullun ymmärtämisen** opettajat mielsivät osaksi suullista kielitaitoa ja sen nähtiin olevan yhteydessä puhumiseen. Kuullun ymmärtämisen taitoa tulisikin kehittää, jotta oppilaat voivat ymmärtää puhutun kielen variaatioita erilaisissa viestintä- ja keskustelutilanteissa. Oman äidinkielen kuuntelutehtävät voivat vaihdella laajalti omakielisistä saduista ja loruista vaikeampiin teksteihin ja keskustelutilanteisiin. (Nissilä 2009, 54.) Haastatellut opettajat kertoivat opettavansa kuullun ymmärtämistä satujen, laulujen ja leikkien avulla.

Eurooppalaisen viitekehyksen (2003, 50) listaaman kuusiportaisen taitotasosteikon mukaan aloittelija tunnistaa tuttuja sanoja ja sanontoja, ja keskitasoinen kielenoppija ymmärtää selkeää yleiskielistä puhetta, joissa käsitellään tuttuja aiheita. Kirja-arkkuun laadittujen tehtävien perusteella näyttäisi siltä, että oppilaat harjoittavat oman äidinkielen oppitunneilla pääasiassa Eurooppalaisessa viitekehyksessä alemmille tasoille kuuluvia kuullun ymmärtämisen taitoja. Korkeimmilla tasoilla oppija ymmärtää esimerkiksi pitkiä luentoja ja kaikenlaista elävää puhetta (Eurooppalainen viitekehys 2003, 51), mutta tällaista ymmärrystä vaativia harjoituksia ei kirja-arkuissa ilmene, vaan kuullun ymmärtämisen taitoa harjoitellaan pääsääntöisesti kuuntelemalla opettajien valitsemissa tarinoita. Sekä swahilin ja unkarin kirja-arkut että toinen venäjän kielen kirja-arkuista sisältävät kansantarinat, joista löytyy kohdekielellä nauhoitettu versio.

Kuullun ymmärtämistä voidaan harjoitella myös keskustelutilanteissa, jos oppituntien keskustelut tapahtuvat kohdekielellä. Esimerkiksi kinyaruandan opettajan kokoama kirja-arkku, joka pohjautuu sananlaskuihin, sisältää paljon tehtäviä, joissa sananlaskujen merkityksistä keskustellaan. Riippuen oppilaiden taitotasosta voi keskustelu muodostua yksikermaisista parin sanan lauseista tai monimutkaisista argumentoiduista virkkeistä.

Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) määrittelemien neljän osa-alueen lisäksi haastatteluissa ja kirja-arkkujen tehtävissä tulivat esille **kieliopin**, **sanaston** ja **kulttuurin** opetus sekä **tekstilajitietouden** kehittäminen. Benmamoun ym. (2013, 130) mukaan tiettyä kieltä äidinkielenään puhuvan henkilön oletetaan puhuvan ja kirjoittavan kieliopillisesti oikein muodostetuilla lauseilla. Kieliopin opettaminen liittyy siis olennaisesti sekä puhumi-

sen että kirjoittamisen taitoihin (ks. tarkemmin alaluku 3.1). Kielioppia ja sanastoa harjoitellaan kaikissa tutkimissamme kirja-arkuissa. Oppilaiden on mahdollista oppia kielioppia niin puhumiseen, kirjoittamiseen, luetun ymmärtämiseen kuin kuullun ymmärtämiseen liittyvien tehtävien yhteydessä. Venäjän kirja-arkuissa opitaan uusia sanoja muun muassa sananlaskujen ja kansantarinan avulla sekä muodostamalla sanoja annetuista kirjaimista. Swahilin kirja-arkun kansantarinoiden lukeminen ja sanasokkeloharjoitus, unkarin kirja-arkun kansansatuun tutustuminen ja oman sadun kehittäminen sekä kinyaruandan kirja-arkun sananlaskujen käsitteleminen voivat kehittää oppilaiden sanavarastoa.

Ikonen (2007, 42) sisällyttää kulttuurin yhdeksi oman äidinkielen opetuksen osa-alueista. Oman äidinkielen opetuksessa on mukana myös toisen polven maahanmuuttajia, joiden vahvemmaksi kieleksi on muodostunut suomi ja joille suomalainen kulttuuri saattaa olla oman äidinkielen opetuksessa opetettavaa kulttuuria tutumpaa (ks. tarkemmin alaluku 4.3). Monikulttuurisen henkilön on kuitenkin samanaikaisesti mahdollista käyttää useampaa kieltä ja elää useammassa kulttuurissa (Talib 2002, 48). Opetushallituksen (2009) mukaan oman äidinkielen opetuksen tehtävänä onkin saada oppilaat arvostamaan tunneilla opetettua kulttuuria. Myös ActLib -projektin tavoitteissa mainitaan kulttuurin ilmiöiden havaitseminen. Haastateltavat kertoivat pyrkivänsä opettamaan ja säilyttämään opettamansa kielen kulttuuria muun muassa lukemisen avulla. Myös Saukkosen (2007, 98) mukaan kirjallisuuden avulla voidaan opettaa kulttuurin tuntemusta. Kaikki tutkimamme kirja-arkut sisältävät kansantarinoita tai sananlaskuja, joihin tutustuminen voi tutustuttaa oppilaita myös kulttuuriin. Lisäksi arkkujen tehtävät, jotka kannustavat oppilaita työskentelemään yhdessä vanhempiansa kanssa, antavat mahdollisuuden kulttuurin jakamiseen ja kulttuuri-tiedon lisäämiseen.

Opettajien mielestä kielen osaamiseen kuuluvat kaikki neljä kielitaidon osa-aluetta unohtamatta kielioppia, sanastoa ja kulttuurin tuntemusta. Opettajien käsitys kielitaidosta vaikuttaa siis olevan funktionaalinen ja lähestymistapa kieleen kommunikatiivinen. Funktionaalisen käsityksen mukaan kieli on sosiaalinen ja kulttuurinen kokonaisuus, jonka opetuksessa tulisi tähdätä merkitykselliseen kommunikaatioon (Dufva ym. 2011, 118). Kommunikatiivisen lähestymistavan tavoitteena on, että kielenoppijat osaisivat käyttää kieltä erilaisissa kommunikointia vaativissa tilanteissa tilanteeseen sopivalla tavalla ja käyttää kieltä ja sen sääntöjä vuorovaikutuksessa. Lähestymistapa painottaa suullista kielitaitoa,

koska sen nähdään olevan taito, jota tarvitaan todennäköisemmin kielitaitoa vaativissa tilanteissa. (Block 2003, 61; Canale & Swain 1980, 2, 9.) Suullinen kielitaito tulikin esille kaikissa kirja-arkuissa sekä kaikkien opettajien haastatteluissa joko tärkeänä tai kaikkein tärkeimpänä taitona. Myös Eurooppalainen viitekehys painottaa kommunikatiivista käsitystä kielenoppimisesta ja -opettamisesta (Lowie 2013, 18).

Vaikka kaikki opettajat kertoivat kaikkien kielen osa-alueiden olevan mielestään tärkeitä, osa-alueiden jakautuminen eri kielten tehtävien välillä on epätasaista. Venäjän kielen kirja-arkuissa ainoa oppilaan oman puheen tuottamiseen liittyvä tehtävä, joka saattaa harjoituttaa oppilaiden puheen tuottamisen taitoja, on sananlaskujen merkitysten selittäminen muille. Muissa tehtävissä puhuminen rajoittuu jonkin tekstin ääneen lukemiseen. Unkarin ja kinyaruandan kirja-arkkujen tehtävissä ei harjoitella lainkaan kirjoittamista, ja swahilin ainoa tehtävä, joka saattaa sisältää kirjoitusta, on oman posterin tekeminen. Luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen tulivat esille kaikissa haastatteluissa ja niitä voidaan harjoituttaa kaikkien kirja-arkkujen avulla. Lisäksi haastatteluissa mainittiin kieliopin ja kulttuurin opetus. Kirja-arkkujen tehtävien avulla voidaan harjoituttaa kielioppia, sanastoa sekä kulttuurin tuntemusta.

Vaikuttaa siltä, että kielitaidon osa-alueet painottuvat opetuksessa osin kohdekielen mukaan. Jokainen kieli on erilainen ja kielen kulttuuri vaikuttaa luultavasti kielen opetukseen ja siihen, mitä kielitaidon osa-alueita painotetaan. Myös opettajien oma käsitys kielestä sekä kielen osa-alueiden tärkeydestä vaikuttanee heidän opetukseensa sekä käyttämiinsä tehtäviin. Tämä voidaan nähdä myös ActLib -projektia varten laadituissa tehtävissä. Opettajien laatimat tehtävät eroavat toisistaan, vaikka opettajat ovat suunnitelleet tehtäviä samanlaisen ohjeistuksen perusteella ja samoja tavoitteita huomioiden. Lisäksi opettajien koulutus ja opetuskokemus voivat vaikuttaa sekä opettajien laatimiin tehtäviin että heidän käsityksiinsä kielen opettamisesta ja oppimisesta.

Kirja-arkun tavoitteena on tarjota materiaaleja, joita erilaiset opettajat ja ryhmät voisivat hyödyntää (Kauppinen 2012). Osassa kirja-arkkujen tehtävissä annetut ohjeet eivät anna täysin tarkkaa kuvaa siitä, miten opettaja on tarkoittanut tehtäviä käytettävän. Esimerkiksi unkarin kirja-arkkua analysoidessamme jouduimme käyttämään tulkkia, jotta ymmärsimme yhden tehtävistä. Lisäksi osa tehtävien tavoitteista on hieman haastavia ymmärtää. Esimerkiksi venäjän kieliarkussa erään tehtävän tavoitteiksi mainitaan ”kielisilmän kehittä-

täminen” ja ”opettajan työn kokeileminen”. Olemme tulkinneet tehtäviä oman käsityksemme mukaan, mutta emme voi olla varmoja, onko käsityksemme sama kuin mitä opettajat ovat tarkoittaneet. Kirja-arkkujen tehtävien tulisi olla selkeitä ja kaikkien ymmärrettävissä ja niitä tulisi voida käyttää myös muiden kielten opiskelussa. Osaa tehtävistä voitaisiinkin kehittää niin, että erilaisten opettajien ja ryhmien olisi helppo soveltaa ja hyödyntää niitä. Projektin kehittäjän mukaan kehitteillä onkin pedagogisia polkuja eri kielille, tekstilajeille sekä harjoitetyypeille (Merja Kauppisen suullinen tiedonanto 23.3.2015).

## 7.2 Tutkimuksen yleistettävyys ja rajoitukset

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on perehtyä ActLib -projektiin osallistuneiden opettajien käsityksiin ja kokemuksiin projektista ja oman äidinkielen opettamisesta sekä heidän laatimiin oppimateriaaleihin. Tutkimuksemme aineisto kattaa neljän opettajan haastattelut sekä viiden opettajan ActLib -projektia varten laatimat oppimistehtävät. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulosten siirrettävyys on mahdollista jollakin tapaa, vaikka katsottaisiin, etteivät yleistyksyet ihmistieteiden sosiaalisuuden monimuotoisuudesta johtuen ole mahdollisia (Eskola & Suoranta 1996, 167). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat opettavat Jyväskylässä, joten tutkimuksen voidaan nähdä antavan kuvaa paikallisesta oman äidinkielen opettamisesta.

Jokainen kieli on erilainen ja jokaisen kielen taustalla vaikuttaa kulttuuri. Kulttuuri vaikuttaakin osaltaan siihen, millainen käsitys opettajilla on kielestä sekä mitä kielen osa-alueita he pitävät tärkeinä ja näin ollen opettavat. Vaikka opettajat ovat laatineet tehtäviä samanlaisen ohjeistuksen perusteella ja samoja tavoitteita huomioiden, eroavat heidän tehtävänsä toisistaan todennäköisesti muun muassa kohdekieleen ja -kulttuuriin liittyvien seikkojen vuoksi. Lisäksi opettajien koulutus ja opetuskokemus voivat vaikuttaa sekä opettajien laatimiin tehtäviin että heidän käsityksiinsä kielen opettamisesta ja oppimisesta.

On huomattava, että opettajat ovat valmistaneet tehtävät nimenomaan ActLib -hanketta varten. Tutkimuksen tehtäviä koskevia tuloksia ei siis suoraan voida yleistää koskemaan oman äidinkielen opettamista laajemmin. ActLib -projektin tarkoituksena on koota tieto- ja harjoituspaketti, jota kaikki halukkaat, kuten opettajat, oman äidinkielen ryhmät, S2-oppijat sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijat ala- ja yläkoulussa, voivat hyödyntää (Kauppinen 2012). Projekti jatkuu tutkimuksemme julkaisemisen jälkeen, joten tutki-

mustuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää projektin kehittämisessä ja sitä kautta kielten ja kirjallisuuden opetuksessa.

### **7.3 Jatkotutkimuslinjauksia**

Oman äidinkielen opetusta tulisi tutkia monipuolisesti monista eri syistä. Maahanmuuttajaväestö kasvaa nopeasti ja oma äidinkieli on tärkeää sekä ihmisen identiteetille että oppimistaidoille. Lisäksi yhteiskuntamme hyötyy monikielisydestä ja monikulttuurisuudesta sosiaalisissa ja ekonomisissa suhteissaan muuhun maailmaan. (ks. tarkemmin luku 2.) Tässä tutkimuksessa on tutkittu oman äidinkielen opetusta ja ActLib -projektia opettajien haastattelujen sekä opettajien tuottamien materiaalien avulla. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat opettavat: miten materiaaleja käytetään, kuinka paljon tehtävien läpi käymiseen käytetään aikaa oppitunneilla ja vastaavatko opettajien kertomukset sitä, mitä oppitunneilla todellisuudessa tehdään. Näihin kysymyksiin voitaisiin etsiä vastauksia esimerkiksi oppitunteja havainnoimalla. Havainnointiin tutkimusmenetelmänä liittyy haasteita, mutta sen avulla saataisiin tietoa ilman, että tutkittavan oma käsitys asiasta vaikuttaa tuloksiin.

Oman äidinkielen opettajilta ei välttämättä vaadita alan koulutusta ja vuonna 2005 noin puolet opettajista oli muodollisesti päteviä (Latomaa 2007, 336). Tässä tutkimuksessa ei otettu huomioon opettajien koulutustaustaa eikä heidän opetuskokemustaan. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten opettajien koulutus ja kokemus vaikuttavat heidän opettamiseen ja käsityksiin oman äidinkielen opettamisesta.

Tämä tutkimus selvittää opettajien näkökulmaa oman äidinkielen opetukseen ja ActLib -projektiin. Oppilaiden näkökulmaa voisi selvittää tutkimalla, miten he kokevat oman äidinkielen opetuksen, kielen eri osa-alueet sekä opettajan projektia varten laatimat tehtävät. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, oppivatko oppilaat todella niitä taitoja, joita opettajat kertovat opettavansa tiettyjen tehtävien avulla. Tällaisella tutkimuksella voisi olla merkittävä apu oman äidinkielen opetuksen kehittämiseen.

Suomessa ei ole valtakunnallisesti tuotettu oman äidinkielen opetukseen suunnattuja oppikirjoja (Ikonen 1994, 97). ActLib -projektissa tuotetut materiaalit julkaistiin Peda.netissä, jotta erilaiset opettajat ja ryhmät voisivat hyödyntää tehtäviä kielen, kulttuurin ja kirjallisuuden opiskelussa (Kauppinen 2012). Muiden kuin projektiin osallistuneiden opet-

tajien käsityksien ja kokemusten esiintuominen rikastuttaisi tutkimuskenttää. Lähestymällä muita opettajia kyselyn tai haastattelun kautta voitaisiin tutkia, ovatko muut kuin projektiin osallistuneet opettajat hyödyntäneet materiaaleja ja jos ovat, niin miten.

## 8 Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, Syrjäläinen & S., Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy. (113–160)
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young learner's beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) Beliefs about SLA: new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 55–85.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylä Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Benmamoun, E., Montrul, S & Polinsky, M. 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 2013; 39 (3–4): 129 – 181.
- Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Bron, A. 2003. From an Immigrant to a Citizen: Language as a Hindrance or a Key to Citizenship. *International Journal of Lifelong Education* 22(6): 606–619.
- Bärlund, P. & Kauppinen, M. 2013. Koulutusdiat 12.9.2013. ActLib – toiminnallinen kirja-arkku. Koulutusta oman äidinkielen opettajille. <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku/jje> (Luettu 3.3.2015)
- Canale, M. & Swain, M. 1980. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. The Ontario Institute for Studies in Education. Oxford University Press.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2001. *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* [http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf) (Luettu 20.2.2014)



- Cummins, J. 2013. A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nro 4: 585-592.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, A. & Salo, O-P. 2011. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 5, 1, 109–124.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–204.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Porvoo: WSOY.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Hall, S. 2003a. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino. 85–128.
- Hall, S. 2003b. Monikulttuurisuus. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino. 233–281.
- Harste, J. 2003. What Do We Mean by Literacy Now? National Council of Teachers of English. [http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson\\_images/lesson1140/VM0103What.pdf](http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson1140/VM0103What.pdf) (Luettu 28.3.2015)
- Helot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and Language Education in French Primary

- Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5:2, 96-112.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Häkkinen, Kirsti. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*, 75–102.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis – opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 41–56.
- James, C., Garrett, P., Brumfit, C., Mitchell, R. & Hooper, J. 1992. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jenks, C. 1993. *Culture*. London: Routledge.
- Jyväskylän kaupunki. 2014. Opetuspalvelut.  
<http://peda.net/veraja/jyvaskyla/omakieli> (Luettu 3.12.2014)
- Kauppinen, M. 2012.  
<https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku> (Luettu 16.3.2014)
- Kirja-arkku, oman äidinkielen opetus = Peda.net -sivusto oman äidinkielen opetuksen kirja-arkuille. <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku/materiaalit/kaoo> (Luettu 1.3.2015)
- Kirstinä, L. 2001. Odysseus tekstien merellä. Lukemisen muutokset Jukolasta Nyky-Suomeen. Teoksessa T. Korolainen (toim.) *Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Helsinki: Tammi, 15–22.
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi - haasteita ja mahdollisuuksia. Te-

- oksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis – opas oman äidinkielen opetuksen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 26–35.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Latomaa, S. 2007 a. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis – opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 36–40.
- Latomaa, S. 2007 b. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013 Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat – Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Little, J.W. 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) Schools as collaborative cultures: creating the future now. London: The Falmer Press, 165–193.
- Lowie, W. 2013. The CEFR and the dynamics of second language learning: trends and challenges. *Language Learning in Higher Education*. Volume 2, Issue 1, 17–34.
- Marton, F. 1981. Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional science* 10, 177–200.  
[http://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton\\_-\\_phenomenography.pdf](http://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf) (Luettu 28.11.2014)
- Martikainen, T. 2007. Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. Teoksessa Tuomas Martikainen ja Marja Tiilikainen (toim.) 2007. Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, 38–67.
- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. 2007. Maahanmuuttajanaiset – käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa Tuomas Martikainen ja Marja Tiilikainen (toim.) 2007 Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, 15–37.

- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto: Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: SKS & Nuorisotutkimusverkosto, 9–43.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat – Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.
- Martinez, M. 2004. Teachers working together for school success. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mohanty, A. 1994. Bilingualism in a Multilingual Society: Psychosocial and Pedagogical Implications. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis – opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 14–15.
- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, 6–18
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, 36–61. OPH 2010.
- OPH 2009. Opetushallituksen julkaisu 2009. Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi.  
[www.oph.fi/ops/perusopetus/maahanmuuttaja\\_liite.doc](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/maahanmuuttaja_liite.doc) (Luettu 26.11.2014)
- OPH 2012. Opetushallituksen julkaisu 2012. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012.  
[http://www.oph.fi/download/151746\\_Omana\\_aidinkielena\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_maarat\\_vuon.pdf](http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf) (Luettu 27.11.2014)
- OPM 1987. Opetusministeriön päätös 13344/210/87  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19921610> (Luettu 17.10.2013)
- OPM 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmä muistioita ja selvityksiä 2007:32
- Pantzar, T., Merta, J., & Stüber, O. 2013. Kuulumisia Tampereelta – Pätevöittävää koulu-

- tusta maahanmuuttajataustaisille opettajille. Teoksessa: M. Tarnanen, S. Pöyhönen, M. Lappalainen & S. Haavisto (toim.) *Osallisena Suomessa – Kokeiluhankkeiden satoa*. Suomen kulttuurirahasto. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 292–296.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Peda.net = Peda.net -internetsivusto.  
<http://www.peda.net/> (Luettu 25.9.2013)
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009 *Kurssi kohti diskurssia*. Tallinna: Vastapaino.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (Luettu 23.1.2014)
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.  
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (Luettu 26.3.2015)
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 78–102.
- Richardson, M. 2001. *The experience of culture*. London: Thousand Oaks.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntynen (toim.) *Kielen päällä - Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223–254.
- Saukkonen, A. 2007. Miten kirjallisuuden opetus kehittää oppilaan kielitaitoa? Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullankallis – opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 98–103.
- Schmid, M. S. & Keijzer, M. 2009. *First language attrition and reversion among older migrants*. University of Groningen & Utrecht University
- Shamekhi, M-R, 2007. Oman äidinkielen opetusmenetelmistä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullankallis – opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 92–97.

- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille. Vantaa: Dark Oy.
- Tarnanen, M. & Suni, M. 2005. Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa S. Paananen (toim.) Maahanmuuttajien elämää Suomessa. Tilastokeskus. Helsinki: Edita Prima Oy, 9–22.
- Teiss, K. 2007. Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä. Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis – opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 16–25.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat – Kansainvälinen muutto-liike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Väestötietojärjestelmä. 2013. Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset 31.12.2013. [http://www.migri.fi/download/50367\\_Suomessa\\_asuvat\\_ulkomaalaiset\\_2013\\_fi.pdf?9106b9651260d188](http://www.migri.fi/download/50367_Suomessa_asuvat_ulkomaalaiset_2013_fi.pdf?9106b9651260d188) (Luettu 3.12.2014)
- Walsh, M. 2006. Reading visual and multimodal texts: how is ‘reading’ different? *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol 29, No 1, 24–37.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: Nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 369–378.

## Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupapohja.

Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

### **Suostumus haastattelun tallentamiseen ja tallennetun materiaalin käyttöön**

Arvoisa osanottaja,

Pro gradu -tutkielmassamme tutkimme opettajien kokemuksia liittyen oman äidinkielen opettamiseen ja ActLib -projektiin. Tutkimuksen toteuttamiseksi keräämme aineistoa haastattelulla. Pyydämme suostumustanne keskustelumme tallentamiseksi ääni-tallenteeksi sekä tallenteen käyttöön tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkimusta tekevässä yliopistossa ja se voidaan sijoittaa tutkimuksen päätyttyä arkistoon tai tuhota.

Tämän suostumuksen perusteella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta saa ilman eri korvausta oikeudet allekirjoittanutta tahoa koskevan aineiston käyttöön

tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa  
tieteellisissä esitelmissä  
opetus- ja koulutustilanteissa.

Opetettavan kielen saa / ei saa mainita tutkielmassa nimeltä.

Olen tutustunut yllä mainittuihin ehtoihin. Hyväksyn tallentamisen ja minusta tallennettujen nauhoitteiden/suoritusten käyttämisen yllä mainituilla ehdoilla ja esitetystä tarkoituksessa.

---

Paikka, päivämäärä

---

allekirjoitus

---

nimenselvennys