

Janika Rönkkö

**HUOLTAJIEN NÄKÖKULMA
MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN
OMAN ÄIDINKIELEN OPETUKSEEN**

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Rönkkö, Janika. HUOLTAJIEN NÄKÖKULMA
MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN OMAN ÄIDINKIELEN
OPETUKSEEN.

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 102 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa selvitetään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien näkemyksiä oman äidinkielen opetuksesta, mitä huoltajat pitävät oman äidinkielen opetuksessa tärkeänä ja kuinka he tukevat lapsiensa oman äidinkielen oppimista kotona. Tutkimuksessa kuvataan myös, kuinka huoltajat kehittäisivät oman äidinkielen opetusta ja yhteistyötä oman äidinkielen opetuksen ja huoltajien välillä. Oma äidinkieli on ihmisen tunteiden ja ajattelun kieli, ja lisäksi äidinkielellä on merkittävä rooli myös oppimisessa. Tämän vuoksi oppilaiden oman äidinkielen opetukseen panostamalla tuetaan oppilaiden oppimista muillakin osa-alueilla. Omalla äidinkielellä kielellä on merkittävä rooli yksilön identiteetin rakentumisessa. Vahva kielellinen ja kulttuurillinen identiteetti auttaa oppilaita sopeutumaan myös vieraaseen kulttuuriin.

Tutkimusaineisto kerättiin nettikyselyn ja kyselylomakkeiden avulla huoltajilta, joiden lapset osallistuivat oman äidinkielen opetukseen. Kysely toteutettiin osana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimista vuonna 2013. Kyselyyn vastasi 501 huoltajaa eri puolilta Suomea 34 eri kielestä. Kyselyssä olleita monivalintakysymyksiä analysoitiin määrällisellä tutkimusmenetelmällä tilastollisesti ja kahta avointa kysymystä laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen aineisto luokiteltiin ja luokat kvantifioitiin yleisyyden selvittämiseksi koko aineistossa.

Huoltajat kokivat äidinkielen opetuksen kaikki osa-alueet pääasiallisesti tärkeäksi. Osa-alueista lukeminen, kirjoittaminen ja puhuminen nähtiin kuitenkin muita opetuksen osa-alueita tärkeimmiksi. Vähiten tärkeäksi huoltajat raportoivat eri oppiaineiden sanaston opettelemisen omalla äidinkielellä. Huoltajat tukivat lastensa oman äidinkielen oppimista ja kehittymistä kotona, pääasiassa puhumalla ja keskustelemalla lapsen kanssa tai yhdessä sukulaisten kanssa omalla äidinkielellä. Äidinkielen opetuksen kehittämisedotuksissa nousi esiin huoltajien tyytymättömyys oppimateriaaleihin, oppituntien vähäisyyteen sekä opetusryhmien heterogeenisuuteen. Opetuksen sisällöstä ja käytettävistä opetusmenetelmistä huoltajat esittivät jokseenkin vastakkaisia toiveita toisiinsa nähden. Huoltajien ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyötä haluttiin pääasiassa lisätä ja kehittää, koska sen nähtiin tuovan keinoja huoltajille kielen oppimisen tukemiseen.

Tutkimuksissa maailmalla on todettu vanhempien näkevän tärkeäksi sen, että heidän lapsensa saavat hyödyntää omaa äidinkieltään oppimisessa. Tässä tutkimuksessa vain yksittäiset huoltajat toivoivat enemmän yhteistyötä oppilaan koulun kanssa. Huoltajat erottivat selvästi oman äidinkielen opetuksen ja asia sisältöjen oppimista tukevan kaksikielisen opetuksen. Huoltajien esiin nostamat opetuksen kehittämistarpeet ovat samansuuntaisia aiempien raporttien ja selvitysten kanssa, joten niiden pohtiminen ja kehittäminen on tarpeen.

Hakusanat: oma äidinkieli, oman äidinkielen opetus, monikielisyys, maahanmuuttajataustaiset oppilaat, maahanmuuttajataustaiset huoltajat

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	MONIKULTTUURISUUS	3
2.1	Monikulttuurisuus Suomessa	3
2.2	Maahanmuuttajataustaisten opetus perusopetuksessa.....	4
2.3	Äidinkieli osana monikulttuurista identiteettiä	6
2.3.1	Kieli, kulttuuri ja identiteetti	6
2.3.2	Akkulturaatio ja kotoutuminen.....	8
3	OMA ÄIDINKIELI	12
3.1	Äidinkieli	12
3.2	Äidinkielen osa-alueet.....	15
3.3	Oman äidinkielen opetus.....	18
3.3.1	Opetuksen järjestäminen	18
3.3.2	Oman äidinkielen opettajat ja oppimateriaalit	20
3.3.3	Kaksikielisen opetusohjelman mahdollisuudet	22
3.4	Kodin merkitys äidinkielen oppimisessa	24
3.5	Kodin ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyö	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
5.1	Osallistujat	32
5.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	32
5.3	Aineiston analyysi.....	34
5.4	Luotettavuus	38
5.5	Eettiset ratkaisut.....	40
6	TULOKSET	42
6.1	Tärkeät osa-alueet oman äidinkielen opetuksessa.....	42
6.2	Oman äidinkielen tukeminen kotona	47
6.3	Huoltajien näkemys oman äidinkielen opetuksesta	52
6.3.1	Opettajan pätevyys	54
6.3.2	Opetusmenetelmät.....	56
6.3.3	Opetuksen järjestäminen	62

6.4	Huoltajien ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyö	66
7	POHDINTA	73
7.1	Tulosten tarkastelua	73
7.2	Tutkimuksen yleistettävyys ja rajoitukset.....	84
7.3	Jatkotutkimushaasteita	86
	Lähteet	88
	Liitteet	96
	Liite 1.....	96

1 JOHDANTO

Vieraskielisten määrä kasvaa Suomessa nopeaa tahtia, mikä vaikuttaa myös monella tapaa kouluissamme opiskelemaan oppilasainekseen. Ihmisten liikkuvuus tuo kielellistä, kulttuurista, rodullista ja uskonnollista monimuotoisuutta kouluihin (Cummins 2001). Opetuskielenä kouluissa toimii kaikille suomen- tai ruotsinkieli, mutta kasvava vieraskielisten oppilaiden joukko tarvitsee opetusta myös omassa äidinkielessään. Oman äidinkielen opetus kouluikielen rinnalla tukee oppilasta monessa suhteessa (mm. Hélot & Young 2002; Bron 2003).

Oma äidinkieli on ihmisen tunteiden ja ajattelun kieli (Mäkelä 2007, 14). Äidinkielellä on merkittävä rooli myös oppimisessa. Tämän vuoksi oppilaiden oman äidinkielen opetuksen tutkiminen on tärkeää, koska oman äidinkielen opetukseen panostamalla tuetaan oppilaiden oppimista muillakin osa-alueilla. Oman äidinkielen opetus on ollut tähän asti suhteellisen epävirallista ja vapaamuotoista. Esimerkiksi oman äidinkielen opettajien pätevyydestä on käyty jonkin verran keskusteluja (mm. Youssef 2007). Lisäksi tällä hetkellä mahdollisuus ylläpitää äidinkielen taitoa riippuu paitsi yksilöstä ja myös asuinpaikasta. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.) Äidinkielen opiskelulla voidaan kuitenkin parantaa perheen yhteyttä sekä lapsen tai nuoren tietoisuutta kulttuuriperimästään (Cummins 2001). Oman äidinkielen opiskeluun liittyikin keskeisesti omaan kulttuuriperimään tutustuminen (Youssef 2007). Oman kulttuurin ja kielen tunteminen vahvistaa lisäksi yksilön identiteettiä (Hélot & Young 2002; Martin-Jones 2007; Rynkänen & Pöyhönen 2010).

Suomen maahanmuuttopolitiikka pyrkii tukemaan maahanmuuttajien oman kulttuurin ja kielen ylläpitämistä Suomeen kotoutumisen ohella (mm. Suomen perustuslain 17 §). Suomessa maahanmuuttopolitiikan peruslinjauksiin kuuluu, että maahanmuuttajat voivat ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan (OPM 2009, 12). Lain kotoutumisen edistämisestä tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.) Oman kulttuurin ja äidinkielen merkityksen tunnustaminen on merkityksellistä, sillä oman äidinkielen tuen on havaittu olevan tärkeä keino maahanmuuttajien kotoutumisessa (Thomas & Collier 2003).

Oman äidinkielen opetuksesta on kirjoitettu jonkin verran oppaita ja artikkeleita (mm. Opetushallitus 2009; Latomaa 2007). Kuitenkin tutkimuksia oman äidinkielen opetuksesta on tehty Suomessa varsin vähän. Tutkimuksia, joissa on nostettu esiin huoltajien näkökanta oman äidinkielen oppimiseen ja opetukseen, on tehty vähän. Perheellä ja huoltajilla on suuri rooli lapsen sosialisoitumisessa koulun arvoihin (Markose & Hellstén 2009). Äidinkieltään opiskelevan lapsen tai nuoren huoltajien kokemuksien tutkiminen äidinkielen opetuksesta on tärkeää. Vanhemmille oman kulttuuritaustan ja kielen siirtäminen voi olla hyvinkin merkityksellistä. Nuori tai lapsi ei välttämättä osaa vielä arvostaa kielellistä ja kulttuurista rikkautta, jota hän äidinkieltään oppimisesta saa. Lapsi tai nuori ei välttämättä myöskään ymmärrä oman äidinkielen merkitystä muun oppimisen tukena.

Tässä tutkimuksessa selvitetään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien näkemyksiä oman äidinkielen opetuksesta, mitä huoltajat pitävät oman äidinkielen opetuksessa tärkeänä ja kuinka he tukevat lapsiensa oman äidinkielen oppimista kotona. Tutkimuksessa kuvataan myös, kuinka huoltajat kehittäisivät oman äidinkielen opetusta ja yhteistyötä oman äidinkielen opetuksen ja huoltajien välillä. Tutkimuksen tekee ajankohtaiseksi kasvavan maahanmuuton lisäksi se, että opetushallituksen parhaillaan käynnissä olevassa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyössä paneudutaan oman äidinkielen asemaan muiden kieliaineiden rinnalla sekä eheyttävän kielikasvatuksen näkökulmaan ja sen vahvistamiseen yhteistyössä muiden kieliaineiden työryhmien kanssa, mutta myös yli muiden oppiaineiden rajojen (OPH 2013).

Rynkäsen ja Pöyhösen (2010) mukaan tulisikin kriittisesti pohtia, miten nykyinen koulutusjärjestelmämme ja kielikoulutuspolitiikkamme voisivat ottaa huomioon paremmin kaksi- ja monikielisyyden elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Koulutus on nimenomaan avainasemassa, kun tarkastellaan maahanmuuttajanuoren integroitumista yhteiskuntaan. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.) Oman äidinkielen taito puolestaan tukee oppilaan muutakin oppimista, mikä on pohjana koko lapsen koulu-uralle. Maahanmuuttajien opetukseen tulisi mielestäni siten kiinnittää enemmän huomiota, jotta heidän mahdollisuutensa toimia yhteiskunnassa olisivat yhtäläiset kuin kantaväestöllä. Tämä on sekä yhteiskunnan sekä maahanmuuttaneen yksilön etujen mukaista.

2 MONIKULTTUURISUUS

2.1 Monikulttuurisuus Suomessa

Käytän tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustainen termiä kuvaamaan sekä oppilaita, jotka ovat itse maahan muuttaneet, että oppilaita, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta ovat maahanmuuttajataustaisia, eli molemmat tai toinen huoltajista on syntynyt ulkomailla. Maahanmuuttajien kulttuuri, emotionio ja käyttäytyminen muuttuvat maahanmuuton yhteydessä. Elämä, odotukset ja roolit muuttuvat ja käsitys itsestä voi olla konfliktissa. Nämä muutokset voivat aiheuttaa pysyvyyden ja itsetietoisuuden puuttumista, mikä vaikuttaa perhe-elämään ja varsinkin vanhempien ja lasten suhteeseen. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.)

Tilastokeskuksen väestörakennetilaston mukaan vuoden 2012 lopussa Suomessa vakituisesti asui noin 280 000 ulkomaista syntyperää olevia henkilöä, mikä on 5,2 prosenttia väestöstä. Kaikkiaan ensimmäisen polven maahanmuuttajia eli ulkomailla syntyneitä heistä oli noin 238 000 henkilöä ja Suomessa syntyneitä eli toisen polven noin 41 000. Pääkaupunkiseudulla ulkomaista syntyperää olevien osuus oli vuoden 2012 lopussa lähes viidennes. Maanosittain tarkasteltuna kaikista ulkomaista syntyperää olevista 59 prosenttia oli taustaltaan eurooppalaisia, noin neljännes aasialaistaustaisia ja afrikkalaistaustaisia 12 prosenttia. (Tilastokeskus 2013a.) Äidinkieleltään vieraskielisten määrä kasvoi vuoden 2013 aikana 22 119 henkilöllä, mikä oli 90 prosenttia koko Suomen väkiluvun kasvusta. Vieraskielisten määrä oli vuoden 2013 lopussa 289 068, mikä oli 5,3 prosenttia väestöstä. Äidinkieleltään vieraskielisten määrä ylitti ensimmäisen kerran äidinkieleltään ruotsia puhuvien määrän keväällä 2014. Suurin vieraskielisten ryhmä on venäjää äidinkielenään puhuvat, joita oli 66 379 henkilöä. Seuraavaksi suurimmat vieraskieliset ryhmät ovat vironkieliset (42 936), somalinkieliset (15 789), englanninkieliset (15 570) ja arabiankieliset (13 170). (Tilastokeskus 2014.)

Suomen kielitilastointi ei anna todellista kuvaa eri kielten puhujien määrästä tai kielten moninaisuudesta. Jokaisesta Suomessa pysyvästi asuvasta henkilöstä on merkitty väestörekisteriin yksi kieli äidinkielen nimekkeellä, hänen oman ilmoituksensa mukaisesti. Mikäli äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi, on rekisteriin ilmoitettu, kumpi näistä on hänen asoinkielensä. Kun henkilöä ohjataan valitsemaan kielistään vain yksi, saadaan selville maan

kielellisestä moninaisuudesta vain osa. Yksilöiden monikielellisyys jää huomioimatta tilastoinnissa. Eri kielten arvostukset ja poliittiset kysymykset vaikuttavat myös siihen, mikä kielestä valitaan ilmoitettavaksi äidinkieleksi. Maahanmuuttajat voivat esimerkiksi merkitä lomakkeeseen kotimaassaan arvostetuimman kielen, jota käytetään esimerkiksi opetuksessa tai uskonnollisissa yhteyksissä, eivätkä ensin oppimaansa tai omalle identiteetilleen tärkeintä kieltä. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 167.)

Cummins (2001) mukaan ihmisten mukauttaminen maassa olevaan yhteiskuntaan on monin tavoin samanlaista kuin heidän eristämisensä siitä. Molempien taustalla on näkemys saada ”ongelma” katoamaan. Mukauttamisen politiikka ei kannusta oppilaita ylläpitämään heidän omaa äidinkieltään. Tällöin yksilön halua ylläpitää kulttuuriaan ja omaa äidinkieltään, pidetään ristiriitaisena tavoitteena valtakulttuuriin sopeutumisen näkökulmasta. Tämä näkemys on yhä valloilla monissa Euroopan ja Pohjois-Amerikan maissa. Sillä on kuitenkin vakavia seurauksia lapsille ja heidän perheilleen. Se loukkaa lasten oikeutta koulutukseen ja heikentää lasten ja vanhempien välistä kommunikointia. (Cummins 2001.) Kielten sosiaalipoliittisella asemalla on merkitystä. Valtaväestön kieltä puhuu suurin ihmisryhmä ja sitä tuetaan erinäisin lakien ja säätiöiden avulla. Sitä kirjoitetaan ja puhutaan mediassa, kirjallisuudessa ja koulutuksessa. Vähemmistö kielillä on tyypillisesti vähemmän arvoa ja epävirallinen asema. Niitä ei voida käyttää kuin tietyissä tilanteissa eikä niitä opeteta koulussa. Maahanmuuttajien kielet ovat usein vähemmistökieliä. (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013.)

2.2 Maahanmuuttajataustaisten opetus perusopetuksessa

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan oppivelvollisuus ja oikeus koskevat Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia ja nuoria. Maahanmuuttajien opetus järjestetään yleisopetuksessa ja oppilaat saavat tukea tarpeidensa mukaisesti. Opetus voidaan järjestää myös perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmässä. Perusopetuslain (628/1998) 10. §:n mukaan opetuskielinä on suomi tai ruotsi. Se voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa myös muilla kuin edellä mainituilla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta. (OPK 2013.) Tukiopetusta saadaan kuitenkin antaa eri oppiaineissa oppilaan omalla äidinkielellä (OPM 2009, 17).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteissa (OPH 2009) tavoitteena mainitaan, että opetuksessa pyritään edistämään oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja antamaan tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. (OPH 2009.) Valmistavaa opetusta on järjestetty kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille vuodesta 1997 asti (Latomaa 2007, 327). Suurin osa kunnista järjestää valmistavan opetuksen lukuvuoden mittaisena jaksoneena, joskus kuitenkin myös pidempänä, jos oppilaan taidot eivät riitä vuoden jälkeen osallistumaan perusopetukseen (Latomaa 2007, 326). Latomaa (2007, 367) mukaan valmistavan opetuksen sisältöä tulisi kehittää. Hänen mukaansa myös valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen paremmalle niveltämiselle olisi selkeää tarvetta. Erilaisissa hankkeissa, esimerkiksi Osallisena Suomessa -hankkeessa, onkin pyritty parempaan valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen luokkien niveltämiseen. Tässä valmistavan opetuksen opettaja tekee yhteistyötä luokanopettajan kanssa, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi samanaikaisopetuksena. Yhteistyötä tehdään valituissa oppiaineissa, esimerkiksi taito- ja taideaineissa ja matematiikassa. Tavoitteena on tukea valmistavan oppilaiden suomen kielen taidon kehitystä ja integroitumistaan kouluyhteisöön. (Mikkola 2013). Hélotin ja Youngin (2002) mukaan myös Ranskassa maahan muuttaneet juuri lapset sijoitetaan erilliseen luokkaan, jossa he opiskelevat ranskan kielen alkeet ja heitä kannustetaan siirtymään yleisopetukseen mahdollisimman nopeasti. Yleisopetuksessa opettajia ei ole kuitenkaan koulutettu toisen kielen oppimisen haasteisiin, jotka usein myös sekoitetaan vieraan kielen oppimiseen. (Hélot & Young 2002.)

Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat jokaista oppilasta opiskelemaan jotakin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä (OPS 2004). Jos kuitenkin oppilaan suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, oppilaan tulee opiskella suomea suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän mukaisesti. Koulut voivat järjestää tämän opetuksen omien resurssiensa mukaan. (Latomaa 2007, 330.) Suomi toisena kielenä nimensä mukaisesti, ei ole yksilön ensimmäinen kieli, jota hän oppii. Suomen kieli ei myöskään ole välttämättä juuri toinen kieli, jota oppilas osaa, vaan hän saattaa osata useampiakin kieliä entuudestaan. (Martin 2003, 75.) Maahanmuuttaja oppilaille on myös mahdollisuus opiskella suomen tai ruotsin kielen lisäksi heidän omaa äidinkieltään. Oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on muun opetuksen rinnalla vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä sekä toiminnallista kaksikielisyyttä (OPK 2013).

Jokaisen oppilaan tulee voida ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltään suomen tai ruotsin kielen rinnalla. Vahva kielellinen kulttuurillinen identiteetti auttaa oppilaita sopeutumaan myös vieraaseen kulttuuriin (OPM 2007a, 46). Cumminsin (2001) mukaan vahva ja säännönmukainen oman äidinkielen vahvistaminen on tärkeää. Kuitenkin tulee tukea sekä omaa äidinkieltä että toista kieltä samanaikaisesti yhdessä, eikä keskittyä vain toiseen kielellä. (Cummins 2001.)

2.3 Äidinkieli osana monikulttuurista identiteettiä

2.3.1 Kieli, kulttuuri ja identiteetti

Kieli on yksi perustavimmista kulttuurisista järjestelmistä. Samaa kieltä puhuvat ihmiset voivat merkityksellistää maailmaa toisilleen. Yhteinen kieli auttaa antamaan yksilölle kulttuurisen identiteetin. Se, että puhuu jotain tiettyä kieltä tai murretta, asemoi yksilön tiettyyn ryhmään ja määrittää millainen hän on. Jonkun kielen puhuminen merkitsee, että tuntee muiden kielenkäyttäjien arvot, vaikka ei jakaisikaan niitä. (Hall 2003a, 90). Kielen merkitykset muuttuvat, kun viestinnän toinen osapuoli omaksuu, tulkitsee tai kääntää sanotun asian oman tulkintakehyksen mukaan. Näin voi käydä, kun puhujien kulttuurinen järjestelmä on erilainen. (Hall 2003a, 89–90.) Ajatteluamme ohjaa kielen kautta koettu kulttuuri (Talib 2002, 35). Kulttuuria määrittävät kieli, aika ja paikka. Kulttuuri rakentuu siis niiden ihmisten uskomusten, asenteiden ja normien ja arvojen kautta, jotka puhuvat samaa kieltä ja ovat tiettyinä historiallisena aikana samassa paikassa. (Talib 2002, 36.)

Termi monikulttuurinen kuvaa sosiaalisia piirteitä ja hallinnan ongelmia, joita kohdataan kaikissa yhteiskunnissa. Erilaiset kulttuuriset yhteisöt elävät yhdessä samassa maassa ja pyrkivät rakentamaan yhteistä elämää samalla kun kukin säilyttämään aineksia alkuperäisestä identiteetistään. Monikulttuurisuus puolestaan viittaa niihin strategioihin ja menettelytapoihin, joita käytetään monikulttuuristen yhteiskuntien esiin nostamien moninaisuutta koskevien haasteiden hallinnassa. (Hall 2003b, 233–234.) Kulttuurilla tarkoitetaan yhteisten merkitysten järjestelmiä, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät ymmärtääkseen maailmaa. Kulttuuri on siis yksi keskeisimmistä identiteetin muodostamisen, ylläpitämisen ja muuttamisen tavoista. Kulttuurin keskeisimmistä käytännöistä

on kieli. Kieli on järjestelmä, jolla muodostamme ja kommunikoimme merkityksiä toisillemme. Globalisaatio horjuttaa kulttuuria monin tavoin. Siihen kuuluvat muuttoliikkeet siirtävät eri taustoista tulevia ihmisiä samaan paikkaan. (Hall 2003a, 85–87.) Kulttuuria pidetään kotina, paikkana johon luonnostamme kuulumme ja joka leimaa identiteettiämme. Kulttuuri antaa voimakkaan tunteen yhteenkuuluvuudesta, turvallisuudesta ja tuttuudesta. (Hall 2003a, 94.)

Tänä päivänä on tilanteita, joissa kulttuurien ja kansojen on pakko olla tekemisissä. Diaspora tarkoittaa ihmisten muutttoa ja hajaantumista vieraisiin paikkoihin sen seurauksena, että heidän on täytynyt lähteä kotimaastaan. (Hall 2003a, 106.) Uudet olosuhteet, joissa näiden kulttuurien on tultava toimeen vaikuttaa siihen, miten alkuperäinen kulttuuri muuttuu ja sopeutuu ajan myötä. Tällöin uuden paikan oma kulttuuri ja sinne tulleiden ryhmien kulttuurit ovat pakosta kosketuksissa toisiinsa. (Hall 2003a, 107.) Diasporan myötä kansat eivät voi palata takaisin kotimaahansa, joten heidän on päästävä jonkinlaiseen sovintoon uuden, valitsevan kulttuurin kanssa, jossa tulee elämään. Näin ihmiset ovat muokanneet itselleen uudenlaisia kulttuurisia identiteettejä hyödyntämällä tietoisesti tai tiedostamatta yhtä tai useampaa kulttuurista repertuaaria. Ihmiset oppivat tulemaan toimeen ja kääntämään kulttuurista toiseen. (Hall 2003a, 121.)

Identiteetin rakentumisen kannalta kieli ei ole neutraali väline (Airaksinen 1999, 104). Identiteetin osa-alueet ja kielen oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa (Norton & Toohey 2011). Bucholtz ja Hall (2005, 586) määrittelevät identiteetin itsensä ja toisten sosiaalisiksi paikantamiseksi. Identiteetti rakentuu useista tasoista ja toimii niillä samanaikaisesti. Identiteetti on yksilön mielessä, joten kieli on ainut keino tuoda esiin yksilön sisäinen ajatusmaailma. Yksilö rakentaa, ylläpitää ja muokkaa identiteettiään sosiaalisissa ryhmissä. Kun yksilön identiteetin kehityksen voi huomata, kun hänen kielensä ei ole vielä yhdenmukaista tilanteiden odottamalla tavalla. Globalisaation myötä yhä useammat ihmiset muokkaavat identiteettiään tulomaahan sopivaksi. (Bucholtz & Hall 2005.) Identiteettiä rakennetaan yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Kielien ideologiat ja yksilön identiteetti ohjaavat, kuinka yksilö käyttää kielellisiä resurssejaan näyttääkseen tai salatakseen identiteettinsä tai arvioidakseen toisten kielellisiä taitoja. (Spotti 2008.)

Etnisyys on vahva ja hyvin tiukkarajainen käsitys kulttuurisesta identiteetistä. Etnisyydestä on kyse kun, yhteisen toiminnan ja yhteisten merkitysjärjestelmien koetaan perustuvan yhteisiin suku- tai verisiteisiin ja näiden nähdään ilmenevän väestön tietyissä yhteisissä fyysisissä piirteissä. (Hall 2003a, 92.) Yhteenkuuluvuuden tunne tähän ryhmään tai paikkaan on siis voimakas ja täten etnisyys on siis kulttuurisen identiteetin muoto. (Hall 2003a, 92–93.) Etnisten vähemmistöjen identiteettiongelmiin on havaittu johtuvan myös omien etnisten arvojen epäilystä. Monet ongelmat maahanmuuton yhteydessä johtuvat usein siitä, että muuttaja ei ymmärrä riittävästi vanhaa eikä myöskään uutta kulttuuriympäristöään. Toisen polven maahanmuuttaja elää myös usein kahden kulttuurin välimaastossa. Hänellä saattaa olla vaikeuksia ymmärtää kulttuuria jossa elää, mutta hänellä on lisäksi vajavaiset tiedot vanhempiensa edustamasta kulttuurista. (Talib 2002, 25–27.)

Maahanmuuttajuus ja identiteetti ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa, koska maasta toiseen muuttaminen saattaa heikentää tietoisuutta itsestään (Talib 2002, 41). Maahanmuutto on stressaava elämäntapahtuma, jolla on melkein suoranaisesti monia seurauksia kaikille sosiaalisen ja ammattielämän osa-alueille. Yleensä maahanmuutto tarkoittaa, että hänen täytyy alkaa toimia kielellä, johon hän ei ole kasvanut. (Schmid & Keijzer 2009.) Maahanmuuttajaperheet käyvät läpi muuttumisjakson uudessa yhteisössä, kun yrittävät integroitua ja tulla osaksi uutta yhteiskuntaa ja kulttuurista kontekstia. Lasten tulee rakentaa silta kotikulttuurin ja ulkopuolisen kulttuurin välille sekä kotikielen ja ulkopuolisen kielen välille. Myös opetukselliset ja sosiaaliset käytänteet kotona voivat poiketa uuden kulttuurin käytänteistä. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.)

2.3.2 Akkulturaatio ja kotoutuminen

Klassisen akkulturaation määrittelyn mukaan, akkulturaatio on ilmiö, joka tapahtuu kun erilaiset kulttuuriset ryhmät ovat jatkuvassa ja välittömässä kontaktissa, jonka seurauksena toisen tai molempien ryhmien alkuperäisessä kulttuurimallissa tapahtuu muutoksia (Berry 1997). Berryn (1997, 7) mukaan akkulturaatioprosessi on sekä yksilöä että yhteisöä koskeva psykologinen prosessi. Akkulturaatio voi olla joko yksi- tai kaksisuuntaista. Yksisuuntaisessa akkulturaatiossa vähemmistökulttuuri sulautuu osaksi valtakulttuuria. Puolestaan kaksisuuntaisessa akkulturaatiossa vähemmistökulttuuri säilyttää omia piirteitään, mutta myös

omaksuu uusia piirteitä valtakulttuurista. (Berry 1997.) Akkulturaatiotilanteeseen sisältyy mahdollisia identiteetin uhkia (Mikkola 2001, 226). Akkulturaatioprosessin näkyvin ja keskeinen osa on etninen identiteetti. Tällä tarkoitetaan yksilön subjektiivista tunnetta kuulua, johonkin etniseen ryhmään. Etnistä identiteettiä voidaan tarkastella myös akkulturaation kannalta kuinka vahvasti yksilö samaistuu omaan kulttuuriryhmäänsä, maan enemmistöryhmään vai kumpaankin. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 255.)

Markose ja Hellstén (2009) mukaan kulttuuria ei voi nähdä staattisena rakenteena, johon eivät vaikuta maahanmuuttajien kokemukset. Paremminkin kulttuuri on jatkuvasti muuttuvaa ja dynaaminen, johon vaikuttaa yhteys sosiaalisten ryhmien välillä. Kulttuuri antaa tarkoituksen ja ohjaa käyttäytymistä. (Markose & Hellstén 2009.) Etnisyyden käsite on yhdistetty yleisesti kulttuuriin tai rotuun. Etnisyys merkitsee yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sanaan voi liittyä myös erilaisia käsityksiä kulttuurista tai rodusta. Etninen identiteetti on vain osa yksilön identiteettikonaisuutta. Syntyperä, tunne kuulumisesta tiettyyn kansaan ja perinteitä on pidetty etnisyyden peruselementteinä. Lapset samaistuvat omaan etniseen ryhmäänsä toimiessaan arkisissa asioissa, kuten päiväkodissa, koulussa ja kotona. Etnisyys on siis hallitseva osa yksilön identiteettiä. (Mikkola 2001, 78–79.)

Lapsi syntyy aina johonkin yhteisöön ja varttuu sen normien mukaan. Jokaisella yhteisöllä on myös omat sääntönsä, tapansa, roolinsa ja rooliodotuksensa suhteessa olemiseen ja elämiseen. Tässä niin sanotussa ensimmäisessä sosialisointivaiheessa lapsi saa perustan kulttuuri-identiteetilleen, jota leimaavat siis erilaiset taustakulttuurit, joita perheellä on. Perheessä käytössä oleva vuorovaikutus, erityisesti kieli ja kielenulkoinen viestintä, ovat erittäin merkittävät tekijät kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Suomalaisen lapsen toinen sosialisointivaihe on koulussa ja tätä kautta lapsen side suomalaiseen identiteettiin vahvistuu. Hän ryhtyy siis tulkitsemaan ajatuksiaan ja ilmaisemaan itseään suomen kielellä. Tämä kaikki on suomalaiselle suhteellisen vaivatonta ja tuttua, eikä ratkaisuihin kiinnitetä juuri huomiota. (Kaikkonen 1999, 23.) Wardin (2001) mukaan ihmisten kokemuksiin kulttuurisista muutoksista voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa keskitytään sosiaaliseen identiteettiin eli käsityksiin itsestä ja muista ihmisistä. Toisessa näkökulmassa puolestaan katsotaan yksilön kykyä oppia taitoja, joita tarvitaan uudessa ympäristössä. Kolmannessa näkökulmassa tarkastellaan sopeutumista uuteen kulttuuriin stressin ja siitä selviytymiseen liittyvien mallien avulla. (Ward 2001, 412–413.)

Maahanmuuttajien kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan yksilöllistä kehittymistä suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi ja tasavertaiseen osallistumiseen yhteiskunnan taloudelliseen ja sosiaaliseen elämään. Kotoutumisen tavoitteena on kuitenkin, että maahanmuuttaja säilyttää samalla oman kielensä ja kulttuurinsa. Kotouttamisesta puhutaan, kun tarkoitetaan toimenpiteitä, joilla viranomaiset edistävät maahanmuuttajan kotoutumista. (OPH 2007a.) Opetushallituksen suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta (OPH 2007a) määrittää kotoutumiskoulutuksen tavoitteeksi antaa aikuiselle maahanmuuttajalle sellaiset kielelliset, yhteiskunnalliset, kulttuurilliset sekä elämänhallinnalliset taidot, joiden avulla hän pystyy selviytymään jokapäiväisistä tilanteista uudessa ympäristössään. Koulutuksen keskeisenä tavoitteena on myös, maahanmuuttaja hankkii kotoutumisaikanaan riittävän suomen tai ruotsin kielen taidon. Koulutuksen tehtävänä on kuitenkin myös motivoida ja tukea maahanmuuttajaa säilyttämään oma kulttuurinsa (OPH 2007a, 10). Kotoutumiskoulutus ei kuitenkaan varsinaisesti tue aikuisen maahanmuuttajan oman äidinkielen elinikäistä oppimista. Oman äidinkielen opiskelu jää siis yksilön omalle vastuulle. (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010, 75.)

Kotoutumista tukevia toimintamalleja tarvitaan myös kouluissa. Lasten ja nuorten kotoutumispoluilla on keskeisintä tukea muun muassa kehittyvää kaksikielisyttä. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 172.) Yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset monikulttuurisuudesta heijastuvat suoraan myös koulun arkeen. Yhteiskunnan piiloviestit voivat vaikuttaa siihen, että tietyistä maista tulleet nuoret eivät uskalla tai halua omaksua monikulttuurista identiteettiä, vaikka puhuisivat äidinkieltään ja maan kieltä hyvin. (Cummins 2001; Talib 2002, 48.) Jotta maahanmuuttajaoppilas voisi kehittyä kaksikulttuuriseksi, on luotava olosuhteet, joissa hän voi myös rakentaa itselleen minän suomen kielen ja suomenkielisten ihmissuhteiden, roolien sekä identiteetin varassa (Mikkola 2001, 230). Monikulttuurisessa luokassa yksilöiden identiteettien rakentamista ohjaa pitkälti taustalla olevat sosiaaliset, poliittiset ja kielelliset olosuhteet (Spotti 2008).

Oppilaan on mahdollista elää samanaikaisesti kahdessa tai jopa useammassa kulttuurissa sekä käyttää myös useaa kieltä. Tässä monikulttuurisessa, vuorottelevassa kulttuuri-mallissa oppilas hyödyntää erilaisia motivaatio- ja ongelmanratkaisutekniikoita ja myös kommunikointiin ja käyttäytymiseen liittyviä malleja, riippuen aina sen hetkisestä sosiaalisesta tilanteesta. (Talib 2002, 49.) Sukupolvien välisten kulttuuristen erojen muodostumiseen

vaikuttaa se, että maahanmuuttajien lapsilla ja nuorilla on ollut vähemmän mahdollisuuksia osallistua ja oppia lähtömaansa kulttuurista. Jos lapsi tai nuori on vielä syntynyt Suomessa, ovat mahdollisuudet olleet vieläkin huonommat. (Alitolppa-Niitamo 2010, 54.) Kaksikielisyiden on todettu lisäävän ryhmätietoisuutta, yhteenkuuluvuutta omaan perheeseen sekä myös perheen sisäistä solidaarisuutta (Talib 2002, 29).

Suomessa maahanmuuttopolitiikan peruslinjauksiin kuuluu, että maahanmuuttajat voivat ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan (OPM 2009, 12). Muun muassa lakiin kotoutumisen edistämisestä (1368/2010) on kirjattu, että suomen tai ruotsin kielen opiskelun lisäksi kotoutumissuunnitelmassa voidaan sopia maahanmuuttajan oman äidinkielen opetuksesta. Opetusministeriö (2009, 12–13) näkee, että maahanmuuttajien omalla äidinkielellä ja kulttuurilla on tärkeä merkitys heidän kotoutumisensa kannalta, mutta myös kulttuuria rikastuttavana tekijänä. Maan kohdekielen oppimisella ja äidinkielen ylläpitämisellä on suuri merkitys integroitumisprosessissa (Bron 2003; Hélot & Young 2002). Petersonin ja Heywoodin (2007) mukaan koulussa rakennetaan kielimuureja oppilaille, jos heidän annetaan puhua vain koulun kieltä. Täten oppilaan on myös mahdotonta saada kaikki se sosiaalinen pääoma, jota on kouluissa. Oppilaiden tulisi saada kirjottaa omalla äidinkielellään asiat, jotka haluavat sanoa, mutta joihin heillä on sanasto koulun käyttämällä kielellä. (Peterson & Heywood 2007.)

Maahanmuutto voi nostaa lasten stressitasoa ja vaikuttaa myös psykologiseen kehitykseen (Jensen 2007, 27). Lapsille ja nuorille oman äidinkielen opetus on varsinkin kotoutumisprosessin alun sokkivaiheessa tärkeää. Oman äidinkielen tunnilla oppilas tuntee osavansa ainakin omaa kieltänsä. Myös oman ryhmänsä sisällä hän voi saada arvostusta toisilta. Näin oman äidinkielen opetus vahvistaa lapsen itsetuntoa ajanjaksona, jona se on muutoin koetuksella. (Youssef 2005, 121.)

3 OMA ÄIDINKIELI

3.1 Äidinkieli

Äidinkielen määrittelyssä voidaan käyttää useampaa kriteeriä, siksi sen määrittely on hankalaa. Eräänä kriteerinä pidetään ihmisen alkuperää, eli mistä hänen vanhempansa ovat kotoisin. Toisessa kriteereistä katsotaan kielen käytön laaja-alaisuus, eli mitä kieltä ihminen käyttää eniten. Kolmanneksi äidinkielen määrittelyssä voidaan tarkastella kielitaitoa, toisin sanoen mitä kieltä ihminen osaa parhaiten. Voidaan myös katsoa, mihin kieleen ihminen samaistuu vahvimmin, oli hänen kielitaitonsa siinä kielessä millainen tahansa. (Halonen 2010.) Ihmisestä, joka ei puhu äidinkielenään suomea, ruotsia tai saamea, käytetään Suomessa usein termiä vieraskielinen. Jokaisella ihmisellä on kuitenkin äidinkieli. Asiasta on käyty keskusteluja, miksi tuota äidinkieltä tulisi nimittää. Äidinkielen rinnalla on käytetty esimerkiksi termiä ensikieli. Ensikieli on terminä neutraali, sillä kaikissa maailman maissa ensimmäiseksi opittua kieltä ei kutsuta äidinkieleksi, kuten vaikkapa Länsi-Euroopassa. (Halonen 2010.)

Cummins (2005) sekä Benmamoun, Montrul ja Polinsky (2013) käyttävät termiä perintökieli kuvaamaan kieltä, jonka oppilaat ovat oppineet kotonaan tai jonka ovat saaneet perintönä. Perintökielen puhujalla tarkoitetaan usein toisen sukupolven maahanmuuttajaa – eli maahanmuuttajan lapsia, jotka ovat eläneet kaksi- tai monikielisessä ympäristössä varhaisesta iästä saakka. Heidän vahvempi kielensä on asutun maan kieli. Puolestaan ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien vahvempi kieli on heidän kotimaansa kieli, vaikkakin he ovat saattaneet menettää joitain ensimmäisen kielensä kieliopillisia muotoja. Perintökielen puhujat ovat kaksikielisiä, etniseen tai maahanmuuttajien vähemmistökieleen kuuluvia, joiden ensimmäinen kieli ei usein yltä kuitenkaan aikuisuudessa samaan tasoon kuin syntyperäisenpuhujan. Nämä termit ovat suhteellisen uusia, kuitenkin ilmiö on yhtä vanha kuin maahanmuutto tai ihmisten kieli itsessään. (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013.) Joissain tapauksissa perintökieli rinnastetaan vieraankielen termiin, näiden kahden kielen opetuksen kohde ryhmät ovat kuitenkin erilaiset (Cummins 2005).

Usein käytetyt nimitykset ensimmäinen ja toinen kieli on nimetty niiden ajallisen järjestyksen mukaan. Perintökielen puhujat eroavat toisen kielen puhujista siinä, että perinnöllinen kieli on opittu heti lapsuudessa kotona ja oman kielen ja kulttuurin yhteisöissä, toinen kieli puolestaan opitaan usein vasta myöhemmin esimerkiksi nuoruudessa. Perintökielen

puhujat oppivat kielen juuri kielen kehityksen kriittisen vaiheen aikana. Tästä huolimatta tutkimusten mukaan he eivät saavuta natiivipuhujan tasoa kielen kehityksessä. Yksilön hallitsemat kielet voidaan asettaa myös ensisijaiseen ja toissijaiseen asemaan, sen mukaan kumman käyttö on yleisempää. Kun yksilö oppii ensimmäisen kielen ja puhuu sitä ensisijaisesti koko elämänsä, on kieli sekä ensimmäinen että ensisijainen. Jos yksilö vähentää merkittävästi ensimmäisen kielen käyttöä ja toisesta kielestä tulee dominoivampi, silloin ensiksi opitusta kielestä tulee sekä ensimmäinen kieli että toissijainen kieli. Tällöin puolestaan toiseksi opittu kieli on toinen kieli, mutta samalla ensisijainen. (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013.) Äidinkieli terminä viittaa myös siihen, että kielen on lapselle opettanut hänen äitinsä. Äiti ei suinkaan aina opeta tuota kieltä, äiti voi myös puhua lapselleen jotain toista kieltä kuin lapsen omaa äidinkieltä. Näin on käynyt esimerkiksi monissa alun perin suomenkielisissä siirtolaisperheissä ja siirtolaisperheissä ympäri maailmaa. Kieli voi olla myös poliittisesti vaarallinen ja voi paljastaa esimerkiksi kuulumisen poliittisesti vainottuun ryhmään. Monet maahanmuuttajien lapset käyttävät äidinkielestään nimitystä oma kieli tai meidän kieli. (Halonen 2010.)

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kaksikielinen kompetenssi perustuu hänen äidinkielelleen (Mikkola 2001, 117). Oppilaat käyttävät ensin oppimansa kielen rakenteellista tietoa ymmärtääkseen toiseksi opittavaa kieltä ja myöhemmin toisen kielen hallinta on yhteydessä ensimmäiseksi opittuun kieleen (Cook 2002; Valdes 2005). Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2009, 69) mukaan oppimisen näkökulmasta keskeistä on tarkastella sitä, millaisen pohjan maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen taito luo oppimiseen. Jos yksilön äidinkieli on vahva, hyvin kehittynyt sekä tietoisesti sosiaalisesti rakentunut, on yksilön mahdollisuus kehittää myös korkea toisen kielen hallinta (Bron 2003). Koulun tulisikin tukea oppilaan omaa äidinkieltä kannustamalla ja tukemalla hänen osallistumista oman äidinkielen opetukseen. Koulun tulisi myös kannustaa oppilasta käyttämään omaa äidinkieltään rohkeasti ja monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 69.) Jos siis oppilaat monikielisessä opetuksessa keskittyvät spontaanisti kielten eroihin ja samanlaisuuksiin, hyötyvät he myös opettajan systemaattisesta rohkaisusta kielen havainnointiin. Samalla he kehittävät kielellistä tietouttaan. (Cummins 2005). Kaksi- tai monikielinen asema on vahvuus ja resurssi niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin (Bron 2003).

Tutkimusten mukaan oppilaan oman äidinkielen osaamisen taso ennustaa sekä toisen kielen oppimista että myös yleistä koulumenestystä. Kaksikielisyydellä on positiivisia vaikutuksia lapsen kielellisen ja kasvatuksellisen kehityksen kannalta. Kun lapsi kehittää taitojaan kahdella tai useammalla kielellä läpi peruskoulunsa, saavuttaa hän syvemmän ymmärryksen kielestä ja siitä, kuinka käyttää sitä tehokkaasti. Hänellä on enemmän keinoja prosessoida kieltä, varsinkin kun on kehittänyt lukutaidon molemmissa. Lapsi osaa myös vertailla, kuinka kielet rakentuvat todellisuudessa. Lapsen oman kielen kehityksen taso ennustaa vahvasti toisen kielen oppimista ja kehitystä. Lapset, joilla on kouluun tullessaan vahva lukutaito omassa äidinkielessään saavat myös hyvän lukutaidon koulun kielessään. (Cummins 2001.) Kun oppilaan omaa äidinkieltä tuetaan, samalla edistetään toisen kielen taidon kehittymistä ja tätä kautta myös kaikkea oppimista koulun opetuskielillä (Latomaa ym. 2013, 172).

Äidinkielellä on suuri merkitys yksilön identiteetin ja itsetunnon tasapainoiselle kehittymiselle (Hélot & Young 2002; Martin-Jones 2007; Rynkänen & Pöyhönen 2010.) Lapsen oman äidinkielen kieltäminen tarkoittaa lapsen kieltämistä. Kun lapselle annetaan viesti, tarkoituksella tai tarkoittamatta, hylätä oma kieli koulussa, lapsi hylkää samalla merkittävän osan identiteetistään kouluun tullessaan. Jos koulu heijastaa negatiivisia ajatuksia monimuotoisuutta kohtaan tai jättää sen huomioimatta kokonaan, se antaa kaksikielisille oppilaille, kuvan heidän asemastaan yhteiskunnassa. (Cummins 2001.) Spottin (2008) tutkimuksessa kaksikielisten oppilaiden käsitykseen itsestä negatiivisesti vaikutti se, etteivät he hallinneet kunnolla paikallista kieltä ja koulussa käytettävää kieltä. Täten oppilaat ajattelivat virheellisesti, että heillä on kielellisiä ongelmia, vaikka puhuivat sujuvasti muuta kuin paikallista kieltä. (Spotti 2008.)

Rynkänen ja Pöyhönen (2010) tutkivat eri-ikäisinä muuttaneiden venäjänkielisten nuorten näkökulmia kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja yhteiskuntaan integroitumiseen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ennen kouluikää Suomeen muuttaneet pitivät äidinkielellään suomen kieltä, mutta saattoivat puhua kotona yhä venäjää. Puolestaan varhaiskouluiässä muuttaneet nuoret olivat kehittäneet sosiaalisia ja kulttuurisia taitoja venäjän kielellä. He kokivat venäjän enemmän äidinkielekseen. Teini-ikäisenä Suomeen muuttaneet kokivat venäjän äidinkielekseen. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.) Kun lapsi oppii uuden kielen jo nuorena, viimeistään alle kuusivuotiaana, on hänen mahdollista saavuttaa kielessä natiivipuhujan taidot (Gathercole & Thomas 2009).

Erialaisten näkökulmien ymmärtäminen perinnöllisten kielten puhujien kielellisestä asemasta on tärkeää. On ymmärrettävä, että usein toisen polven maahanmuuttajilla perinnöllinen kieli on ollut ensimmäinen opittu kieli, mutta joka ei ole kuitenkaan kehittynyt täysin iän olettamalle tasolla, koska yksilö on vaihtanut yhteiskunnassa dominoivaan kieleen. (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013.) Perinnöllisen kielen ja natiivipuhujan eroja on mitattu muun muassa puheen nopeutta arvioimalla (ks. Polinsky 2011) ja sanaston hallintaa tutkimalla (ks. Polinsky 2006; O’Grady ym. 2009). Perinnöllinen kieli saattaa muuttua maahanmuuttajayhteisöissä ajan myötä. Sen vuoksi maahanmuuttajataustaisen yksikön perinnöllinen kieli saattaa erota kielestä jota puhutaan lähtömaassa. (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2013.) Sosiolingvistiset perinnöllisen kielen tutkimukset, näkevät perinnöllisen kielen ja natiivin puhujan erojen johtuvan juuri tästä, että perinnöllisen kielen puhuja on oppinut kielen vanhemmilta maahanmuuttajilta, joiden kieli on jo muuttunut (Otheguy & Zentella 2012).

3.2 Äidinkielen osa-alueet

Maahanmuuttajan kielikompetenssin perustana on hänen äidinkiellensä. Äidinkielen käsittevarastot ja ulottuvuudet vaikuttavat hänen toisen kielen oppimispotentiaaliinsa ja kapasiteettiinsa. (Mikkola 2001, 115.) Kielen ja lukutaidon kehitys on monitahoinen saavutus, niin yksi kuin monikieliselle lapselle (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009). Maahanmuuttajataustaisen lasten oletetaan saavuttavan syntyperäisenpuhujan taidot mahdollisimman nopeasti, vaikka heitä ei kannusteta käyttämään omaa äidinkieltään koulussa (Hélot & Young 2002).

Kahden tai useamman kielen osaamisesta ja järjestäytymisestä aivoissamme on erilaisia malleja. Yhden mallin mukaan kielet ovat erillään olevia systeemejä toisistaan ja rakentuvat siis erikseen ja riippumatta toisesta. Toisen näkemyksen mukaan taas kaksikielisellä ihmisellä on yksi sanavarasto, jossa ovat molempien kielten sanasto ja niiden hallinta. He voivat silti valita kontekstin mukaan kumpaa kieltä käyttävät. (Cook 2003, 6-7.) Kumpikaan näistä äärimmäisestä mallista on kuitenkin ole täysin totta ja myös muita malleja näiden kahden väliltä on esitetty. Voidaan ajatella esimerkiksi, että yksilön sanasto on integroitunut yhteen, mutta kielten fonologia on erillään toisistaan. (Cook 2003, 8-9.)

Nykyisin on vallalla taitolähtöisen käsitys kielestä, minkä mukaan on tärkeää oppia käyttämään itse kieltä, joten opetuksen sisällöksi ei riitä pelkkä tieto kielestä. (Tarnanen,

Huhta & Pohjola 2007, 385.) Taitolähtöisyyden lisäksi kielitaitoon liitetään taitotasojattelu, mikä näkyy opetussuunnitelmien kehittämisessä ja suunnittelussa. Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tavoitekuvauksissa käytetään kielitaidon taitotasasteikkoa, joka perustuu Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (CEF). Suomalaista sovellusta tästä asteikosta kutsutaan kouluskaalaksi. Kouluskaalan tarkoituksena on kuvata sekä opetuksen tavoitteita kielitaidossa saavutettua tasoa (A1-C2). Se sisältää kahdenlaista informaatiota siitä, mitä henkilö osaa tehdä kielitaidollaan sekä siitä, kuinka hyvin hän osaa sen tehdä. Oppilaan kielen taitotaso muodostuu neljästä kategoriasta kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Käytännössä saman henkilön taidot puhumisessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa eivät ole samalla taitotasolla. Lisäksi kunkin taidon sisällä on erilaisia laatupiirteitä, kuten puhumisessa sujuvuus ja ääntämisessä virheettömyys. (OPH 2010.) Eurooppalaisen kielisalkun mukaan kielenoppijan monikielisyys on sitä, että eri kielet ja kulttuurit eivät lokeroidu omiksi yksiköiksi, vaan että kielellisen viestintätaito koostuu kaikista yksilön osaamista kielistä ja kokemuksista eri kulttuureista. Kielet toimivat siis vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jolloin oppilas voi hyödyntää tietojaan toisesta kielestä, vaikka ei juuri lukemaansa kieltä varsinaisesti osaisi. (OPH 2010.)

Lantolfin (2007) mukaan kielen oppimiseen vaikuttaa sosiokulttuurinen ympäristö. Sosiokulttuurisen teorian mukaan ihmisen mieli on kulttuurillisesti rakentunut ja siten sosiaalisilla prosesseilla on suuri rooli kognitiivisessa ja kielellisessä kehityksessä (Lantolf 2007). Kielitaitoa on määritelty eri aikoina eri tavoin. Määrittelyyn vaikuttaa se, mitä kielen nähdään olevan. Nykyään tutkimuksissa on vallalla kielen vuorovaikutusluonnetta korostavat suuntaukset ja siten kielitaidon tieteellisessä määrittelyssäkin painottuu se, miten hyvin ja mihin vuorovaikutustarpeisiin kieltä osataan käyttää. Kielitaito kehittyy yksilöllisesti ja sen kehittymiseen vaikuttavat monet sosiaaliset ja psykologiset tekijät. Kielitaidon osa-alueet voivat myös kehittyä eritahtiin. Muun muassa yksi Eurooppalaisessa kielitaidon viitekehyyksen (Euroopan neuvosto 2003) näkökulmista on kielitaidon toiminannallisuus. Tämä ajatus sisältyy myös Suomen maahanmuuttajien kielikoulutusta ohjaaviin opetussuunnitelmiin. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 168.) Kielenoppimista ei pidetä enää vain yksilön kognitiivisena prosessina vaan myös sosiaalisena toimintana, jossa yhteisöjen jäsenyys ja kieliyhteisön tuki ovat olennaisia (Lantolf 2007).

Hélotin ja Youngin (2002) mukaan monikielisten lasten oman äidinkielen tukeminen on epäonnistunut, vaikka muiden vieraiden kielten opetukseen nähdään paljon vaivaa ja investoidaan. Myös Cumminsin (2005) mukaan on havaittavissa ilmiö, jossa koulut muuttavat sujuvat vieraankielen puhujat yksikielisiksi kantaväestön kielen puhujiksi. Samalla puolestaan ollaan vaikeuksissa muuttamaan yksikieliset kantaväestön oppilaat vieraan kielen puhujiksi. (Cummins 2005.) Oppilaan perinnöllisen tai oman äidinkielen opetuksen kehittäminen vaatii pedagogisia muutoksia koulussa. Tällä hetkellä kaksikieliset voivat menestyvät heikommin kuin yksikieliset, sillä ohjeistuksissa käytetään yksikielisiä strategioita. (Cummins 2005.)

Epävirallista kieltä, joka sisältää alkavan lukutaidon, käytetään usein kotona, kun taas kohdekielen lukutaitoa tarvitaan koulussa. Tämä epäyhtenäinen kehitys jakaa edelleen kulttuuria ja kieltä erilleen. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.) Cummins (2005) ehdottaa, että oppilaan äidinkielen opetusta tulisi uudistaa tekemällä yhteistyötä kouluttajien ja oman äidinkielen yhteisöjen kanssa. Oma äidinkieltä tulisi arvostaa oppimisen resurssina ja kehittää ohjeistuksen strategioita niin, että oma tai perinnöllinen kieli voidaan liittää yleisopetuksen kontekstiin. (Cummins 2005.) Muun muassa Yhdysvalloissa ja Kanadassa kaksikieliset oppilaat voivat saada luokassa yksikielisen ohjeistuksen. Tämä perustuu käsityksiin, joilla on ollut vähäinen tutkimuspohja. Näissä käsityksissä nähdään, että ohjeistus tulisi saada vain kohdekielellä, huomioimatta oppilaan oman äidinkielen resurssia myöskään käännösten tekemisessä kielten välillä ei nähdä hyötyä. Oppilaan oma äidinkieli ja koulun kieli halutaan pitää myös erillään toisistaan. (Cummins 2005.)

Suhteellisen vasta on huomattu, että kehittyvä kaksikielisyys vaikuttaa myös ensimmäiseksi opittuun kieleen (Schmid & Keijzer 2009; Cook 2003). Schmidin ja Keijzerin (2009) mukaan loppujen lopuksi toiseksi opitusta kielestä voi tulla vahvempi kieli. Tämä heikentää merkittävästi ensimmäisen kielen osaamista, jota kutsutaan myös ensimmäisen kielen kulumiseksi. Tällöin äidinkieli tulee vaikeammin saavutettavaksi ja sanojen palauttaminen mieleen vaikeutuu, kieleen tulee vaikutteita toisesta kielestä sekä siinä alkaa esiintyä sanasto- ja kielioppivirheitä. Kaksikielinen prosessointi vaatii siis suuren kognitiivisen latauksen ja rajoittaa siten myös työmuistia enemmän kuin yksikielinen prosessointi. Tämä voi vaikuttaa molempien kielten sujuvuuteen, sanaston löytämisen hidastumiseen, sanaston se-

koittumiseen, fonologiaan sekä kielioppiin. (Schmid & Keijzer 2009.) Neurokielellisen näkökulman erään mallin (Activation Threshold Hypothesis, ATH) mukaan helppo pääsy sanoihin, sääntöihin ja äänneisiin kaksikielisen jokaisessa kielellisessä systeemissä riippuu toisista ja ajasta. Siis siitä, kuinka usein osiota on aktivoitu ja, kuinka kauan se on ollut aktiivisena. (Paradis 2009). Mitä vähemmän kaksikielinen käyttää äidinkieltään, sitä vaikeampi hänen on jäljittää oikea sanasto ja kieliopillinen informaatio muististaan. Samoin myös kieli, jota puhutaan usein, tulee yhä luontevammaksi ja helpommaksi. (Schmid & Keijzer 2009.)

3.3 Oman äidinkielen opetus

3.3.1 Opetuksen järjestäminen

Maahanmuuttajille ja maahanmuuttajataustaisilla on mahdollisuus opiskella suomen tai ruotsin kielen lisäksi omaa äidinkieltään. Suomessa oman äidinkielen opetus aloitettiin 1970-luvulla pakolaisina tulleille lapsille (Ikonen 2007, 41). Vuonna 1987 Opetusministeriö teki päätöksen antaa oman äidinkielen opetusta myös muille maahanmuuttajaoppilaille (OPM 1987). Vasta vuonna 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettiin vieras-kielisten oppilaiden äidinkielen opetus sekä suomi toisena kielenä maahanmuuttajille -opetus (OPH 1994). Oman äidinkielen opetuksen on todettu vahvistavan maahanmuuttajalasten identiteettiä, parantavan oppimistuloksia ja vähentävän maahanmuuttajien häiriökäyttäytymistä. Tutkimusten mukaan kotoutumiseen vaikuttaa merkittävästi se, onko oppilas saanut opetusta omassa äidinkielessään. (OPH 2011.)

Oman äidinkielen opiskelu on oppilaalle vapaaehtoista (Latomaa 2007). Se ei ole tällä hetkellä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, vaan perusopetusta täydentävää opetusta, eli sillä ei ole myöskään itsenäisen oppiaineen tai oppimäärän asemaa. Tämän vuoksi oma äidinkieli ei sisälly opetussuunnitelman perusteisiin. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 173.) Perusopetussuunnitelman liitteiksi on laadittu maahanmuuttajan äidinkielen opetuksen perusteita koskeva suositus (OPH 2011). Opetushallituksen koulutustilastojen (2013) mukaan Suomessa oman äidinkielen opetusta annettiin syksyllä 2012 noin 14 000 oppilaalle ja 54 kielellä. Kunta voi hakea oman äidinkielen opiskeluun erillistä valtionavustusta (OPM

2006). Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen on tarkoitus olla oppilaan perusopetusta täydentävää opetusta. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ajattelun, kielenkäyttö taitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä. Lisäksi sen tarkoitus on tukea oppilaan sosiaalisten suhteiden, ja maailmankuvan muodostumista sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua. (OPM 2007b, 33.) Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on muun perusopetuksen rinnalla vahvistaa myös oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja toiminnallista kaksikielisyyttä (OKM 2013.)

Opetuksen järjestäjällä ei ole velvollisuutta järjestää maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta (OPM 2007b, 33). Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksella ei ole siis vielä virallista asemaa koulussa, vaan se on vapaaehtoista kunnille. Kunta saa kuitenkin taloudellista tukea valtiolta jos järjestää opetusta. (Youssef 2007, 369–370.) Valtionavustusta maksetaan enintään 2,5 viikkotunnista taloudellisesti muodostettua opetusryhmää kohden. Ryhmän tulee osallistua vähintään neljä oppilasta opetuksen alkaessa. (OPM 2007b, 33.) Kuntien välillä on kuitenkin eroja siinä, montako oppilasta ryhmässä tulee olla, jotta opetus voidaan järjestää. Jossain kunnissa vaaditaan nykyään kuusi opetukseen osallistujaa. Jotkut kunnat ovat myös asettaneet ylärajan ryhmän koolle, esimerkiksi 12 oppilasta. Oppilaat saattavat joutua matkustamaan pitkiäkin matkoja toiseen kouluun äidinkielen opetukseen. Joillekin oppilaille liian pitkä matka saattaa olla jopa syy olla osallistumatta opetukseen. (Youssef 2007, 369–370.) Oman äidinkielen tämän hetkinen asema, valinnaisena ja opetussuunnitelman ulkopuolisena oppimääränä, on muiden aineiden opettajien, opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa keskuudessa heikko. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.)

Ryhmän sisällä oppilaat ovat useimmiten eri-ikäisiä, jopa 7–15-vuotiaat on voitu yhdistää samaan ryhmään (Youssef 2007, 370). Opetusryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä oppilaista, joiden kielitaito voi vaihdella huomattavasti, mikä luo entisestään haasteita niin opettajalle kuin oppilaille (Rynkänen & Pöyhönen 2010). Oppilas, joka on käynyt koulua omassa maassaan ja oppinut siellä kieltä ja kulttuuria usean vuoden ajan, tarvitsee taitotasonsa mukaista opetusta. Samalla periaatteella oppilas, joka on syntynyt Suomessa, eikä ole asunut päiväkään kyseisessä kieliympäristössä, tarvitsee vaatimustasoltaan erilaista opetusta. (Youssef 2007, 370.) Rynkäsen ja Pöyhösen (2010) tutkimuksen mukaan ennen kouluikää Suomeen muuttaneet venäjän kieliset lapset kokivat kerran viikossa tapahtuvan opetuksen riittämättömäksi. Venäjän kieli koettiin myös haastavaksi, koska sitä ei ollut ennen

koulussa opetettu. Puolestaan varhaiskouluiässä Suomeen muuttaneet kokivat formaalin venäjän kielen opetuksen tärkeänä kielen ylläpitäjänä ja kehittäjänä. Teini-ikäisenä Suomeen muuttaneet kokivat venäjän kielen opetuksen liian helpoksi venäjänkielisen koulun jälkeen. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.)

Ryhmässä opiskelevien lapsien vanhempien odotukset opetuksesta vaihtelevat paljon. Osallistuminen opetukseen on vapaaehtoista. Oppilas päättää vanhempiensa kanssa, osallistuuko hän tunneille vai ei. Joskus syy tunnille osallistumatta jättämiseen on se, että vanhemmat eivät halua lastaan tunnille, koska opettaja puhuu kielen väärää murretta. (Youssef 2007, 370.) Opetuksen vapaaehtoisuus tarkoittaa myös sitä, että oppitunnit pidetään tavallisesti varsinaisen koulupäivän ulkopuolella, mikä vaikuttaa osaltaan kielteisesti oppilaiden motivaatioon. (Rynkänen & Pöyhönen 2010; Youssef 2007, 370.) Rynkäsen ja Pöyhösen (2010) tutkimuksen mukaan vanhempien kokemukset venäjän kielen opetusjärjestelyistä vaihtelivat suuresti ja olivat riippuvaisia koulun resursseista. Youssef (2007, 377) ehdottaa, että maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta voisi olla neljä tuntia viikossa oppilaille, jotka ovat valmistavassa opetuksessa. Tällöin äidinkielen opettaja voisi samalla opettaa asioita suomalaisesta kulttuurista ja auttaa alkuvaiheessa oppilasta sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin (Youssef 2007, 377).

3.3.2 Oman äidinkielen opettajat ja oppimateriaalit

Maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien pätevyys on herättänyt jonkin verran keskustelua Suomessa. Suurin osa opettajista on muodollisesti epäpäteviä oman äidinkielen opettajia, riippuen kuitenkin kielestä. Tilanne johtuu siitä, että 1990-luvun alkupuolella oman äidinkielen opettajien tarve lisääntyi huomattavasti, jolloin opettamaan pääsivät mahdollisimman pätevät tarjolla olevat. (Youssef 2007, 373.) Myöhemmin pikakoulutuksella saatiin lisää koulutuksen saaneita opettajia. Vähitellen oli mahdollista palkata opettajia, jotka olivat toimineet aikaisemmin kotimaassaan opettajina. Nämä eivät kuitenkaan olleet välttämättä toimineet juuri kielen opettajina, mutta heillä oli kuitenkin opettajan koulutus. Tilanne oli kuitenkin haastava, kun sekä opettajat että oppilaat elävät uudessa kulttuurissa. (Youssef 2005, 129.) Youssefin (2005, 129) mukaan oman äidinkielen opettajille pitäisi olla yhtenäinen kou-

lutus, jotta opetus olisi samantasoista kaikille oppilaille. Oman äidinkielen opetuksen vapaaehtoisuus aiheuttaa kuitenkin ongelmia opettajille, koska oman äidinkielen opettajan kelpoisuusehtoja ei ole määritelty, eikä siten virkoja perusteta. Täten opettaja ei voi olla varma töiden jatkumisesta. Vapaaehtoisuus vaikuttaa myös opettajan asemaan oppilaiden silmissä, sillä oppilaat eivät koe oman äidinkielen opetusta oikeana oppiaineena, eivätkä siten opettajaakaan oikeina. (Youssef 2005, 129–130.) Tampereen yliopistossa järjestetään koulutusta, joka on suunnattu maahanmuuttajataustaisille opetus- tai kasvatusalalla työskenteleville tai sinne pyrkiville henkilöille. Koulutus antaa mahdollisuuden pätevöityä opettajaksi suomalaisen koulun toimintaympäristöihin. Koulutushankkeen tarkoituksena on siten myös valmistaa tietä oman äidinkielen opettajan työkuvasta lähtevälle kelpoisuuden määrittelylle. (Pantzar, Merta & Stüber 2013).

Opettajilla ei ole välttämättä paljoa tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä tai siellä käytettävistä menetelmistä. Haasteeksi nousee tässä tilanteessa esimerkiksi yhteistyö suomalaisten opettajien kanssa, kun oman äidinkielen opettajat eivät osaa puhua samaa ammattikieltä. Jos halutaan tehdä yhteistyötä suomalaisten opettajien kanssa ja auttaa oppilasta myös muissa oppiaineissa, nousee opettajan suomen kielen hallinta merkitykselliseksi. (Youssef 2005, 129.) Oman äidinkielen opettajalla on itse kielen opettamisen lisäksi muitakin tehtäviä. Opettaja voi tukea oppilasta muissa koulutehtävissä tai antaa näissä opetusta oppilaan omalla äidinkielellä. Opettajaa käytetään myös tulkkausapuna koulun viesteissä ja tapaamisissa. Maahanmuuttajataustaisen äidinkielen opettajalla on myös oleellinen rooli kulttuurin, periaatteiden ja arvojen välittäjänä. (Youssef 2007, 374.)

Opetusmateriaalin puute rajoittaa mahdollisuuksia osaltaan toiminnallisen kaksikielisyuden kehittymiseen (Rynkänen & Pöyhönen 2010). Joidenkin kielten, esimerkiksi viron ja venäjän kielen oppimateriaaleja on helpommin saatavilla kuin monien kaukaisempien kielten. Oppimateriaaleja tilataan myös jonkin verran Ruotsista. Puolestaan joitakin kieliä, kuten somalia, on kirjoitettu vasta varsin lyhyen aikaa, mikä vaikuttaa siihen, ettei oppimateriaaleja ole juuri tarjolla. Maantieteellisesti kaukaisempien kielten opetuksessa on myös muita ongelmia kuin oppimateriaalin saatavuus. Näiden kielten oppimateriaalia on myös usein hankala käyttää Suomessa, sillä koko käsitteistö, elämänpiiri sekä ympäristö ovat hyvin erilaisia

kuin täällä. Tällöin joudutaan lisäksi pohtimaan, opetetaanko oman kulttuurin keskeistä sanastoa, joilla ei kuitenkaan ole Suomessa merkitystä vai keskitytäänkö enemmän esimerkiksi Suomen eläimiin ja kasveihin. (Youssef 2007, 371.)

Oman äidinkielen opettajien mielipiteet siitä, millaista oppimateriaalia tulisi äidinkielen opetuksessa käyttää, ovat muuttuneet sitten 90-luvun alun. Tällöin nähtiin, että opetuksessa Suomessa tulisi käyttää samoja oppikirjoja kuin kotimaassa käytetään. Nykyisin nähdään, että oman kotimaan oppikirjat eivät aina ole hyväksi, sillä oppimateriaali ei välttämättä sovellu hyvin uuteen elämään uudessa maassa. Oppikirjat saattoivat myös esimerkiksi painottaa poliittisia ja uskonnollisia asioita, joiden vuoksi oppilas ja hänen perheensä olivat alun perin joutuneet pakolaisiksi. (Youssef 2007, 371.) Myös suomalaisten oppimateriaalien kääntämistä omalle kielelle kokeiltiin, mutta sen huomattiin edustavan huonosti omaa kulttuuria. (Youssef 2007, 372.)

3.3.3 Kaksikielisen opetusohjelman mahdollisuudet

Jostain syystä on tarve määrittää ja erottaa toisistaan oman äidinkielen ja kohdekielen lukutaito sekä harjoitukset, jotta saataisiin hyviä oppimistuloksia. Kuitenkin useat pitkittäistutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat alisuoriutuvat opetussuunnitelman keskeisissä asioissa. (Markose & Hellstén 2009.) Cumminsin (2001) mukaan äidinkielen hyödyntäminen koulussa auttaa kehittämään äidinkielen lisäksi koulun käyttämää kieltä. Kaksikieliset oppilaat selviävät paremmin koulussa, kun koulu opettaa tehokkaasti oppilaan omaa äidinkieltä sekä arvostaa lukutaitoa tässä kielessä. Jos taas oppilaan oman äidinkielen annetaan surkastua ja kehityksen pysähtyä, lapsen persoonallinen ja käsitteellinen oppimisen pohja hävitetään. (Cummins 2001.)

Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksessa nousi esiin, että opettajat, rehtorit ja maahanmuuttajataustaisten lasten vanhemmat näkivät vaivaa oppilaiden oman äidinkielen tukemiseen. Cumminsin (2001) mukaan käyttämällä aikaa ohjeistukseen oppilaan omalla äidinkielellä koulu ei vahingoita oppilaan akateemista kehitystä koulun käyttämässä kielessä. Jotkut opettajat ja vanhemmat ovat epäileväisiä kaksikielistä opetusta tai oman äidinkielen opetusta kohtaan, koska pelkäävät, että ne vievät aikaa koulun käyttämän kielen oppimiselta. (Cummins 2001.)

Tutkimuksissa ympäri maailmaa on todistettu, että hyvin toteutettu kaksikielinen opetusohjelma voi edistää lukutaitoa ja aineen hallintaa omalla äidinkielellä ilman mitään negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen valtakielessä. Kun lapset opiskelevat omalla äidinkielellään, he eivät opi vain kieltä, vaan he oppivat myös käsitteistöä ja tiedollisia taitoja, jotka ovat yhtä tarkeitä myös valtakielessä. Oppilaat, jotka osaavat kertoa ajan omalla äidinkielellään, ymmärtävät ajan kertomisen konseptin. Heidän ei tarvitse opetella sitä uudelleen valtakielellä, vaan heidän tarvitsee vain saada uusi nimike tiedolliselle asialle, jonka he jo osaavat. (Cummins 2001.)

Useat kansainväliset tutkimukset ovat viime vuosina raportoineet oman äidinkielen tai perinnöllisen kielen opetuksen vähenemisestä. Tämä johtuu siitä, että kieliä ei vahvisteta koulussa, esimerkiksi kaksikielisten ohjelmien tai opetuksen avulla (Cummins 2005; Cummins 2001). Lapset tunnistavat jo esikouluikänsä heidän oman äidinkielen arvostuksen eron suhteessa asutun maan kantaväestön käyttämään maan viralliseen kieleen. Jos opettajat vielä vahvistavat tätä arvostuksen eroa, oppilaat irtautuvat omasta kieli-identiteetistään ja kielen häviäminen nopeutuu. (Cummins 2001.) Oppilaan perinnöllisellä tai vieraalla kielellä ei ole arvoa koulussa, jossa painotetaan yli muiden oppiaineiden, lukemista ja matematiikkaa (Cummins 2005). Opettajat voivat auttaa lapsia säilyttämään ja kehittämään omaa äidinkieltään arvostamalla heidän tietoaan ja taitoaan kielestä (Cummins 2001). Hélot'n ja Youngin (2002) mukaan kielellinen tietoisuus opetuksessa rakentuu kognitiivisesta ja affektiivisesta näkökulmasta. Kognitiivisessa näkökulmassa pohditaan, kuinka kieli toimii ja kuinka kielet eroavat todellisuudessa. Affektiivinen näkökulma ohjaa tarkastelemaan, kuinka kasvattaa erilaisuuden sietorajaa, ymmärtää eroja ja kunnioittaa muita kieliä ja niiden puhujia. Oppilaita tulisi haastaa kysymään kysymyksiä kielistä. (Hélot & Young 2002.)

Useiden tutkimusten mukaan oman äidinkielen ja opeteltavan kielen samanlaisuuk-sien ja sukulaissanujen systemaattinen havainnointi auttaa toisen kielen oppimisessa (mm. Cunningham & Graham 2000; Rodriguez, 2001) Cumminsin (2005) mukaan oppilaan omaa äidinkieltä on tärkeää hyödyntää opetuksessa. Hänen mukaansa kaksikielistä opetusta ja oppimista voi tukea kolmella tapaa. Ensimmäiseksi tulee kiinnittää systemaattisesti huomiota sukulaissanujen yhteyksiin kielissä. Toiseksi oppikirjoja tulee kääntää tarvittavalle kielelle. Kolmanneksi voidaan tehdä projekteja luokkien kesken, joissa erilaisista kielitaustoista tulevat oppilaat tekevät yhteistyötä käyttäen kahta tai useampaa kieltä.

Kanadassa on toteutettu hankkeita, joissa on tehty kaksikielisiä oppikirjoja. (Cummins 2005.) Petersonin ja Heywoodin (2007) Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa nousi myös esiin, että kaksikieliset oppikirjat olivat yleisiä kouluissa. Rehtorit ja opettajat olivat yhdessä keränneet kirjoja ja äänitteitä, jotta oppilaille olisi materiaalia lukea ja kuunnella sekä omalla äidinkiellellään että koulun käyttämällä kielellä. Jos kaksikielistä materiaalia ei ollut käytettävissä, opettajat kannustivat oppilaita ja heidän vanhempiaan tekemään kirjoja. Vanhemmat olivat myös tehneet kirjoja, joissa oli tekstiä omalla äidinkiellellä ja vastakkaisella puolella koulun käyttämällä kielellä. (Peterson & Heywood 2007.)

Jos lapsen omaa äidinkieltä ei tueta läpi koulu-uran, lapsi voi menettää sanastoa ja lauseopillisia sääntöjä. Nämä liittyvät usein enemmän kielen kirjoittamiseen tai kieliopillisiin asioihin kuin puhuttuun tai arkikieleen. Lapsen kieli alkaa täten myös eroamaan kotimaansa ikätovereiden kielen tasosta. (Paradis, Emmerzael & Duncan 2010). Kieli ja kulttuuri ovat toisistaan riippuvaisia, joten niillä on merkittävä rooli lukutaidon kehityksessä. Siksi on hyvä tutustua kotona käytettäviin lukutaidon harjoituksiin, kulttuuriin ja kieleen ennen kuin päättää, mikä on paras keino parantaa oppimistuloksia koulussa. (Markose & Hellstén 2009.)

3.4 Kodin merkitys äidinkielen oppimisessa

Äidinkielen ylläpitäminen ja siirtäminen sukupolvelta toiselle onnistuu parhaiten tiiviissä yhteisöissä ja kielellistä moniarvoisuutta tukevissa yhteiskunnissa (Cummins 2000). Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat painottivat, että oman äidinkielen ylläpitäminen ja kulttuurituntemus ovat tärkeitä lapsen kielelliselle oppimiselle ja kulttuuri-identiteetille. Markosen & Hellsténin (2009) mukaan kulttuurinen ristiriita voi kuitenkin syntyä, kun kodin arvostamat käytännöt ja tavat eroavat koulun kulttuurista. Ymmärryksemme kulttuurista tarkoittaa siis, että nykyisessä yhteiskunnassa on useita kulttuuriryhmiä (Markose & Hellstén 2009).

Kun lapsen oma äidinkieli on asutussa maassa vähemmistökieli, tulee usein tämän maan virallisesta kielestä vahvempi kieli. Toisen kielen vahvemmaksi tuleminen kesto riippuu kuitenkin monesta tekijästä, esimerkiksi siitä kuinka paljon yhteisössä on omaa äidinkieltä puhuvia ja iästä, jolloin toista kieltä on alettu opetella. (Jia & Aaronson 2003; Jia, Aaronson & Wu 2002; Montrul 2008.) Jotkut vähemmistökieliset lapset saattavat vaihtaa

kielen käytön kokonaan toiseksi opittuun kieleen, jonka tuloksena oma äidinkieli häviää kokonaan tai osaksi (Montrul 2008). Gathercolen ja Thomasin (2009) mukaan kaksikielisissä yhteisöissä, joissa toinen kieli on toista dominoivampi, ei vahvemman kielen oppimisessa ole yleensä haasteita. Puolestaan vähemmistön kielen oppiminen voi olla haastavampaa (Gathercole & Thomas 2009). Vanhemmat voivat arvioida myös lastensa oman äidinkielen huonoksi, koska lasten sen hetkisen oman äidinkielen tunnusomaiset tekijät ovat jääneet/ kulu- neet pois (Paradis, Emmerzael & Duncan 2010).

Rynkäsen ja Pöyhösen (2010) tutkimuksessa nousi esiin, että maahanmuuttajataus- taisten lasten vanhemmat pitivät tärkeänä lastensa venäjän kielen taidon säilyttämistä ja ke- hittämistä Suomeen Venäjältä muutettuaan. Vanhemmat kertoivat, että lapset osasivat pa- remmin suomea kuin venäjää. Oma äidinkieli oli jäänyt kodin arjen käyttökieleksi. Suurim- malla osalla lapsista oli kuitenkin ollut mahdollisuus osallistua venäjän kielen opetukseen koulussa tai kerhoissa. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.) Markosen ja Hellsténin (2009) tutki- muksen mukaan maahanmuuttajataustaisten perheiden äidit halusivat lastensa säilyttävän yh- teyden kulttuuri- ja kieliperimäänsä. Esimerkiksi kiinalainen kulttuuri ja kieli ovat erottamat- tomasti yhteydessä perheen yhteyteen sukunsa kanssa. Identiteetin, kulttuurin, kielen ja per- heen vahva yhteys toisiinsa, oli äideille syy, miksi oma äidinkieli haluttiin säilyttää. Puhetta ja kommunikointia pidettiin hyvin tärkeänä ja oltiin huolestuneista siitä, mikäli lapset eivät opi puhumaan omaa äidinkieltään. Perheet olivat lähettäneet lapsensa erillisiin kielikouluihin viikonloppuisin, koska koulussa ei tarjottu oman äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen vai- keus kuitenkin heikensi lasten intoa opetella omaa äidinkieltään. Osa lapsista suosi arkipu- heessaan jo asutun maan käyttämää kieltä. Kommunikatiivinen etäisyys aiheutti myös tais- telun kodin ja koulun kielen ja kulttuurin välille. (Markose & Hellstén 2009.) Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigin (2009) tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttajavanhemmat ko- kivat olevansa ristiriitaisessa tilanteessa, kun he halusivat säilyttää oman äidinkieltensä, joka on todella tärkeä heidän identiteetilleen, kulttuurilleen ja perheelleen. Toisaalta kuitenkin oman äidinkielen säilyttäminen koettiin toissijaiseksi kun lapset aloittavat koulun. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.)

Markosen ja Hellsténin (2009) tapaustutkimus paljasti, että kulttuurillinen epäjatku- vuus kotona käytettävän kielen ja koulun lukutaidon välillä, oli maahanmuuttajataustaisille

perheille epäsuotuisaa. Tutkimukseen osallistuneen äidin mukaan lapset käyttivät yhä enemmän koulun kieltä, mikä vähensi heidän mahdollisuuksiaan käyttää omaa äidinkieltään. Äitien kokemusten mukaan, lapset myös etäännyivät lähtömaastaan. Eräs tutkimukseen osallistunut äiti oli kuitenkin hankkimansa oman yhteisön kirjallisuuden avulla onnistunut säilyttämään lastensa yhteyden heidän perimätietoon. (Markose & Hellstén 2009.) Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksessa vanhemmat olivat myös tehneet kirjoja, joissa oli tekstiä omalla äidinkielellä ja vastakkaisella puolella koulun käyttämällä kielellä.

Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigin (2009) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajavanhemmat tasapainoilivat uuden kielen oppimisen ja oman kulttuurin ja kielen säilyttämisen välillä, mikä aiheutti jännitteitä. Jännitteet syntyivät tarpeesta kuulua uuteen yhteiskuntaan, joka tarjoaa paremman tulevaisuuden ja sosiaalisen liikkuvuuden. Samalla vanhemmat haluavat säilyttää normaalin elämän kotona, yrittäen yhdistää tutun vanhan ja tuntemattoman uuden. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.) Maahanmuuttajaperheen sisäistä yhteyttä vahvistaa se, että heillä on yhteinen kieli, jolla kommunikoida. Oman kulttuurin tunteminen voidaan kokea myös perheessä tärkeäksi. (Markose & Hellstén 2009.)

Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigin (2009) tutkimuksen mukaan alkavan lukutaidon ja monikielisyyden välinen korrelaatio osoittaa eroja kodin ja koulun lukutaidon välillä. Kolme- ja neljävuotiaat lapset ovat enemmän alttiita monikieliselle kontekstille, kun kotona suositaan omaa äidinkieltä ja lukutaitoa parannetaan ja ylläpidetään. Viisivuotiaana monikielisyys kotona ja alkava lukutaito ovat vahvimmin yhteydessä toisiinsa. Ensimmäiseltä luokalta lähtien ei ole enää voimakasta yhteyttä kodin monikielisyyden ja lukutaidon välillä. Tämä voi johtua siitä, että vanhemmat kokevat olevansa epäpäteviä opettajia ja avuttomia arvioimaan enää tässä vaiheessa lapsensa lukutaitoa. Lähestyttäessä akateemista lukutaitoa ja kirjoittamista, vanhemmat kokivat monikielisyyden olevan yhä arvottomampi. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.)

Maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset, varsinkaan nuoret, eivät välttämättä ole motivoituneita ylläpitämään kulttuuriperinnettään (Talib 2002, 29). Lasten oma äidinkieli on hento ja häviää helposti ensimmäisinä kouluvuosina. Usein ihmetellään, kuinka nopeasti lapset oppivat uuden kielen koulussa. Kuitenkin opettajat eivät ole useinkaan tietoisia siitä, kuinka nopeasti lapset voivat unohtaa oman äidinkielensä ja jopa sen käytön kotioloissa. Alueilla, joissa ei ole juurikaan oman kulttuurin ja kielen edustajia, lapset voivat hävittää taidon

kommunikoida omalla äidinkielellään 2 - 3 vuoden jälkeen koulun aloittamisesta. (Cummins 2001.) Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigien (2009) tutkimuksessa havaittiin, että oman äidinkielen käyttöä ja kulttuurin säilyttämistä haluttiin edistää kotona lasten varhaislapsuuden ajan, mutta lasten kouluun siirtyessä tilanne muuttui.

Cummins (2001) mukaan nuoruusiässä kielellisestä aukosta vanhempien ja lasten välillä tulee emotionaalinen kuilu. Tällöin myös oppilaat usein erkaantuvat sekä koti että koulukulttuurista huonoin seurauksin. (Cummins 2001.) Jopa nuoruudessa Venäjältä Suomeen muuttaneet, ovat raportoineen venäjän kielen nopeasta heikkenemisestä. Lauseita saatetaan muodostaa suomalaisittain venäläisillä sanoilla. Sanavarasto nähdään myös poikkeavan Venäjällä asuvien sanavarastosta. (Rynkänen & Pöyhönen 2010.) Ehkäistäkseen kielen häviämistä vanhempien tulisi tukea vahvasti oman äidinkielen oppimista ja mahdollistaa erilaisia tapoja, joilla lapset voivat laajentaa omaa äidinkieltään, esimerkiksi lukemalla ja kirjoittamalla. Vanhempien tulisi myös tarjota erilaisia tilanteita, joissa lapset voisivat käyttää omaa äidinkieltään. (Cummins 2001.) Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksessa rehtorit kannustivat vanhempia lukemaan ja puhumaan omaa äidinkieltään kotona lasten kirjoittamisen ja lukemisen taidon parantamiseksi.

Petersonin ja Heywoodin (2007) mukaan vanhempien tuen määrä ja laatu lastensa kielenoppimiseen riippuu vanhempien ajasta, kyvyistä ja koulutusasteesta. Alemmassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat vanhemmat eivät välttämättä lue lastensa kanssa tai lapsilleen, sillä heillä ei ole joko aikaa tai he eivät osaa itse lukea äidinkieltään. (Peterson & Heywood 2007.) Kuitenkin kun vanhemmat ja muut huoltajat, esimerkiksi isovanhemmat, viettävät aikaa lapsen kanssa ja kertovat tarinoita tai keskustelevat asioista heidän omalla äidinkielellään, kehittyy lapsen oman äidinkielen sanavarasto ja käsitteistö. Lapset tulevat myös kouluun paremmin valmistautuneina oppimaan koulussa käytettävää kieltä ja siten onnistuvat oppimisessaan. Lasten tiedot ja taidot siirtyvät kotona opitusta omasta äidinkielestä koulussa opittuun kieleen. Siirto kahden kielen välillä voi olla kaksisuuntainen. Kun omaa äidinkieltä tuetaan koulussa, käsitteet, kieli ja lukutaito, jonka lapsi oppii koulun kielellä, voi siirtyä myös hänen omaan äidinkieleen. Molemmat kielet hoitavat toisiaan, kun oppimisympäristö sallii molempien kielten käytön. (Cummins 2001.) Oppiminen voidaan nähdä tulkintojen tekona ja ympärillä olevan maailma ymmärtämisenä, myös kulttuurisissa asioista. Tällöin

kotikokemuksia ei voi erottaa koulukokemuksista, sillä kotona laajentuneet tiedot, taidot ja kokemukset hyödyttävät myös koulussa. (Hélot & Young 2002.)

Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigin (2009) tutkimuksen mukaan vanhempien asenteet oman äidinkielen säilyttämisen tärkeyden ja uuden kielen edistämisen suhteen vaihtelevat lapsen iän mukaan. Lapsen ollessa kolmevuotias, omaa äidinkieltä pyritään tukemaan. Tämä voi johtua siitä, että tässä vaiheessa vanhemmat ovat pääasiallisesti tekemisissä lapsen kanssa ja puhuvat luonnollisesti omaa kieltään. Lapsen siirtyessä kouluun toisen kielen merkitys kasvaa, kun vanhemmat huomaavat lapsen siirtyvän ympäristöön, jossa kaikki tapahtuu toisella kielellä. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.) Myös Gathercolen ja Thomasin (2009) tutkimuksen mukaan kotona käytettävällä kielellä on suurin rooli lapsen ollessa pieni, noin neljävuotias. Kouluun mentäessä, koulun käyttämän kielen rooli kasvaa suuremmaksi kuin kotona puhuttavan kielen (Gathercole & Thomas 2009). Monet maahanmuuttajaperheet ottavatkin toisen kielen kotikielekseen, kun lapset saavuttavat kouluiän (Schmid & Keijzer 2009). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että esimerkiksi englanninkielisissä maissa kannustus käyttää englannin kieltä kotona, kun se ei ole äidinkieli, voi olla jopa haitallista sekä oppijalle että perheelle (Peterson & Heywood 2007).

3.5 Kodin ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyö

Koulu pitää useimmiten yhteyttä koteihin kirjallisessa muodossa (Hirsto 2001, 103). Kirjallisten viestien ongelma on kuitenkin usein siinä, että joko vanhempien kielitaito ei riitä ymmärtämään tai he eivät ole tottuneet pitämään kirjallisia viestejä tärkeinä. Kodin ja koulun yhteistyötä on pidetty maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla jossain määrin haasteellisena. Haasteita aiheuttavat muun muassa vanhempien puutteellinen suomenkielen taito sekä suomalaisen koulukulttuurin ja kasvatuksen vieraus. (Säävälä 2012). Hélot'n ja Youngin (2002) mukaan yleinen uskomus on, että kieli, jota lapset käyttävät kotonaan vanhempien kanssa ei ole kielellisesti oikeaoppista. Tämän nähdään johtuvan siitä, että vanhempien käyttämä asuinmaan kieli ei ole sujuvaa, joten myös heidän kielellisiä kykyjään äidinkielellään epäillä. Tässä ei ymmärretä, että lapsen omalla äidinkielen hallinnalla ja kulttuurilla on merkitys hänen kehitykseensä ja kykyynsä oppia uutta. (Hélot & Young 2002.)

Helsingin opetustoimessa tätä kodin ja koulun yhteistyön haastetta on lähdetty ratkaisemaan siten, että maahanmuuttajataustaisia oman äidinkielen opettajia on lisäkoulutuksen avulla perehdytetty oppilashuoltotyöhön ja erityisopetukseen. Koulut ja oppilashuoltajat voivat siten käyttää näitä opettajia apuna maahanmuuttajataustaisia perheitä ja lapsia tavatessaan. Näin pyritään takaamaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja heidän perheilleen tasavertaiset palvelut suomalaisten kanssa. (Vilén 2009, 94.) Vantaalla on puolestaan järjestetty niin sanottuja vanhempain kouluja, joiden tarkoituksena on olla maahanmuuttajavanhempien omia vanhempainiloja. Näissä maahanmuuttajataustaiset vanhemmat voivat käydä keskusteluja koulun käytännöistä, vertailla eri kasvatus- ja koulutuslähtökohtia sekä pohtia kasvatusta ja kasvamista erilaisissa kulttuureissa. (Korpela 2005, 40.) Petersonin ja Heywoodin (2007) Kanadassa toteutetun tutkimukseen osallistuneissa kouluista osassa tarjottiin työpajoja maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja vanhemmille, missä heille esiteltiin keinoja tukea kielen kehitystä.

Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigin (2009) mukaan maahanmuuttajavanhempien vaikeaan ja ristiriitaiseen rooliin tulisi kiinnittää huomiota. Olisi tärkeää järjestää vanhemmille ohjelmia, jotka kannustaisivat heitä yhä pysymään tukena ja kasvattajan roolissa, vaikka kodin lukutaidon perinteet poikkeaisivat koulun käytänteistä. Molemminpuolinen arvostus lukutaidon käytänteitä kohtaan rikastuttaa sekä lasta että vanhempia sekä parantaa koulussa menestymistä. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.) Ranskassa toteutettiin projekti, joka perustui vanhempien ja opettajan yhteistyöhön sekä monikulttuuriseen lähtökohtaan tavoitteena kulttuurienvälinen ymmärrys. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat pitivät tässä kerran viikossa tuokion, johon myös opettaja osallistui. Näissä tuokioissa vanhemmat järjestivät kulttuuriinsa ja kieleensä liittyviä harjoituksia, leikkejä, lauluja tai muuta tekemistä. He kertoivat lapsille oman lähtömaansa oloista ja elintavoista. Vanhemmat kokivat tämän positiivisena keinona lisätä tietoisuutta erilaisista kulttuureista ja kielistä. Opettajat eivät myöskään tarvinneet lisäkoulutusta tämän järjestämiseen, vaikkakin he oppivat näissä paljon uutta oppilaidensa kielellisestä ja kulttuurillisesta monimuotoisuudesta. (Hélot & Young 2002.) Toinen esimerkki on Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksesta, jossa ilmeni, että vanhemmat etsivät oppikirjoja omalla äidinkielellään ja tekivät oppikirjan harjoituksia illalla lasten kanssa. He myös hyödynsivät nettisivustoja, joissa opetettiin asioita heidän omalla äidinkielellään. (Peterson & Heywood 2007.)

Stavansin, Olshtainin ja Goldzweigin (2009) tutkimuksen mukaan vanhempien havainnot, asenteet ja näkemykset korreloivat heidän lapsiensa lukutaidon kehityksen, koulutuksen, sosiaalistumisen ja monikielisyyden kanssa (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009). Paradis, Emmerzael ja Duncan (2010) puolestaan näkivät tutkimuksessaan vaikeaksi arvioida perhehistorian vaikutuksia kulttuurisen monimuotoisuuden vuoksi. Esimerkiksi kaikkia mahdollisia kulttuurisia tekijöitä ei haluta tai voida raportoida perhehistoriasta. (Paradis, Emmerzael & Duncan 2010.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä lastensa oman äidinkielen opetuksesta: mitä maahanmuuttajataustaiset huoltajat pitävät tärkeänä lastensa oman äidinkielen opetuksessa. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten he raportoivat tukevat lapsensa oman äidinkielen oppimista kotona. Tarkoituksena on myös saada tietoa siitä, millaisia oletuksia huoltajilla on lastensa saamasta oman äidinkielen opetuksesta. Näihin oletuksiin voi sisältyä opetuksen kehittämisehdotuksia, hyväksi koettuja opetusmenetelmiä tai muita huoltajilta esiin nousevia ajatuksia. Tutkimus esittelee myös huoltajien toiveita ja ehdotuksia oman äidinkielen opetuksen ja kodin välisen yhteistyön edistämiseen ja kehittämiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajat pitävät tärkeänä oman äidinkielen opetuksessa?
2. Miten huoltajat raportoivat tukevansa lastensa oman äidinkielen oppimista kotona?
3. Kuinka huoltajat kehittäisivät lastensa oman äidinkielen opetusta?
4. Millasta kodin ja koulun välistä yhteistyötä huoltajat toivovat oman äidinkielen opetuksen osalta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Osallistujat

Tutkimukseni aineisto on kerätty osana uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämistyötä. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, ja kyselyn laati oman oman äidinkielen oppiainekohtainen työryhmä. Opetushallituksesta kysely välitettiin koulujen siivistystoimeen tai vastaavalle taholle. Kysely osoitettiin niiden lasten huoltajille, joiden lapset osallistuvat oman äidinkielen opetukseen. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista huoltajille, joten vastaajia ei ole tätä tarkemmin otostettu. Kysely tehtiin syksyn 2013 aikana.

Kyselyyn oli mahdollista vastata joko sähköisesti tai paperilomakkeella. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 501 huoltajaa. Sähköisesti kyselyyn vastasi 323 vastaajaa ja paperilomakkeella 178 vastaajaa. Sähköinen kysely toteutettiin Webropol-ohjelmalla. Paperilomakkeet on puolestaan toimitettu Opetushallitukseen, jossa ne on muutettu sähköiseen muotoon. Suurin osa vastauksista saatiin Espoon kaupungin alueelta, mutta myös Oulusta, Kirkkonummelta, Vaasasta, Tampereelta ja Keravalta kyselyyn osallistui kymmeniä huoltajia. Myös muista Suomen kunnista saatiin yksittäisiä vastauksia.

5.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimukseni on monimenetelmällinen, jossa yhdistän määrällisiä ja laadullisia tutkimusmenetelmiä. Yhdistämällä erilaisia menetelmiä saadaan aikaan uudenlaisia yhdistettyjä tutkimusmenetelmiä (Patton 2002, 248). Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana nähdään usein olevan todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksessa pyritään siis tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 152–155). Kvantitatiivisessa eli määrällisessä lähestymistavassa puolestaan tutkimuksen tulokset pyritään esittämään arkipäiväisen kokemuksen ylittävinä teorioina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 132). Tässä tutkimuksessa määrällinen lähestymistapa näkyy aineiston keruussa, osa aineistosta on saatettu tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Täten päätelmiä havaintoaineistosta on tehty tilastollisen analysointiin perustuen. (kts. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 131.) Tilastollisten menetelmien tarkoituksena on

kuvailta aineistossa esiintyviä ilmiöitä eri tavoilla. Tavoitteena on siis kuvailta suuren lukujoukon ominaisuuksia pienemmällä määrällä lukuja. (Nummenmaa 2009, 14.)

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen lähestymistapa nähdään toisiaan täydentäviksi lähestymistavoiksi. Numerot ja merkitykset ovat vastavuoroisesti toisistaan riippuvaisia. Numerot perustuvat merkityksiä sisältävään käsitteellistämiseen, ja merkitystä sisältäviä käsitteellisiä ilmiöitä voidaan ilmaista numeroin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 127–128.) Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen menetelmä voidaankin nähdä jatkumona enemmän kuin vastakohtina ja toisensa poissulkevinä analyysimalleina (Alasuutari 2011, 32). Laadullinen tutkimus pyrkii kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen ymmärtävään selittämiseen. Kun kvantitatiivisessa lähestymistavassa määritellään muuttujia ja etsitään keskiarvoja, pyritään laadullisessa lähestymistavassa havaintojen pelkistämiseen ja keskitytään oman tutkimuksen kannalta olennaisiin havaintoihin. (Alasuutari 2011, 51.)

Tutkimusaineisto on kerätty kyselytutkimuksena. Kysely on usein kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Kyselyllä kerättyjen aineistojen avulla voidaan testata hypoteeseja, ja aineisto voidaan kvantifioida. Kuitenkin kyselyä on mahdollista käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa, ja esimerkiksi avokysymyksillä kerätystä aineistosta voidaan tehdä tyypittelyjä laadullisiin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75.) Kyselytutkimuksen etuina pidetään yleisesti sitä, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Tutkimukseen on mahdollista saada paljon henkilöitä ja heiltä voidaan kysyä myös monia asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia, joita tulen pohtimaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsitellessäni.

Kysely sisälsi kahdeksan kysymystä, joista osa oli monivalintakysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymyksiin on laadittu valmiit numeroidut vastausvaihtoehdot. Näiden strukturoitujen kysymysten vastauksia analysoidaan tilastollisin keinoin. Monivalintakysymysten avulla vastaajien vastauksia voidaan verrata mielekkäästi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 199). Kysely sisälsi neljä asteikkoon perustuvaa kysymystyyppiä, joissa vastaajan tuli valita, pitikö asiaa tärkeänä, ei tärkeänä vai ei osannut sanoa (ks. liite 1). Asteikkoihin perustuvilla kysymyksillä mitattiin, mitä huoltajat pitivät tärkeänä oman äidinkielen opetuksessa. Valmiina väittäminä olivat: ääntäminen, puhuminen, kertominen, lukeminen, kirjoittaminen, kielioppi, oman kielen sanasto, eri oppiaineiden sanasto, oman kielen

kirjallisuus ja kertomusperinne, oman kulttuuriyhteisön tavat ja perinteet sekä oman kulttuuriyhteisön historia. Väittämät kattavat hyvin erilaiset kielen osa-alueet ja taidot, joten niiden avulla voitiin tarkastella, mitä huoltajat pitävät tärkeänä oman kielen erilaisista taidoista. Myös sitä, kuinka perheessä tuetaan oman äidinkielen oppimista, mitattiin asteikkoihin perustuvilla kysymyksillä. Tässä tukimuotojen yleisyyttä mitattiin kolmiportaisella asteikolla: usein, harvoin tai ei koskaan. Oman äidinkielen opetuksen laatua kartoitettiin kahdella väittämällä: Lapsi saa asiantuntevaa opetusta ja opetus on riittävää (ks. liite 1).

Avoimien kysymysten etuna pidetään sitä, että niissä vastaajat voivat ilmaista itseään omin sanoin, mitä he tietävät aiheesta ja, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa. Avoimien kysymysten avulla on myös mahdollista tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajien viitekehyksiä. Lisäksi ne auttavat monivalintatehtäviin annettujen vastausten tulkinnassa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201.) Tutkimuksessa avoimia kysymyksiä käytettiin selvittämään, millaista kodin ja koulun yhteistyötä huoltajat odottavat oman äidinkielen opetuksen suhteen sekä millaisia kokemuksia ja kehittämisehdotuksia huoltajilla on oman äidinkielen opetuksen suhteen.

5.3 Aineiston analyysi

Vastauksia analysoitiin osin määrällisin menetelmin, ja tuloksia käytettiin täydentämään avoimista kysymyksistä saatuja tuloksia (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136–137). Koska kyselyyn oli vastattu sekä sähköisesti että paperilomakkeella, tuli ensin yhdistää nämä kaksi aineistoa. Paperilomakkeella kerättyyn aineistoon muuttujien arvot muutettiin vastaamaan sähköisen lomakkeeseen määriteltyjä arvoja. Tämän jälkeen aineistot yhdistettiin ja vietiin SPSS-ohjelmaan. Määrällistä aineistoa tarkasteltiin ensinnäkin suorina jakaumina, joista saatiin selville, mitä huoltajat pitävät tärkeänä äidinkielen opetuksessa ja kuinka he tukevat sitä kotona. Lisäksi suorien frekvenssien avulla saatiin selville, mitä huoltajat toivovat oman äidinkielen arvioinnilta ja kokevatko huoltajat, että heidän lapsensa saa riittävää tai asiantuntevaa opetusta. Analysoinnissa käytettiin myös ristiintaulukointia, koska sillä on mahdollista havainnollistaa mahdollisia yhteyksiä muuttujien välillä (Metsämuuronen 2003, 292). Ristiintaulukoinnin avulla selvitettiin muun muassa, onko eri kieliryhmien välillä eroja

siinä, mitä he pitävät tärkeänä oman äidinkielen opetuksessa ja, kuinka he tukevat omaa äidinkielen oppimista kotona.

Kyselyyn vastasi yhteensä 501 huoltajaa eri puolilta Suomea. Suurimmat kieliryhmät olivat; venäjä (24,2 %), viro (16,6 %), arabia (12,2 %), somali (8,2 %), englanti (6,6 %) ja kiina (6,4 %). Muiden kielten osuus vaihteli 0,2 prosentista viiteen prosenttiin. Vastajia oli ainakin 34 eri kieliryhmästä, kun neljä vastaajaa ei ilmoittanut kieltään (0,8 %). Vastajista 47 % (237 vastaajaa) ilmoitti perheensä asuneen Suomessa yli kymmenen vuotta. Perheistä 29 % (144 vastaajaa) oli asunut 4–10 vuotta Suomessa ja 1–3 vuotta oli asunut 15 % (76 vastaajaa). Vasta alle vuoden Suomessa oli asunut vain 8 % (38 vastaajaa). Kuusi vastaajaa (1 %) ei kuitenkaan ilmoittanut Suomessa asumisensa pituutta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysin lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi 2009). Avoimien kysymysten vastauksia analysoin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, kuitenkin säilyttäen sen sisältämä informaatio (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Sisällönanalyysi on metodi, jossa pyritään tekemään päätelmiä kielellisestä aineistosta systemaattisesti ja objektiivisesti. Tässä tutkimuksessa analyysi oli osin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sillä aineistoa lähestytään aiheen aiempaan tutkimustietoon perehtyneenä ja ilmiöön tutustuneena. Sisällönanalyysi oli kuitenkin pääasiallisesti aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistosta tehdyt havainnot ohjaavat analyysin tekemistä ja teemaluokkien laadintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Aineistolähtöinen laadullinen eli induktiivinen aineiston analyysi voidaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäisenä aineisto pelkistetään eli redusoidaan, jolloin analysoitavasta aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista pienempiin osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa kuitenkin tutkimustehtävä, jonka mukaan koodataan esimerkiksi tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Toisessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheessa, aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi. Näistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään samoiksi luokiksi. Tässä luokittelun vaiheessa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Analyysin kolmannessa

vaiheessa luodaan teoreettinen käsitteistö eli abstrahointi. Käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–111.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään lähtökoh- taisesti aineiston ehdoilla. Ero on kuitenkin siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineiston liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Kun aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan yksin aineistosta, teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina jo ilmiöistä entuudestaan tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Aineiston sisällönanalyysi tapahtui hyvin pitkälle Tuomen ja Sarajärven (2009) esit- telemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aluksi tutustuin kyselyn tuottamaan laa- dulliseen aineistoon lukemalla sen useampaan kertaan läpi. Samalla esiin nousi teemoja, jotka moni vastaaja oli nostanut esiin vastauksissaan. Samalla kirjoitin ylös näitä esiin nou- sevia teemoja. Tässä apuna oli myös aikaisempi tutkimuskirjallisuus. Tutkimuskysymyksenä ohjasivat myös teemojen löytämistä. Aineistoon tutustumisen ja alustavan teemaluokituksen jälkeen aloitettiin järjestelmällinen teemojen etsiminen tekstistä. Aluksi merkittiin värikoo- dien avulla vastaukset, joissa esiintyi tiettyä teemaa vastaava asia. Teemoittelu tehtiin use- ampaan kertaan, jotta vastaukset ja teemat vastasivat toisiaan mahdollisimman tarkoituksen- mukaisesti. Vastaukset, joiden kieli ei ollut suomennettavissa ja vastaukset, joissa vastaaja ei osannut kertoa mielipidettä tai vastata, jätettiin huomioimatta. Näiden osuus ilmoitetaan myöhemmin tulosluvussa.

Teemoittelun jälkeen samaa teemaa edustavat vastaukset koottiin yhteen. Huoltajien vastauksista erottui selvästi kolme erillistä suurempaa teemaa: oman äidinkielen opettajaan liittyvä teema, oman äidinkielen opetusjärjestelyihin liittyvä teema sekä oman äidinkielen opetuksen ja huoltajien välinen yhteistyö. Näiden teemojen sisälle puolestaan muodostui huoltajien raportointien mukaan alaluokkia. Alaluokat muodostettiin etsimällä teeman sisältä tarkemmin samoihin asioihin liittyviä huomioita ja raportointeja. Aineistosta nousi esiin jo varsin nopeasti samoihin asioihin liittyviä raportointeja. Samaan aiheeseen liittyvät huolta- jien raportoinnit värjättiin tekstiin samalla värikoodilla. Näin jatkettiin kunnes kaikki huol- tajien kirjoittamat vastaukset olivat saaneet oman värikoodin. Vastauksia luettiin useampaan kertaan edelleen, jotta jokaisen vastauksen värikoodista oltiin varmoja. Muutama vastaus vaihtoi tässä vaiheessa paikkaa. Näin saatiin teemojen sisälle muodostettua alaluokkia, jotka kuvaavat tarkemmin, mitä asioita oman äidinkielen opetuksesta huoltajat halusivat nostaa

esiin raportoinneissaan. Opettajaan liittyvän teeman alaluokiksi muodostuivat opettajan pätevyys ja opetusmenetelmät. Opetuksen järjestämiseen liittyvän teeman alaluokiksi muodostuivat; tuntien ajankohta, tuntien määrä, opetustilat ja sijainti sekä opetusryhmin heterogeenisuus. Yhteistyöhön liittyvään teemaan syntyi pienempiä alaluokkia liittyen huoltajien toiveisiin yhteistyöstä, tavoista toteuttaa sitä sekä tarpeesta tehdä yhteistyötä.

Aineistosta nousi esiin aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta johdettuja asioita, kuten huoltajien keinoja tukea omaa äidinkieltä kotona, oman äidinkielen opettajan pätevyys sekä opetusmenetelmiin liittyen oppimateriaalien ongelmat. Näitä vastauksia ja mainintoja esiintyi hyvinkin kattavasti aineistossa. Analyysin kuluessa nousi lisäksi esiin alaluokkia, joiden ei teoriataustan pohjalta osannut odottaa nousevan näin vahvasti esiin. Tällaisia alaluokkia olivat opetuksen järjestämiseen liittyvät opetustilat ja niiden sijainti sekä opetustuntien määrä. Näihin uusiin alaluokkiin liittyviä vastauksia esiintyi aineistossa odotettua enemmän. Luokittelun ensimmäisissä vaiheissa opetustuntien määrään liittyvät raportoinnit luokiteltiin yhteen opetuksen ajankohtaan liittyvien raportointien kanssa. Kuitenkin analyysin edetessä selvisi, kuinka paljon raportointeja oppituntien määristä yksin tuli, joten tälle muodostettiin oma alaluokka. Uusia teemaluokkia vastaavaa tutkimuskirjallisuutta etsittiin myöhemmin lisää. Nämä luokat ovat syntyneet aineistolähtöisen analyysin kautta.

Sisällönanalyysia voidaan jatkaa luokittelun jälkeen kvantifioimalla aineisto, jolloin aineistosta lasketaan samojen asioiden esiintyvyys aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Vastausten määrä alaluokan sisällä kvantifioitiin, jotta saatiin selville tietyn alaluokan yleisyys otoksessa ja teeman sisällä. Aineiston kvantifiointi tarkoittaa, että laadullisesta aineistosta lasketaan tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia koodeja tai merkityksiä. Laskeminen systematisoi laadullista analyysia, vaikkakin laskelmat ovat aina tutkijan konstruktioita. Laskemisessa on huomioitava asioiden esiintymisen kontekstit. Tietty asia voidaan ilmaista synonyymein, kiertoilmaisuin tai ironisesti, ja siten etsitty asia voi esiintyä erilaisissa asuissa, yhteyksissä ja merkityksissä. Asioiden esiintymisestä saa parhaiten tietoa lukemalla tekstiä kokonaisuutena. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Täten aineistossa olevia raportointeja on luettu tarkasti yksittäisinä teksteinä ja pyritty ymmärtämään kommentin alkuperäinen tarkoitus. Aineiston kvantifiointi sopii myös laadulliseen aineistoon, sillä laskemisella laadulliseen aineistoon pääsee joskus helpommin kiinni kuin vain lukemalla aineistoa

yhä uudestaan. Kvantifioimalla aineiston saa myös varmuuden siitä, että tutkimuksen tuloksina esitetyt päätelmät eivät perustu vain omaan mielikuvaan aineistosta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.4 Luotettavuus

Validiteetti. Validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta siinä mielessä, että tutkitaanko sitä, mitä on tarkoituskin tutkia (Metsämuuronen 2003, 35). Tutkimuksen validius on siis mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimus yleistettävissä ja jos tutkimuksen voi yleistää, niin mihin ryhmään. (Metsämuuronen 2003, 35.) Ulkoisen validiteetin pohdintaan liittyy suurimmissa määriin otantaan liittyviä kysymyksiä (Metsämuuronen 2003, 86). Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastaajia ei varsinaisesti otostettu. Kysely ohjattiin huoltajille, joiden lapsi oli oman äidinkielen opetuksessa. Täten vastaajista kaikilla on tietoa kyselyssä selvitettäviin asioihin. Vastaaminen oli kuitenkin huoltajille vapaaehtoista. On siis vaikeaa arvioida, kuinka moni huoltajista jätti vastaamatta kyselyyn. Haastavaa on myös arvioida, vastasivatko kyselyyn tietynlaiset huoltajat, esimerkiksi ne, jotka pitivät oman äidinkielen opetusta erityisen tärkeänä ja halusivat siten tukea sen kehittämistä vastaamalla. Toisaalta varsinkin avoimien vastausten monipuolisuus ja myös oman äidinkielen opetukseen tyytyväisten sekä ”en osaa sanoa” -vastaajien suuri osuus kertoo, ettei vastaajiksi valikoitunut vain oman äidinkielenopetuksen kehittämisestä kiinnostunut ryhmä.

Ulkoiseen validiteettiin saattaa vaikuttaa erikielisten ryhmien osuus otoksessa. Kieliryhmien osuus otoksessa ei ole tasainen, vaan tietyt kieliryhmät korostuvat siellä. Yleistyksiä kaikista kieliryhmistä voi olla haastavaa tehdä, sillä heidän osuutensa otoksesta voi olla suhteellisen pieni. Kuitenkin tutkimus kattaa hyvin monipuolisesti eri kieliryhmiin kuuluvia huoltajia, joten yleisesti oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten huoltajien näkemykset ovat varmasti suhteellisen hyvin yleistettävissä. Tutkimuksen ulkoista validiteettia eli yleistettävyyttä parantaa eri kieliryhmien suuren määrän lisäksi se, että tutkimukseen on osallistunut huoltajia kattavasti eri puolelta Suomea.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa puolestaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Arvioi-
dessa sisäistä validiteettia pohditaan käsitteiden ja teorian oikeuteen ja mittarin muodostuk-
seen liittyviä kysymyksiä ja valintoja. (Metsämuuronen 2003, 35.) Kysely on suunniteltu
suhteellisen yksinkertaiseksi, koska vastaajia on monista kieliryhmistä ja he ovat suomen-
kielen taidoiltaan hyvin heterogeeninen joukko. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää
oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten huoltajien näkemyksiä oman äidinkielen
opetuksesta ja sen kehittämisestä. Kysely sisälsi myös kysymyksiä, joissa huoltajien tuli ra-
portoida, kuinka paljon he tukevat annetuilla keinoilla lapsen oman äidinkielen oppimista
kotona. Tässä ensinnäkin vastaajien henkilökohtaiset määritelmät annetuille vaihtoehdoille
”usein”, ”harvoin” ja ”ei koskaan” saattavat vaikuttaa heidän valintaansa. ”Usein” vaihtoehto
saattaa tarkoittaa kahden vastaajan mielestä hyvinkin erilaista määrää käytännössä. Toiseksi
vastaajat saattavat tällaisissa kysymyksissä kaunistella todellisuutta ja raportoida tukevansa
kielenkehitystä todellisuutta monipuolisemmin tai useammin. Kuitenkin kyselytutkimuksen
etuna on se, että vastaajat pääsevät vastaamaan anonyymisti ja siten toivottavasti rehellisem-
min.

Tutkimuksen validiutta voidaan parantaa myös siten, että tutkimuksessa käytetään
useita menetelmiä. Tätä yhteiskäyttöä kutsutaan triangulaatioksi. (Hirsjärvi, Remes & Saja-
vaara 2009, 233). Tässä tutkimuksessa on käytetty sekä määrällistä että laadullista tutkimus-
otetta. Triangulaatio parantaa tässä tutkimuksessa validiutta, koska huoltajien monivalinta-
vastauksien antamia tuloksia voidaan verrata heidän antamiin avoimiin vastauksiin. Täten
voidaan katsoa, ovatko huoltajien näkökannat molemmissa kysymystyypeissä samansuun-
taiset. Jos selviä eroavaisuuksia vastauksien välillä ei nouse esiin, voidaan huoltajien anta-
miin vastauksiin luottaa suhteellisen hyvin.

Uskottavuus. Tutkimuksen kohteena tässä tutkimuksessa ovat maahanmuuttajatausteisten
oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten huoltajien käsitykset ja toiveet oman äidin-
kielen opetuksesta. Tutkimukseen osallistui 501 huoltajaa, joiden lapset osallistuivat oman
äidinkielen opetukseen, joten tietoa heidän käsityksistään ja toiveistaan saatiin hyvinkin kat-
tavalta joukolta. Tutkimuksen tilastollisen osion analyysiin on otettu mukaan kaikki vastaa-
jat. Avokysymyksiin vastasi puolestaan yhteensä 273 huoltajaa. Tutkimuksessa jätettiin 53

vastausta huomioimatta, sillä vastauksia ei kyetty suomentamaan tai ne eivät antaneet informaatiota tutkimuskysymykseen liittyen.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että tutkimukseen osallistujat ovat suhteellisen heterogeeninen joukko, joilla kuitenkin kaikilla on tarvittavaa tietoa tutkimuksen kohteeseen liittyen. Kyselyyn osallistui vastaajia eripuolelta Suomea ja heidän oman äidinkielen opetuksen kieli vaihteli. Täten tiedonantajien joukko vastasi hyvinkin monipuolisesti joukkoa, joista tietoa haluttiin saada. Tutkimuksen kannalta oleellista oli, että huoltajilla oli jokin käsitys oman äidinkielen opetuksesta ja kokemuksia siitä. Vastaajien oli oltava jollain tapaa maahanmuuttajataustaisia tai heidän lapsensa, sillä muutoin vastaajan voi olla hyvinkin vaikeaa ymmärtää oman äidinkielen opetuksen tilannetta Suomessa tai siihen liittyviä muita kysymyksiä. Aineistonkeruuvaiheessa kysely on toimitettu oman äidinkielen opettajien kautta, joten kyselyn saaneet ovat jo lähtökohtaisesti omanneet kokemuksia omasta äidinkielen opetuksesta. Kyselyyn vastaajia ja siten tutkimuksen tiedonantajia ei ole muutoin valittu, joten on vaikeaa arvioida, ovatko kyselyyn vastanneet jo lähtökohtaisesti voimakkaammin jotain mieltä tutkittavasta asiasta vai edustaako vastanneiden joukko hyvin tutkittavaa ryhmää.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa eettiset ratkaisut on otettu huomioon läpi tutkimuksen ja kaikissa sen vaiheissa. Aineisto on kerätty nimettömillä kyselylomakkeilla, joten vastaajien henkilöllisyyttä ei ole ollut mahdollista selvittää missään tutkimuksen vaiheessa. Vastaajien taustatietoina kysyttiin vain heidän lapsensa saama oman äidinkielen opetuksen kieltä sekä asumisen kestoa Suomessa, joka sekin ilmoitettiin luokkina.. Tämän lisäksi kyselylomakkeisiin on myöhemmin liitetty tieto, mistä kaupungista lomake on saatu. Tämän avulla saadaan tietoa siitä, kuinka laajalta alueelta vastaajia on saatu tutkimukseen ja kuinka yleistettävissä siis tulokset ovat.

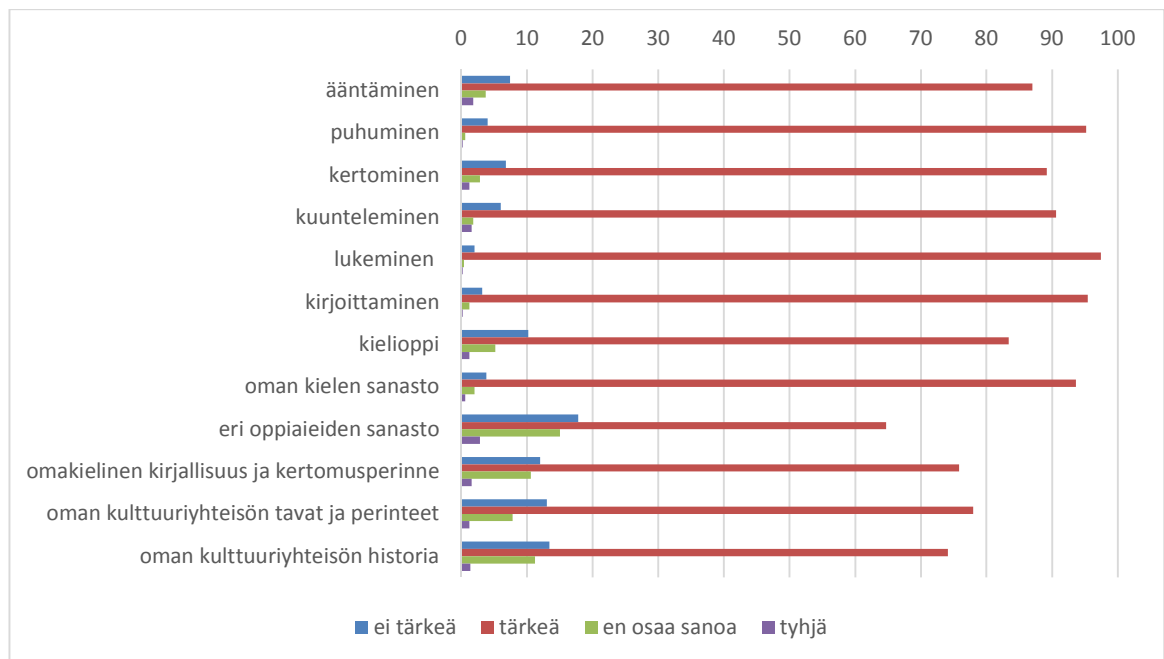
Muutammat vastaajat olivat nimenneet lastensa oman äidinkielen opettajan esimerkiksi kertoessaan hänen pätevyystään opettajana tai persoonallisista piirteistään. Nimiä ei ole analyysin vaiheessa otettu huomioon, eikä niitä ole julkaistu tuloksien aineistositaateissa. Muutoinkin aineistoa on käsitelty luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan. Tämä näkyy

myös siinä, ettei vastaajien kieltä ja heidän vastauskuntaansa ole yhdistetty analyysivaiheessa, joten opetettavan kielen perusteella ei voi tehdä päätelmiä vastaajan eikä opettajan henkilöllisyydestä. Tutkimuksen päätyttyä tutkimusaineisto hävitetään, eikä se näin ollen ole enää tämän tutkimuksen tekijän käytössä.

6 TULOKSET

6.1 Tärkeät osa-alueet oman äidinkielen opetuksessa

Huoltajia (n=501) pyydettiin arvioimaan oman äidinkielen opetuksen eri osa-alueiden tärkeyttä asteikolla *tärkeä, ei tärkeä, en osaa sanoa* (ks. osa-alueet kuviosta 1). Lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja oman äidinkielen sanaston opettaminen nousivat selvästi muita kielen ja opetuksen osa-alueita tärkeämmiksi oman äidinkielen opetuksessa. Kaikkien näiden kohdalla huoltajista reilusti yli 90 % ilmoitti niiden olevan *tärkeitä* opetuksessa. Huoltajien vastauksissa lukeminen nousi oman äidinkielen opetuksen osa-alueeksi, jota suurin ryhmä vanhemmista piti *tärkeänä* oman äidinkielen opetuksessa. Vastaajista jopa 97 % ilmoitti tämän olevan *tärkeää* opetuksessa. Huoltajista vain 2 %, oli sitä mieltä, ettei lukemisen oppiminen omalla äidinkielellä ollut tärkeää.



KUVIO 1. Oman äidinkielen opetuksen osa-alueiden tärkeys prosentteina huoltajien näkökulmasta (n=501).

Huoltajat pitivät tärkeänä myös kirjoittamisen opettamista oman äidinkielen opetuksessa, sillä heistä 95 % ilmoitti sen olevan *tärkeää* ja 3 % mielestä se *ei ollut tärkeää*. Puhumisen opettaminen nähtiin myös yhtenä tärkeimmistä oman äidinkielen opetuksen tehtävistä. Vastaajista niin ikään 95 % raportoi puhumisen olevan *tärkeää* oman äidinkielen opetuksessa ja 4 % huoltajista ilmoitti puolestaan, *ettei* puhuminen ole *tärkeää* opetuksessa. Oman äidinkielen sanaston opettamista piti *tärkeänä* 94 % huoltajista ja *ei tärkeänä* 4 %.

Oman äidinkielen opetuksessa kuuntelemista ilmoitti pitävänsä *tärkeänä* 91 % huoltajista. Puolestaan 6 % *ei* pitänyt oman äidinkielen kuuntelemisen taitoa *tärkeänä*. Kertomista pidettiin suunnilleen yhtä tärkeänä kuin kuuntelemista. Kertomisen ilmoitti olevan *tärkeää* 89 % ja *ei tärkeänä* opetuksessa sitä piti 7 % vastaajista. Oman äidinkielen ääntämisen koki huoltajista 87 % *tärkeäksi* ja 7 % *ei* nähnyt sitä *tärkeänä* osana oman äidinkielen opetusta. Kielioopin tärkeyden suhteen huoltajien mielipiteet jakaantuivat hieman edellisiä opetuksen osa-alueita enemmän. Kielioopin näki *tärkeäksi* 83 % huoltajista ja puolestaan 10 % ilmoitti, *ettei* se ole *tärkeää* opetuksessa. Kuuntelemisen, kertomisen, ääntämisen ja kielioopin suhteen huoltajat olivat vielä suhteellisen yksimielisiä siitä, että nämä ovat tärkeitä oman äidinkielen opetuksessa. Kaikissa näissä huoltajista yli 80 % koki ne *tärkeiksi*.

Oman äidinkielen opetuksessa *tärkeäksi* oman kulttuuriyhteisön tapojen ja perinteiden opettamisen raportoi 78 % huoltajista. Kuitenkin 13 % huoltajista oli sitä mieltä, *etteivät* kulttuuriyhteisön tapojen ja perinteiden opetus ollut *tärkeää* käsiteltäväksi oman äidinkielen opetuksessa, lisäksi 8 % *ei osannut sanoa* onko tämä tärkeää. *Tärkeäksi* huoltajista 76 % näki omakielisen kirjallisuuden ja kertomusperinteen. Huoltajista 12 % *ei* nähnyt *tärkeänä* kirjallisuuden ja kirjallisuusperinteen opettamista osana oman kielen opetusta, eikä 11 % osannut sanoa mielipidettä. Myös oman kulttuuriyhteisön historian opettaminen jakoi huoltajien mielipiteitä, 74 % vastaajista ilmoitti sen olevan *tärkeää*, kun taas 13 % *ei* kokenut sitä *tärkeänä*. Huoltajista 11 % ei lisäksi osannut sanoa mielipidettään tähän. Selvästi eniten huoltajien mielipiteen jakoi eri oppiaineiden sanaston opettelemisen tärkeys oman äidinkielen opetuksessa. *Tärkeänä* tätä piti huoltajista 65 % ja *ei tärkeänä* opetuksessa 18 %, 15 prosenttia vastaajista *ei osannut sanoa* mielipidettään tämän kohdalla.

Kieliryhmien näkemyksiä eri opetuksen osa-alueista tutkittiin ristiintaulukoimalla kieliryhmät ja vastaukset osa-alueiden tärkeydestä. Eri kieliryhmien kesken ei löytynyt

suurta eroavaisuutta, sen suhteen, mitä pidettiin oman äidinkielen opetuksessa tärkeänä. Lähes kaikki kieliryhmät pitivät ääntämistä, puhumista, kertomista, kuuntelemista, lukemista ja oman kielen sanastoa pääasiallisesti *tärkeänä*.

Kieliopin tärkeys opetuksessa jakoi mielipiteitä hieman enemmän kieliryhmien sisällä, kuitenkin yleisesti suurin osa kieliryhmistä piti tätä *tärkeänä*. Eniten hajontaa syntyi englannin, hindin, hollannin, japanin ja kiinan kieliryhmien sisällä. Näiden kieliryhmien vastausten mukaan kieliopin opettamista ei koettu niin tärkeäksi kuin muissa kieliryhmissä. Hollannin- ja japaninkielisistä huoltajista enemmistö oli jopa sitä mieltä, *ettei* kieliopin opettaminen ole *tärkeää*. Molempien kielen neljästä vastaajasta kolme oli tätä mieltä. Myös yksi burmankielinen vastaaja raportoi, ettei tämä ollut tärkeätä. Suhteutettuna kieliryhmän kokoon selvimmin kieliopin opettamisen kokivat *tärkeäksi* viron- ja venäjänkieliset. Vironkielisistä 83 vastaajasta 2 ja venäjänkielisistä 121 vastaajasta 7 *ei* pitänyt kielioppia *tärkeänä*.

Eri oppiaineiden sanasto koettiin tutkimuksessa yleisesti annetuista oppisen osa-alueista vähiten tärkeäksi oman äidinkielen opetuksessa. Keskimääräisesti noin puolet kieliryhmien sisällä pitivät eri oppiaineiden sanaston opettelemista *tärkeänä* oman äidinkielen oppitunnilla. Vain muutama pieni kieliryhmä piti tätä kokonaan *tärkeänä*; esimerkiksi bengali (4 vastaajaa), bulgaria (1 vastaaja), tsetseeni (1 vastaaja) ja turkki (1 vastaaja). Puolestaan arabian kieliryhmän 61 vastaajasta vain 41 (67 %) piti eri oppiaineiden sanaston opettelemista *tärkeänä* oman äidinkielen opetuksessa. Kiinan kieliryhmän 32 vastaajasta 21 (66 %) piti tätä *tärkeänä*, samoin somalinkielisistä 41 vastaajasta 27 (66 %) huoltajaa. Myös viron ja venäjän suurissa kieliryhmissä eri oppiaineiden sanaston opettaminen koettiin selvästi vähemmän tärkeäksi kuin muut opetuksen osa-alueet. Vironkielisistä 83 vastaajasta 57 (69 %) ja venäjänkielisistä 121 vastaajasta 87 (72 %) kannatti eri oppiaineiden sanaston opettelemista omalla äidinkielellä.

Oman kirjallisuus- ja kertomusperinteen opettamisen suhteen syntyi jokseenkin selvää eroa muutamien kieliryhmien kesken. Arabiankielisten huoltajien vastaukset näiden oleellisuudesta opetuksessa jakaantuivat eri vaihtoehtojen välille. 61 vastaajasta kuitenkin 8 (13 %) oli selvästi sitä mieltä, etteivät nämä olleet oleellisia opetuksessa, kun 45 (74 %) vastaajaa koki ne *tärkeinä*. Jakauma oli samankaltainen myös muiden kieliryhmien kohdalla. Englannin kielen kieliryhmän 33 vastaajasta 7 (21 %) *ei* kokenut niitä *tärkeinä* ja 22 (67 %)

vastaaja piti oman kirjallisuus ja kertomusperinteen opettamista *tärkeänä*. Viron- ja venäjänkieliset piti muihin kieliryhmiin verrattuna useammin näitä *tärkeänä*. Vironkielisistä 83 vastaajasta jopa 70 (84 %) piti *tärkeänä* ja *ei tärkeänä* 3 (4 %). Venäjänkielisistä puolestaan *tärkeäksi* oman kirjallisuuden ja kertomusperinteen koki peräti 121 vastaajasta 100 (83 %) ja *ei tärkeäksi* 10 (8 %) vastaajaa.

Oman kulttuuriyhteisön tapojen opettamista piti pääasiallisesti suurin osa kieliryhmistä tärkeänä. Yleisesti noin kolmannes kieliryhmän sisällä ei kokenut tämän olevan oleellista opettaa oman äidinkielen opetuksessa. Englannin kieliryhmään kuuluvista 33 huoltajasta 15 (46 %) ilmoitti, *etteivät* nämä asiat ole *tärkeitä* opetuksessa. Heistä vain alle puolet 12 (36 %) piti oman kulttuuriyhteisön tapojen opettamista *tärkeänä*. Jakauma kielten kesken oli lähes sama omaa kulttuuriyhteisön historiaa kysyttäessä.

Ristiintaulukoimalla vastaajien Suomessa asumisen luokat (alle vuoden, 1–3 vuotta, 4–10 vuotta ja yli 10 vuotta) sekä huoltajien raportoinnit siitä, mitä he pitävät oman äidinkielen opetuksessa tärkeänä, pyrittiin selvittämään, oliko Suomessa asumisen pituudella yhteyttä siihen, mitä pidettiin tärkeänä opetuksessa. Suomessa asumisen luokkien välille ei muotoutunut kuitenkaan selvää eroa siinä, mikä koettiin oman äidinkielen opetuksessa oleelliseksi. Pieniä eroavaisuuksia joidenkin opetuksen osa-alueiden suhteen kuitenkin löytyi (ks. taulukko 1). Oman kulttuuriyhteisön tavat ja perinteet koki useampi 4–10 vuotta (80 %) ja yli 10 vuotta (81 %) Suomessa asunut huoltaja *tärkeäksi* kuin vähemmän aikaa Suomessa asunut huoltaja. Alle vuoden Suomessa asuneista 66 % ja 1–3 vuotta Suomessa asuneista 72 % koki nämä *tärkeäksi*. Pääasiallisesti huoltajien kokemuksilla oman äidinkielen opetuksen osa-alueiden tärkeydestä ei ollut yhteyttä siihen, kuinka kauan he olivat asuneet Suomessa.

TAULUKKO 1. Oman äidinkielen opetuksessa tärkeää Suomessa asumisen pituuden mukaan.

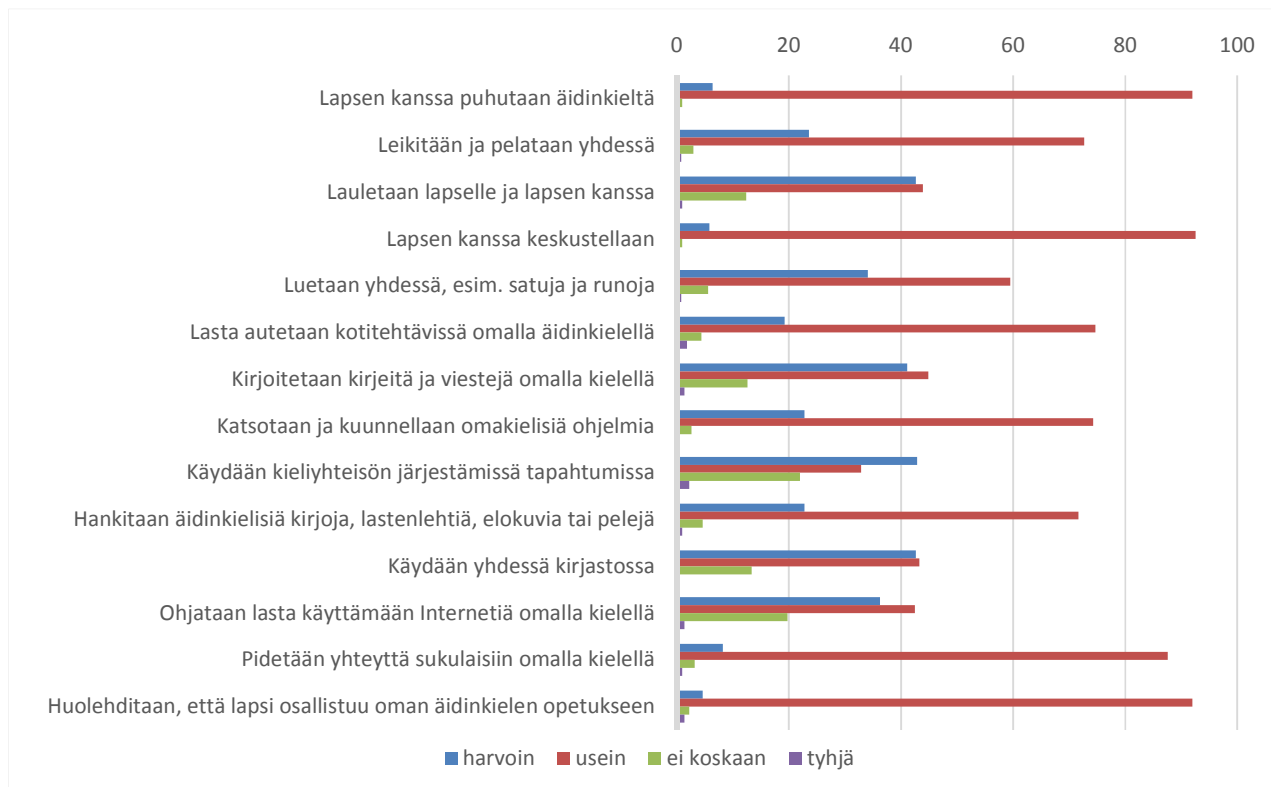
	alle vuoden (n=38)	1-3 vuotta (n=76)	4-10 vuotta (n=144)	yli 10 vuotta (n=237)
Ääntäminen	90 % (34)	80 % (61)	92 % (132)	87 % (206)
Puhuminen	97 % (37)	91 % (69)	96 % (138)	96 % (228)
Kertominen	81 % (31)	86 % (65)	93 % (134)	90 % (213)
Kuunteleminen	87 % (33)	88 % (67)	94 % (135)	91 % (216)
Lukeminen	100 % (38)	99 % (75)	99 % (142)	96 % (228)
Kirjoittaminen	97 % (37)	99 % (75)	94 % (136)	95 % (225)
Kielioppi	92 % (35)	84 % (64)	87 % (192)	81 % (192)
Oman kielen sanasto	92 % (35)	91 % (69)	97 % (139)	94 % (222)
Eri oppiaineiden sanasto	63 % (24)	63 % (48)	74 % (106)	61 % (145)
Oman kielinen kirjallisuus ja kertomusperinne	79 % (30)	79 % (60)	79 % (113)	73 % (173)
Oman kulttuuriyhteisön tavat ja perinteet	66 % (25)	72 % (55)	80 % (114)	81 % (192)
Oman kulttuuriyhteisön historia	68 % (26)	74 % (56)	78 % (112)	73 % (173)

Huoltajat eivät olleet täysin yksimielisiä siitä, kuinka oman äidinkielen oppimista tulisi arvioida. Huoltajista 65 % kannatti, että oppilaan oppimista arvioitaisiin sanallisesti ja 17 % huoltajista oli sitä mieltä, ettei arvioinnin pitäisi olla sanallista. Suhteellisen suuri osuus (13 %) vastaajista, ei osannut ilmaista mielipidettään sanallisesta arvioinnista. Vielä enemmän huoltajien mielipiteet jakaantuivat numeraalisen arvioinnin suhteen. Huoltajista 59 % oli sitä mieltä, että oppilaille tulisi antaa arvosana numerolla 4–10. Huoltajista 21 % ei taas halunnut arviointia arvosanalla. Melkein yhtä moni huoltaja (18 %) ei osannut sanoa mielipidettään numeraalisesta arvioinnista. Sanallinen arviointi sai huoltajien keskuudessa kuitenkin hieman enemmän kannatusta kuin arvosanaan perustuva arviointi.

Kyselyssä selvitettiin huoltajien käsityksiä oman äidinkielen opetuksen asiantuntevuudesta ja riittävydestä. Huoltajat vastasivat asteikolla *usein*, *harvoin* ja *ei koskaan* väittämiin liittyen opetuksen asiantuntevuudesta ja riittävydestä. Huoltajat olivat enimmäkseen tyytyväisiä oman äidinkielen opetuksen asiantuntevuuteen. Huoltajista 75 % vastasi, että heidän lapsensa saa asiantuntevaa opetusta *usein*. 17 % huoltajista ilmaisi, että heidän lapsensa saa *harvoin* asiantuntevaa opetusta ja 4 % huoltajista oli sitä mieltä, *ettei* heidän lapsensa saanut *koskaan* asiantuntevaa opetusta oman äidinkielen tunnillaan. Vähemmän tyytyväisiä huoltajat olivat oman äidinkielen opetuksen riittävyteen. Huoltajista 60 % raportoi oman äidinkielen opetuksen olevan riittävää *usein*. Kuitenkin 30 % koki, että opetus oli riittävää vain *harvoin* ja 7 % huoltajista ilmoitti, *ettei* opetus ollut *koskaan* riittävää.

6.2 Oman äidinkielen tukeminen kotona

Kyselyllä selvitettiin, miten huoltajat tukevat lapsiensa oman äidinkielen oppimista kotona asteikolla *harvoin*, *usein* ja *ei koskaan*. Tukemisen tavat ja keinot oli annettu valmiiksi kyselylomakkeessa (ks. tukemisen keinot kuviosta 2). Huoltajien raportointien mukaan he tukevat selvästi eniten lapsiensa oman äidinkielen kehitystä keskustelemalla heidän kanssaan. Jopa 93 % huoltajista ilmoitti tekevänsä näin *usein* ja vain 6 % *harvoin*. Lähes vastaava osuus huoltajista, 92 %, raportoi puhuvansa *usein* lapsensa kanssa äidinkielellä ja 6 % huoltajistakin ilmoitti puhuvansa *harvoin*. Vain 1 % vastaajista ilmoitti, *ettei koskaan* keskustele tai puhu lapsen kanssa äidinkielellä. Lapsen osallistuminen oman äidinkielen opetuksen tunnille nähtiin oleellisena tukikeinona, sillä 92 % huoltajista ilmoitti *usein* huolehtivansa, että lapsi osallistuu oman äidinkielen opetukseen, kun taas 5 % huoltajista ilmoitti tekevänsä näin *harvoin*.



KUVIO 2. Oman äidinkielen oppimisen tukeminen kotona (n=501).

Huoltajista 88 % ilmoitti pitävänsä *usein* ja 8 % *harvoin* yhteyttä sukulaisiin omalla äidinkielellä. Suhteellisen moni huoltajista, 75 % auttoi lastaan kotitehtävissä omalla äidinkielellään. Lisäksi 19 % huoltajista raportoi auttavansa *harvoin* omalla äidinkielellä kotitehtävissä. Oman äidinkielisiä ohjelmia katsoi ja kuunteli yhdessä lasten kanssa *usein* 74 % huoltajista ja 23 % ilmoitti tekevänsä näin *harvoin*. Kotona kielen kehityksen tukemisen muodoista jossain määrin suosittua oli leikkiä ja pelata omalla äidinkielellä yhdessä lapsen kanssa. Huoltajista 73 % ilmoitti leikkivänsä ja pelaavansa *usein* ja 24 % *harvoin*. Huoltajat myös hankkivat usein äidinkielisiä kirjoja, lastenlehtiä, elokuvia tai pelejä. Huoltajista 72 % ilmoitti hankkivansa oman äidinkielisiä kirjoja ym. *usein* ja 23 % *harvoin*. Lasten kanssa yhdessä esimerkiksi satujen ja runojen lukemien oli lisäksi suhteellisen yleistä. Huoltajista 60 % ilmoitti lukevansa näitä yhdessä *usein* ja 34 % *harvoin*.

Kirjeiden ja viestien kirjoittaminen omalla äidinkielellä ei ollut hyvin yleinen tapauksena lapsen oman äidinkielen kehitystä. Huoltajista 45 % raportoi kirjoittavansa näitä lapsen kanssa *usein* ja 41 % *harvoin*. Huoltajista 13 % ei kirjoittanut kirjeitä tai viestejä lapsen

kanssa *koskaan*. Laulaminen lapselle ja lapsen kanssa omalla äidinkielellä ei myöskään ollut kovin yleinen tapa tukea oman äidinkielen kehitystä, sillä *usein* laulavansa ilmoitti 44 % huoltajista ja *harvoin* 43 % huoltajista. 12 % huoltajista *ei* laulanut lapselleen *koskaan* omalla äidinkielellä. Kirjastossa lapsen kanssa yhdessä kävi *usein* 43 % huoltajista ja *harvoinkin* 43 %. Huoltajista 13 % *ei* kuitenkaan *koskaan* käyttänyt kirjaston palveluita oman äidinkielen tukemiseen. Vastaajista 43 % ilmoitti *usein* ohjaavansa lasta käyttämään Internetiä omalla äidinkielellään ja yhtä moni, 43 %, ilmoitti ohjaavansa *harvoin*. Kuitenkaan 20 % vanhemmista *ei* kannustanut hyödyntämään Internetiä oman äidinkielen oppimisessa ja tukemisessa. Selvästi vähiten huoltajat tukivat lapsensa oman äidinkielen oppimista käymällä oman kieliyhteisön järjestämässä tapahtumissa. Vastanneista 33 % ilmoitti käyvänsä tapahtumissa *usein* ja 43 % *harvoin*. Suuri ryhmä, 22 % huoltajista, *ei* käynyt lastensa kanssa *koskaan* kieliyhteisön järjestämässä tapahtumissa.

Ristiintaulukoinnin avulla vertailtiin kieliryhmien eroavaisuuksia siinä, miten huoltajat tukevat lastensa oman äidinkielen kehitystä kotona. Englannin ja espanjan kieliryhmään kuuluvat puhuivat hiukan harvemmin omalla äidinkielellään lastensa kanssa. Englannin kieliryhmän 33 huoltajasta 28 huoltajaa ilmoitti puhuvansa *usein* äidinkielellä lapsen kanssa. Espanjankielisistä 26 huoltajasta 16 raportoi puhuvansa *usein*. Vertailuksi venäjän kieliryhmän 121 huoltajasta 117 ja vironkielisistä 83 huoltajasta 80 ilmoitti puhuvansa *usein* äidinkielellä lapselleen. Lapsen kanssa keskustelu omalla äidinkielellä jakaantui hyvin samankaltaisesti muidenkin kieliryhmien sisällä.

Leikkiminen ja pelaaminen yhdessä lapsen kanssa osana äidinkielen tukemista kotona jakaantuivat kaikkien kieliryhmien sisällä suhteellisen tasaisesti. Yleisesti noin kolmannes vastaajista kieliryhmän sisällä ilmoitti leikkivänsä ja pelaavansa lapsen kanssa yhdessä *harvoin* ja loput *usein*. Lapselle laulamista tai lapsen kanssa laulamista suurin osa huoltajista kieliryhmän sisällä ilmoitti tekevänsä *harvoin*. Huoltajat useimmissa kieliryhmissä ilmoittivat lukevansa lapsen kanssa yhdessä satuja ja runoja vähän enemmän *usein* kuin *harvoin*. Kuitenkin eräät kieliryhmät poikkesivat siten, että niissä luettiin muita vähemmän yhdessä lapsen kanssa satuja omalla äidinkielellä. Arabian kieliryhmän 61 vastaajasta 21 ilmoitti lukevansa *usein* lapsen kanssa. Darin kielen 4 huoltajasta puolestaan 1 ilmoitti lukevansa *usein* yhdessä lapsen kanssa ja loput *harvoin*. Kurdin kielen 9 huoltajasta 3 raportoi lukevansa satuja *usein* ja somalin kielen 41 huoltajasta 19.

Omalla äidinkielellä kotitehtävissä auttaminen oli suhteellisen yleinen oman äidin kielen oppimisen tukikeino. Selvästi eniten lasten kotitehtäviä omalla äidinkielellä auttoivat kiinan kieliryhmään kuuluvat huoltajat. Tämän kieliryhmän 32 huoltajasta yhtä lukuun ottamatta kaikki ilmoittivat auttavansa lastaan *usein* kotitehtävissä omalla äidinkielellä. Myös kurdin kieliryhmän kaikki 9 vanhempaa ilmoittivat auttavansa *usein* omalla äidinkielellä kotitehtävissä. Arabian kieliryhmään kuuluvista 61 huoltajasta 38 auttoi *usein* lapsia kotitehtävissä omalla äidinkielellä.

Omalla äidinkielellä kirjoitettujen viestien ja kirjeiden kirjoittaminen ei ollut missään kieliryhmässä kovinkaan yleistä. Yleisesti kaikkien kieliryhmien sisällä suurin osa huoltajista vastasi kirjoittavansa lapsen kanssa kirjeitä *harvoin*. Selvänä poikkeuksena kuitenkin olivat somalin kieliryhmän edustajat, joista 41 huoltajasta 25 ilmoitti kirjoittavansa lapsen kanssa kirjeitä *usein*. Myös viron kieliryhmään kuuluvista pieni enemmistö ilmoitti kirjoittavansa kirjeitä lapsen kanssa *usein*, 83 vanhemmasta 53. Oman äidinkieliä ohjelmia puolestaan katsottiin ja kuunneltiin selvästi yleisemmin. Kieliryhmistä englannin, kiinan ja kurdin kieliryhmiin kuuluvat ilmoittivat katsovansa ohjelmia *usein*. Englannin kielisistä 33 huoltajasta 29, kiinan kielisistä 32 huoltajasta 28 ja kurdinkielisistä 9 huoltajasta 8 ilmoitti, että heillä katsotaan *usein* oman äidinkielen ohjelmia kotona.

Kieliyhteisön järjestämissä tapahtumissa käyminen oli melkein kaikissa kieliryhmissä harvinaista. Esimerkiksi englannin kielisistä 33 huoltajasta vain 7, somalin kielisistä 41 huoltajasta 15, viron kieliryhmään kuuluvista 83 vanhemmasta 21 ja arabian kielisistä 61 huoltajasta 19 ilmoitti käyvänsä *usein* oman kieliyhteisön tapahtumissa. Useimmiten kieliyhteisön tapahtumisissa kävivät kiinan kieliryhmään kuuluvat, 32 vanhemmasta puolet ilmoitti käyvänsä tapahtumissa *usein*.

Oman kielisten kirjojen, lastenlehtien, elokuvien ja pelien hankkiminen lapsille oli suhteellisen yleistä vastaajien keskuudessa. Kieliryhmien väliltä löytyi kuitenkin eroavaisuuksia. Eniten kirjoja ja pelejä hankkivat englannin, kiinan, venäjän ja viron kieliryhmiin kuuluvat huoltajat. Englannin kieliryhmän 33 huoltajasta 31, kiinankielisistä 32 huoltajasta 27, venäjän kielisistä 121 huoltajasta 99 ja viron kielisistä 83 huoltajasta 68 ilmoitti hankkivansa näitä *usein*. Myös saksankielisistä huoltajista kaikki 12 huoltajaa ja italian kieliryhmän kaikki kolme huoltajaa raportoivat hankkivansa näitä *usein*. Puolestaan 61 arabian kieliryh-

mään kuuluvasta huoltajasta 30 ilmoitti hankkivansa näitä *usein*. Somalinkielisistä 41 huoltajasta 22 ja thaikielisisistä 6 huoltajasta 1 ilmoitti hankkivansa oman kielisiä kirjoja, lastenlehtiä, elokuvia tai pelejä *usein* lapsilleen.

Kirjastossa käyminen ei ollut kovinkaan yleistä vastanneiden keskuudessa. Kaikkien kieliryhmien sisällä vastaukset jakaantuivat hyvinkin tasaisesti siten, että noin kolmasosa kävi kirjastossa lapsen kanssa *usein*, kolmasosa *harvoin* ja loput *eivät* käyneet *koskaan*. Näiden luokkien suuruus vaihteli kuitenkin hieman kieliryhmien välillä, mutta yksikään kieliryhmä ei erottunut toisista selvästi kirjastossa käymisen yleisyydessä. Kaikissa kieliryhmissä suurin osa huoltajista ilmoitti ohjaavansa *harvoin* tai *ei koskaan* lastaan käyttämään Internetiä omalla äidinkielellään. Muutamassa kieliryhmässä enemmistö ohjasi *usein* käyttämään omalla kielellä Internetiä. Englannin kieliryhmän 33 huoltajasta 17, italiankielisisistä kaikki 3 huoltajaa, kurdin kielisistä 9 huoltajasta 5 ja viron kielisistä 83 huoltajasta 48 ilmoittivat ohjaavansa *usein* Internetin käyttöä omalla kielellä. Näissäkään kieliryhmissä ohjaaminen ei ollut kovin yleistä.

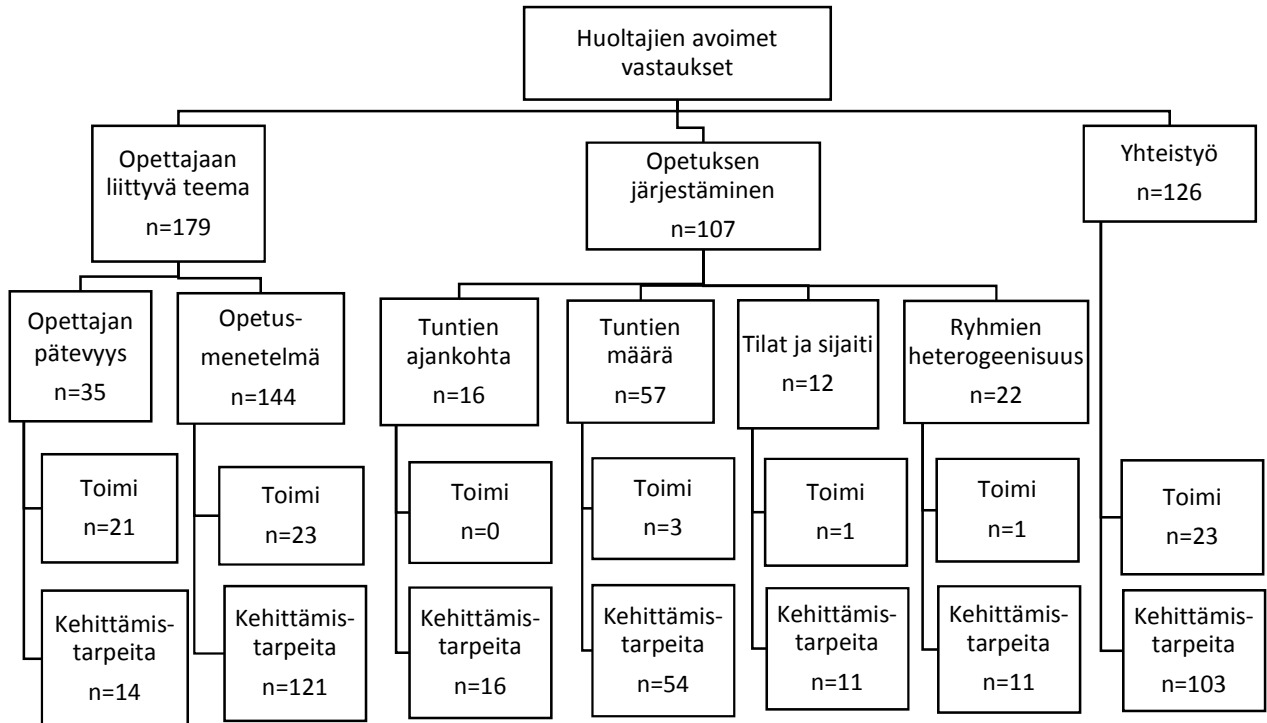
Sukulaisiin yhteyden pitäminen omalla äidinkielellä oli jokseenkin yleistä kaikissa kieliryhmissä. Esimerkiksi espanjankielisistä 23 huoltajasta 19, kiinankielisistä 32 huoltajasta 27, saksankielisistä 12 huoltajasta 10 ja somalinkielisistä 41 vanhemmasta 39 ilmoitti, että heidän perheessään pidetään yhteyttä omalla äidinkielellä sukulaisiin *usein*. Lisäksi kaikki kurdin kieliryhmän 9 huoltajaa ja persian- tai farsinkielistä huoltajaa ilmoittivat pitävänsä *usein* yhteyttä sukulaisiin omalla äidinkielellä. Venäjänkielisisistä 121 huoltajasta jopa 115 ja vironkielisisistä 83 huoltajasta 78 raportoi, että sukulaisiin pidettiin yhteyttä *usein* omalla äidinkielellä. Muissakin kieliryhmissä huoltajat ilmoittivat pääasiallisesti pitävänsä yhteyttä sukulaisiinsa omalla äidinkielellä *usein*. Tapaukset, joissa yhteyttä ei pidetty ollenkaan, olivat hyvin yksittäisiä.

Oman äidinkielen opetukseen osallistumisesta huolehtiminen oli yleisesti käytetty oman äidinkielen tukemisen keino. Suurimmassa osassa kieliryhmistä lähes kaikki huoltajat huolehtivat *usein*, että lapsi osallistuu oman äidinkielen opetukseen. Näin ilmoitti tekevänsä muun muassa arabiankielisisistä 61 huoltajasta 60, englanninkielisisistä 33 huoltajasta 31, espanjankielisisistä 23 huoltajasta 21, ranskankielisisistä 12 huoltajasta 11, somalinkielisisistä 41 huoltajasta 39, venäjänkielisisistä 121 huoltajasta 111 ja vironkielisisistä 83 huoltajasta 81. Monissa kieliryhmissä myös kieliryhmän kaikki vastaajat ilmoittivat huolehtivansa lapsen oman

äidinkielen opetukseen osallistumisesta. Näin oli esimerkiksi albanian (3 vastaajaa), bengalin (4 vastaajaa), darin (4 vastaajaa), hollannin (4 vastaajaa), kurdin (9 vastaajaa), liettuan (4 vastaajaa) sekä persian ja farsin (7 vastaajaa) kieliryhmissä.

6.3 Huoltajien näkemys oman äidinkielen opetuksesta

Kyselyssä oli kaksi avointa kysymystä. Toisessa näistä huoltajilta kysyttiin, mikä on heidän mielestään tällä hetkellä hyvin oman äidinkielen opetuksessa ja, mitä he muuttaisivat siinä. Tähän avokysymykseen vastasi 273 huoltajaa 501 huoltajasta. Vastauksissa nousi esiin kaksi selvää teemaa. Teemat liittyivät ensimmäiseksi oman äidinkielen opettajaan ja toiseksi oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen. Teemojen sisällä nousi esiin alaluokkia, joihin liittyvistä asioista huoltajat raportoivat olevansa joko tyytyväisiä tai esittivät kehittämistarpeita. Oman äidinkielen opettajaan liittyvään teeman sisällä alaluokiksi huoltajien vastausten perusteella nousivat: opettajan pätevyys ja opetusmenetelmät. Opetuksen järjestämiseen liittyvän teeman alaluokiksi muodostuivat: tuntien ajankohta, tuntien määrä, tilat ja sijainti sekä ryhmien tasoerot.



KUVIO 3. Teemojen ja niiden alaluokkien jakautuminen aineistossa.

Tutkimuksessa jätettiin 53 vastausta huomioimatta, sillä niitä ei kyetty suomentamaan tai ne eivät antaneet informaatiota tutkimuskysymykseen liittyen. Suurin osa näistä vastaajista ilmoitti, ettei osaa vastata kysymykseen esimerkiksi näin: *En osaa sanoa tarkemmin tässä vaiheessa koska lapseni on just aloittanut oman äidinkielen opetusta*. Osa vastaajista kertoi muuta omaan äidinkielen opetukseen liittyvää, mikä ei kuitenkaan vastannut tutkimuskysymykseen. Lisäksi 33 vastaajista ilmoitti olevansa tyytyväisiä oman äidinkielen opetukseen tällä hetkellä. He eivät kuitenkaan eritelleet mihin siinä olivat tyytyväisiä, joten näitäkään vastauksia ei ole otettu tulosten raportoinnissa huomioon.

6.3.1 Opettajan pätevyys

Opettajan pätevyys nousi esiin yhtenä tekijänä sekä tyytyväisyyteen että opetuksen kehittämiseen liittyen. Opettajan pätevyyden mainitsi kyselyyn vastanneista huoltajista 35, joista 21 vastaajaa kertoi olevansa tyytyväinen lapsensa tämän hetkiseen oman äidinkielen opettajaansa. Vastaajat, jotka olivat tyytyväisiä opettajaan, mainitsivat opettajan olevan ammattitaitoinen. Myös opettajan aiempaa opetuskokemusta arvostettiin ja se tuotiin hyvänä piirteensä esiin.

Nyt on ammattilainen opettamassa, ja lapsi oppii ja menee mielellään äidinkielen tunnille. 2011–2012 sen sijaan opettaja ei ollut ammattilainen, ja lapsi pelkäsi mennä tunnille, ei oppinut melkein mitään ja oli turhauttunut. [saksa]

kokenut opettaja ja paljon työkokemusta [ranska]

Myös opettajan omaa kielen hallitsemista ja osaamista pidettiin positiivisena asiana. Muutammat vastaajat mainitsivat hyväksi asiaksi sen, että opettaja oli syntyperäinen opetettavan kielen puhuja.

Natiivi opettaja on hyvä juttu [englanti]

Opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia pidettiin arvossa, kun arvioitiin, mikä on hyvää oman äidinkielen opetuksessa. Kokemukseen oman äidinkielen opetuksesta vaikutti siis myös opettajan persoona. Opettaja koettiin mukavaksi henkilöksi ja hänen kykyään toimia lasten kanssa arvostettiin. Huoltajat pitivät hyvänä myös sitä, että opettaja kannusti heidän lapsiaan jatkamaan oman äidinkielen opiskelua, mutta myös ymmärsi lapsia siinä, etteivät lapset koe sitä aina mielekkäänä.

opettaja on tosi mukava ihminen [viro]

opettajat ovat osaneet ottaa mukaan lapsen, ja ymmärtänyt että se voi olla vaikeeta lapselle ymmärtää miksi hänelle on hyvä osallistua oman äidinkielen opetukseen vaikka hän ei asu enää siinä maassa. [saksa]

opettaja on kiva [persia/farsi]

Vastauksissa nousi esiin myös kehittämistoiveita opettajan pätevyyden osalta. Vastaajista 14 ilmoitti oman äidinkielen kehittämistarpeena opettajien pätevyyden lisäämisen ja kehittämisen. Opettajan ammattitaidottomuutta arvosteltiin, mutta esiin nostettiin lisäksi opettajan persoonaan liittyä asioita. Opettajan ammattitaitoon liittyen huoltajat olivat huolissaan siitä, etteivät lapset pitäneet oman äidinkielen tunnille menosta. Opettajan teettämien harjoitusten ei nähty olevan hyödyllisiä eikä mieleisiä oppilaille, jolloin huoltajien oli pakotettava lapsi osallistumaan tunnille. Huoltajat kaipasivat enemmän valinnanvaraa opettajien tarjontaan, sillä kaikkiin opettajiin ei oltu tyytyväisiä. Muutama huoltaja mainitsi opettajien käyttävän vanhentuneita pedagogisia menetelmiä, eivätkä tämän vuoksi halunneet laittaa lastansa oman äidinkielen opetukseen.

Olisi mukavaa, jos tarjolla olisi toinenkin opettaja. [englanti]

would be good there are more than one teacher. so parents can choose the better one. [kiina]

Opettaja ei aina keksi ohjelmaa joka on oppilaista hauskaa/ sille ikäluokalle sopivaa. Se on harmi koska vanhemmat joutuvat silloin ”pakottamaan” lapset tulemaan kerkhoon ja hyöty ei ole ajankäytöllä optimaalinen. [englanti]

My son's particular challenge in English is that he doesn't like his teacher, who is rather dictatorial. [englanti]

Useampi huoltaja mainitsi opettajan olevan kokematon. Huoltajat kritisoiivat myös ryhmien rauhattomuutta ja sitä, ettei opettaja saanut pidettyä oppilaita kurissa. Luokkien rauhattomuus

ja opettajan kykenemättömyys rauhoittaa tilannetta olivat saaneet eräät huoltajat ottamaan lapsensa pois oman äidinkielen opetuksen tunneilta. Huoltajat olivat huolissaan, että muiden lasten rauhattomuus ja käyttäytymisen haasteet vaikuttaisivat myös heidän lapsiinsa. Rauhattomassa ympäristössä oppiminen koettiin mahdottomaksi ja sitä kautta oman äidinkielen tunneilla käynti hyödyttömäksi. Opettajan puheeseen, hänen puhumaansa murteeseen tai puheensa aksenttiin kiinnitettiin huomiota vain muutamissa vastauksissa.

Toivon että opetajalla olisi jonkinlaista kokemusta opettamisessa [kiina]

Avata mahdollisuus ammattilaisille halukkaille päästä opettamaan arabiaa --, se antaisi huomattavasti parempia tuoksia. [arabia]

opettaja on vähän hössö ja eri kulttuurista kuin lapsemme ja näin ollen puhuu aivan eri aksentilla ja sanastolla kuin lapsemme [espanja]

6.3.2 Opetusmenetelmät

Vastaajat kommentoivat kaikkein yleisimmin oman äidinkielen opetuksen opetuskäytänteitä ja opetusmenetelmiä. Yhteensä 144 vastauksessa nousi esiin näihin liittyviä asioita. Opetuskäytänteihin viitanneista vastaajista 23 raportoi olevansa tyytyväisiä oman äidinkielen opetukseen ja siinä käytettäviin opetusmenetelmiin. Selvästi suurin osa vastaajista, jotka olivat tyytyväisiä opetukseen, kuvasivat opetuksen olevan joustavaa tai mielekästä oppilaille. Huoltajat kuvasivat oppituntien sisältävän monipuolisia harjoitteita, kuten lukemista, kirjoittamista ja erilaisia leikkejä. Se, etteivät oppitunnit rasita liikaa oppilaita, koettiin tässä vastaajien ryhmässä positiivisena asiana. Oppituntien mielekkyys lapsille nousi vastaajien raportoinneissa tärkeäksi.

Se on juostava ja ei rasita oppilaita. [espanja]

kannustaminen hyvästä saavutuksesta, leikkejä, yhdessä lukeminen ja laulaminen [venäjä]

hän ymmärtää tehdä tunneista hauskoja, jotta lapsille on mukava tulla tunneille. [espanja]

Vapaata keskustelua ja pelejä sekä askartelua. Myös videot ja lukemiset ovat osoittautuneet mielekkäiksi meidän ryhmässä. [hollanti]

Oman äidinkielen opetuskäytänteisiin ja opetusmenetelmiin liittyviä kehittämistarpeita nousi vastauksissa esiin 121 kappaletta. Opetuskäytänteiden kehittämistarpeet muodostivatkin suurimman alaluvun koko tutkimuksessa. Kehittämistarpeita nähtiin monissa asioissa. Huoltajien kokemus siitä, millaista oman äidinkielen opetuksen tulisi olla, vaihteli selvästi vastajien kesken. Huoltajat pitivät myös eri asioita kielen oppimisessa tärkeänä. Useat huoltajat raportoivat oman äidinkielen lukemisen ja kirjoittaminen oppimisen tärkeydestä ja sen kehittämisestä. Useissa vastauksissa toivottiin lisää lukemista oman äidinkielen opetukseen. Lukemisen osalta toivottiin myös monipuolisuutta teksteihin ja tarinoihin. Luettavien tekstien toivottiin lisäksi olevan vaatimustasoltaan suhteessa oppilaan tasoon, mutta myös oppilaiden kokemusmaailmaan sopivia ja mielenkiintoisia.

Reading own language book with children according to children's language skill. [kiina]

Hope kids should be encouraged to read more in their language. [kiina]

luke tarinat ja katso elokuvat omalla kielellä, lisää tehtäviä lukeminen ---> tosi tärkeä) ja kirjoittaminen. [arabia]

Huoltajat toivoivat raportoinneissaan lisää oman äidinkielen kirjoitusharjoituksia. Toivottiin, että lapset voisivat kirjoittaa muun muassa tarinoita omalla äidinkielellään. Kirjainten oppimisessa kritisoitiin sitä, että oman äidinkielen tunnilla opetellaan kirjaimia, vaikka niitä ei ole vielä koulussakaan opetettu. Kieliopin opettamisen lisäämistä toivottiin jonkin verran.

Kielioppia lisää oppitunneille toivoivat varsinkin ne huoltajat, jotka kokivat oman äidinkielen oppituntien olevan liian kerhomaisia. He kaipasivat enemmän koulumaista oppimisympäristöä ja parempia oppimistuloksia.

The teacher can give some writing tasks to the pupils to those whose level is about 3rd grade. [kiina]

kirjoittaminen ja kielioppi voisi olla paremmin. [espanja]

Enemmän kieliopin opetusta enemmän arviointesa ja tehäviä. vähemmän elokuvia , enemmän akateemista kielen opetusta. [espanja]

Oman äidinkielen opetuksen kehittämissuhteissa tuli useita vastauksia puhumisen kehittämisestä. Monet huoltajat kirjoittivat omalla äidinkielellä puhumisen olevan tärkeää. Huoltajat, jotka painottivat puhumaan oppimisen oleellisuutta ja sen lisäämistä opetuksessa, raportoivat erityisesti kieliopin vähentämisen puolesta. Huoltajien kommentteissa näkyi, että he pitivät tärkeänä, että lapset kykenisivät kommunikoidaan sukulaistensa kanssa omalla äidinkielellään. Näiden huoltajien vastauksissa ilmeni myös halu pitää oman äidinkielen oppimisen mielekkäänä lapsille.

Enemmän puhumista äidinkielessä. [hindi]

Tärkeintä olisi puhua ja ymmärtää kieltä. Opetus ei saisi olla vaativaa, raskasta eikä syventyä kieliopin koukeroihin. Ei läksyjä, kouluaineista niitä tulee ihan riittävästi. [espanja]

Vähemmän videoiden katselua. Tulisi keskittyä enemmän puhumiseen ja keskusteluun. [arabia]

Oppimateriaalin puuttuminen tai sen huono laatu nousi esiin suuressa osassa kommentteista. Opetuksessa käytettävien monisteiden huonoa laatua arvosteltiin. Huoltajien mukaan kotitehtävien tekeminen oli vaikeaa, sillä monisteiden kuvista ei saanut selvää. Myös monisteiden tehtäviä arvosteltiin joissakin kommentteissa. Huoltajat kokivat, että oman äidinkielen oppikirjojen käyttäminen edesauttaisi lasten oppimista. Monet huoltajista jopa ilmaisivat, että olisivat valmiita hankkimaan oppikirjat itse. Vastanneilla oli myös ideoita, kuinka oppikirjoja voitaisiin hankkia yhdessä muiden huoltajien kanssa. Oppikirjoja lainaamista ehdottivat myös eräät huoltajat. Huoltajat esittivät myös toiveita, että internetiä hyödynnettäisiin enemmän oman äidinkielen opetuksessa.

oppimateriaalit puuttuu [venäjä]

kotitehtävät mitkä ovat monisteita uusista oppikirjoista saavat joskus neuvottomaksi. Ongelmia tuottaa myös monisteiden laatu, varsinkin kun vastaus perustu väriin ja moniste on aina mustavalkoinen .Ilmeisesti opettaja joutuu itse keksimaan keinot miten hankkia opetusmateriaali. Olisi kuitenkin hyvä jos olisi myös mahdollisuus hankkia vaikka itse oppikirja tai käyttä internettiä hyväksi. Ja tasokkaan oppimateriaalin hankintaan saisi apua myös erilaisista " emomaan" kulttuuri yms.yhdistyksistä. Oppikirjat voisivat olla lainattavissa. On aivan selvä että kaikkien kielten opetusmateriaalien hankinta ei välttämättä onnistu tasavertaisesti. Mutta kuitenkin lähinaapureiden kielten oppikirjoja lienee helppo saada. [viro]

Valitettavasti se ei riitä kielessä edistymiseen ja oppimiseen. Tunneilla pitäisi monisteiden sijaan käyttää kirjoja ja joka kerta pitäisi antaa jokin pieni asioita kertaava läksy. [ranska]

käyttäisin oman kilen koulumateriaali (työkirjat kirjat) [viro]

Oman äidinkielen oppituntien rakenteessa nähtiin olevan kehittämisen varaa. Samoin useissa kommentteissa nousi esiin erilaisten harjoitusten määrä suhteessa toisiin. Kuitenkaan yksiselitteisesti huoltajien vastauksissa ei voi nähdä jonkin tietyn kielen osa-alueen harjoitusten

olevan merkityksellisempiä huoltajille kuin toisten. Huoltajien mielipiteet siitä, mitä tunnilla tulisi tehdä, erosivat toisistaan hyvinkin paljon. Varsin moni huoltaja kuitenkin koki, että oppituntien tulisi olla monipuolisempia. Huoltajat toivoivat, että tehtävien tekemisen ohella oppilaat harjoittelisivat myös kielen puhumista ja kirjoittamista. Moni huoltaja mainitsi myös, että heidän mielestään oppitunneilla katsotaan liikaa elokuvia ja videoita, suhteessa muihin harjoitteisiin. Huoltajien vastauksissa näkyi, että he kokivat videoiden katsomisen vievän liikaa aikaa muulta oppimiselta, kun aikaa oman äidinkielen oppimiseen oli muutenkin vähän.

Mielestäni lasten pitäisi olla enemmän sanallisessa vuorovaikutuksessa oppikirjojen tekemisen ohessa ja elokuvien jne. katsomista olisi ehkä hyvä vähentää/lyhentää. [espanja]

Tällä hetkellä osaa ajasta katsotaan elokuva (15-30 min?). Opetus kuitenkin on vain puolitoista tuntia/viikko, joten mielummin näkisin, että aika menisi kielioppiin, lukemiseen tai harjoituksiin. [espanja]

Lapsien laittaminen lukemaan päivittäin toimii hyvin, mutta tunneilla voisi olla hiukan myös vaihtelua. Ne toistuvat aina saman kaavan mukaan ja palkinto/rangaistus periaatteella, mikä tuntuu hiukan vanhentuneelta tavalta toimia. [englanti]

Joka toinen tunti on varattu pelamaan pelejä tai muihin aktiiviteeteihin. Lapsille on tietenkin mukava tulla kun ei ole liian raskasta opetusta. Nuo tunnit ovat kuitenkin koulutunteja. "kerho"-toiminta saisi olla rajallisempaa. [ranska]

Osa huoltajista koki, että oppituntien tulisi sisältää varsinaista opetuksellista sisältöä. Nämä huoltajat halusivat, että oman äidinkielen opetus on yhtäläillä koulumaista ja tavoitteellista kuin muukin koulu. Kuitenkin eräät huoltajat puolestaan toivoivat päinvastoin, että opetus olisi lapsille mielekästä. Nämä huoltajat halusivat oman äidinkielen opetuksen olevan enemmän kerhomaista toimintaa, jossa lapset oppisivat kieltä myös pelaamalla ja leikkimällä yhdessä. Huoltajat ehdottivat, että ryhmän kanssa voitaisiin tehdä retkiä ja ulkoilla. Huoltajat

pitivät tärkeänä, että oppimisessa säilyy ilo ja motivaatio. Oma äidinkielen opetus nähtiin tässä lapselle vapaaehtoisena ja ylimääräisenä koulutyönä tai jopa kerhotoimintana, jonka ei haluttu rasittavan lasta liikaa.

More fun activities in the learning language, particularly for children within compulsory education, will help cement the joy of language. [englanti]

Toivoisin, että opetus ei olisi niin koulumaista, koska lapset istuvat koulussa jo monta päivää viikossa ja sitten tulee yhtenä iltapäivänä lisääntymistä kotikielen muodossa. Olisi mukavampaa, että kotikieli opetettaisiin tekemisen kautta kuten esim. leikit, laulut, teemat ko.maista, kannustettaisiin tuntemaan yhteenkuuluvuutta ja iloa siitä, että on toinen kieli. Totta kai kielioppi yms ovat tärkeitä, mutta nekin voisi opettaa siinä ohella - ei niin koulumaisesti. Kotikieliryhmä olisi enemmän kerho kuin koulu. [espanja]

Muutama huoltaja toivoi oman äidinkielen opetuksen parempaa integroimista muuhun koulun käyntiin. Näissä kommentteissa nähtiin, että koulu ja oman äidinkielen opetus voisivat liittyä enemmän toisiinsa. Huoltajat kokivat, että oman äidinkielen opetusta on tällä hetkellä niin vähän, että oman äidinkielen tukeminen yli oppiainerajojen tukisi sekä kielen, että muutonkin lapsen oppimista. Yhteistyötä kaivattiin myös oppilaan oman opettajan ja oman äidinkielen opettajan välille.

Integrointi muuhun koulunkäyntiin saisi olla parempaa. Esim. koulujen omaan kieltenopetukseen voisi olla paremmin linkejä tai yhteistyötä. [saksa]

Kotitehtävien kehittäminen tuli esiin monissa huoltajien kommentteissa. Ensinnäkin kotitehtävien puuttumista kokonaan arvosteltiin. Useat huoltajat olivat sitä mieltä, että lapsen tulisi saada edes jokin kotitehtävä oman äidinkielen tunnilta. Huoltajia huolestutti, että lapset unohtavat oman äidinkielen asiat, kun tunteja on vähän ja harvoin, eikä niistä tule kotitehtäviäkään muistuttamaan asioista oppituntien välissä. Koettiin, että oman äidinkielen asioiden palauttaminen mieleen myös kotona tukisi lapsen kielen oppimista. Kotitehtävien annossa on

selvästi eroja opettajien kesken, sillä osa huoltajista raportoi lapsen saavan kotitehtäviä. Kotitehtävien toivottiin kuitenkin olevan selkeämpiä. Eräät huoltajat kirjoittivat, etteivät aina ymmärtäneet, mikä oli heidän lapsensa kotitehtävä. Kotitehtäväksi annettujen monisteiden laatua myös arvosteltiin.

Selkeat kotiläksyt. Avuksi olisi konkreettinen oppimateriaali ja tehtävät. [venäjä]

Tunneilla pitäisi ehdottomasti käyttää kirjoja ja opettajan tulisi antaa kaikille edes yksi kirjallinen läksy joka kerta. [ranska]

Muutamit huoltajat nostivat esiin kommentissaan myös toiveen kulttuuristen asioiden opettamisesta oman äidinkielen lisäksi. Huoltajien ehdotuksissa mainittiin muun muassa, lähtömaan kulttuuriin tutustuminen runouden ja kirjallisuuden avulla. Lisäksi ehdotettiin yhteistä keskustelua lähtömaan ajankohtaisista asioista. Myös lapsia ja nuoria kiinnostavien populäärikulttuurin aiheiden esittelemine nähtiin hyvänä keinona tutustuttaa lapsia ja nuoria oman äidinkieliensä ja mahdollisen lähtömaansa kulttuuriin.

Vaikka tunneilla ilmeisesti keskustellaan eri aiheista hyvin laajalla skaalalla, olisi mahtavaa, jos eri maista tulevien samaa kieltä puhuvien esim. populaarikulttuurista (tai muista ajankohtaisista aiheista) otettaisiin nuoria kiinnostavia asioita käsiteltäväksi. [englanti]

And the teacher can also give some lectures in common things, e.g., culture, movies, etc. [kiina]

6.3.3 Opetuksen järjestäminen

Opetuksen järjestämiseen liittyvät vastaukset koskivat melkein yksinomaan kehittämistarpeita. Opetuksen järjestämisestä koskevat kommentit liittyivät oppituntien ajankohta (n=16), opetustuntien määrään (n=54), opetustiloihin ja niiden sijaintiin (n=11) sekä ryhmien ta-soeroihin (n=21).

Huoltajista 16 mainitsi olevansa tyytymätön oman äidinkielen opetuksen ajankohtaan. Suurin osa näistä vastauksista koski opetuksen myöhäistä ajankohtaa. Huoltajat kokivat, että lapset ovat jo väsyneitä koulupäivän jälkeen ja heidän tulee nyt vielä jaksaa lähteä oman äidinkielen tunnille. Muutama huoltaja oli harmissaan harrastusten ja oman äidinkielen opetuksen päällekkäisyydestä ja tämän rasittavuudesta lapselleen. Osa huoltajista toivoi, että opetusaika olisi välittömästi koulun jälkeen iltapäivällä, eikä vasta myöhemmin illalla. Yksi huoltaja puolestaan mainitsi, etteivät hänen lapsensa pääse oman äidinkielen opetukseen, koska opetusaika on lapsen koulupäivän aikana. Huoltaja toivoikin koululta myönnytyksiä oman äidinkielen opetuksen suhteen.

Usein lapsi koulun jälkeen on väsynyt, mutta iltapäivällä pitäisi vielä käydä kielitunnille. [liettua]

Opetuspäivä, -paikka ja kellonaika eivät ole parhaat mahdolliset, mutta kun muuta ei ole tarjolla, niin pitää soveltaa [viro]

Haluisimme että oman äidinkielen opetus tapahtuisi aamulla tai päivällä mutta ei myöhään iltapäivällä. Lapsi on väsynyt ilapäivällä [somali]

Selvästi suurimmaksi yksittäiseksi toiveeksi huoltajien raportoinneissa nousi oman äidinkielen opetuksen lisääminen. Vastaajista 54 ilmaisi, että heidän mielestään nykyinen määrä ei ole riittävä tai toivoi lisää opetusta. Kolme vastaajaa oli tyytyväinen kahteen opetuskertaan viikossa. Moni vanhemmista ilmoitti, että opetusta järjestetään tällä hetkellä kerran viikossa puolentoista tunnin ajan kerrallaan. Suurin osa vastaajista kuitenkin toivoi kahta erillistä opetuskertaa viikossa. Huoltajien toiveissa oli, että opetus jaettaisiin esimerkiksi kahteen 45 minuutin oppituntiin kaksi kertaa viikossa. Huoltajat kokivat, että kerran viikossa tapahtuva opetus ei tue lapsen kirjoittamaan ja lukemaan oppimista, vaan tunnilla opetellut ehdivät unohtua opetuskertojen välissä. Tällöin oman äidinkielen toistoja tulisi useammin viikon aikana. Opetusmäärän kaksinkertaistamista neljään tuntiin viikossa toivoi myös osa vanhemmista. Tämän järjestämiseksi toivottiin sekä neljää erillistä 45 minuutin oppituntia tai vaihtoehtoisesti kahta puolentoista tunnin oppituntia viikossa. Vastauksista ilmeni myös toive,

että lisäopetusta tarjottaisiin sitä toivoville. Muutama huoltaja ehdotti myös tukiopetuksen järjestämistä sitä tarvitseville tai haluaville.

Olisi parempi pitää 2 x 45 min / vko kuin 1 x kaksoistunti/vko, jottei lapsi unohtaisi suurinta osaa mitä edellisellä tunnilla käsiteltiin. [arabia]

Erityisesti kirjoittamisen ja kieliopin kannalta olisi varmasti hyödyllistä, jos opetusta olisi vielä useamminkin kuin kerran viikossa. [ranska]

Tällä hetkellä opetusta on 2 x 45 min viikossa. Opetusta voisi olla enemmänkin. Sitä voisi olla vapaavalinnaisesti joko 2 x 45 min tai 4 x 45 min viikossa. Vapaavalinnainen tuntimäärän lisääminen voisi alkaa esim. 4.:ltä luokalta. [kiina]

Kaksi tunti viikossa ei ole riittävää. Noin 4 tunti viikossa olisi hyvä [viro]

Joka tapauksessa olisi hyvä, jos ne jotka toivoisivat saavansa lisää opetusta, voisivat saada siihen mahdollisuuden. [kiina]

Opetustiloihin ja opetuksen järjestämiseen liittyi yhteensä 12 huoltajan vastausta. Näistä yksi oli tyytyväinen opetuksen paikkaan, loput kymmenen vastausta koskivat näiden parantamisehdotuksia. Suurin osa huoltajista toivoi, että opetus olisi lähempänä heidän kotiaan. Opetuksen toivottiin esimerkiksi tapahtuvan omassa lähikoulussa tai muussa tilassa lähellä lapsen asuinalueita. Pitkien välimatkojen takia osa huoltajista oli kokenut oman äidinkielen opetuksen liian haastavaksi heidän perheelleen. Pitkä matka lapsen koulusta tai kotoa oman äidinkielen tunnille oli kuljetuksen sekä ajan kannalta monille haasteellinen. Oman äidinkielen opetus kuitenkin koettiin niin tärkeänä, että muutama huoltaja ilmoitti haasteista huolimatta yrittävänsä selvitä tilanteen kanssa. Yksi huoltaja mainitsi lisäksi, että opetus yläkoulun tiloissa oli epämukava pienille lapsille.

Opetus omassa lähikoulussa olisi paras. [viro]

It would be good to have more choice with tiem and location of the native language studying. [kiina]

Yläkoululuoka on epämurkava pienilapsille. Liian isoa pulpetti ei sopivat. Pieni ryhmä oma koulussa tai lähellä, mukavassa luokassa missä lapset vihtyy. [englanti]

Ryhmien muodostamiseen liittyviä vastauksia tuli huoltajilta yhteensä 22. Näistä yksi vastaaja ilmaisi olevansa tyytyväinen siihen, että pienetkin oman äidinkielen opetusryhmät ovat säilyneet. Vastaajista 21 ei ollut kuitenkaan tyytyväinen johonkin opetusryhmään liittyvään tekijään. Eniten kielteistä palautetta huoltajilta tuli ryhmien heterogeenisyydestä. Ryhmissä kuvattiin olevan kielitaidoltaan hyvin eritasoisia oppilaita. Eräät huoltajat kokivat, että kun osan oppilaiden kotona ei puhuta kieltä ollenkaan, jolloin heidän taitonsa ovat heikot kielessä. Puolestaan toisten oppilaiden kotona oma äidinkieli oli perheen yhteinen kieli, jolloin lapsen taitotaso oli luonnollisesti parempi. Tämä vuoksi huoltajat kokivat, että oppilaiden ja perheen taustoja tulisi selvittää ja oppilaita jakaa ryhmiin kielitaidon perusteella. Huoltajat kokivat, että heikommat oppilaat hidastavat jo pidemmällä olevien oppilaiden kehitystä. Lisäksi heitä huolestutti, että opetuksen taso määräytyy eniten tukea tarvitsevan mukaan. Myöskään opettajan kykyyn ja keinoihin eriyttää näin kovin eritasoisten oppilaiden opetusta ei luotettu. Ryhmän heterogeenisyys näkyi myös siinä, että ryhmässä oli hyvin eri-ikäisiä oppilaita. Monet huoltajat toivoivat, että oppilaat jaettaisiin ryhmiin ikänsä ja taitotasonsa mukaan. Näin taitavampien oppilaiden kehitystä voitaisiin tukea, ja tukea tarvitsevat saisivat sitä paremmin. Muutama huoltaja mainitsi tämänhetkisen opetusryhmän olevan liian suuri, eikä oppilaiden yksilölliseen tukemiseen riittänyt siten opettajalla aikaa.

Ryhmissä on kovin eri-ikäisiä ja kielitaidoltaan eritasoisia lapsia. Tämä on varmasti niin opettajalle kuin opiskelijoille haastavaa. [ranska]

I would'n mix kids with such a different ages and speaking levels in the same class [liettua]

The pupils can be divided somehow according to the level of their language skills.
[kiina]

Olisi parempi, että ryhmät jaettaisiin per ikäluokka / kielentaito. Tällä hetkellä ryhmässä on 1-6 luokkalaisia, josta osaa ei puhu espanjaa kotona. Se sittent tarkoittaa, että koko ryhmän taso kärsii, kun ko oppilas tarvitse ylimääräistä tukea. [espanja]

Ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä ja siksi haasteellisia. [ranska]

6.4 Huoltajien ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyö

Kyselyssä selvitettiin avokysymyksillä huoltajien yhteistyötoiveita oman äidinkielen opetuksessa. Lopulliseen yhteistyöhön liittyvään analyysiin otettiin 126 huoltajan vastaukset. Analyysistä pois jääneet vastaukset eivät liittyneet huoltajien ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyöhön. Vastauksia, jotka sisälsivät kuitenkin tietoa muihin tutkimuskysymyksiin liittyen, hyödynnettiin näiden analysoinnissa.

Pääsääntöisesti huoltajat arvostivat yhteistyötä oman äidinkielen opettajan kanssa. Huoltajista 23 vastasi myös olevansa tyytyväisiä yhteistyöhän tällä hetkellä. Tämä ryhmä ilmoitti yksiselitteisesti, ettei muuttaisi yhteistyössä mitään tai totesi sen toimivan tällä hetkellä jopa erinomaisesti. Huoltajat olivat myös tyytyväisiä yhteistyön määrään. Muutama huoltaja perusteli vastauksessaan tyytyväisyyttään yhteistyöhön. Näissä nousi esiin, että opettaja antoi palautetta vanhemmille lapsen oppimisesta, eräässä tapauksessa jopa välittömästi jokaisen tunnin jälkeen. Näin huoltajat ovat koko ajan selvillä lapsensa oppimisesta.

Yhteistyö on hienosti toimiva. [liettua]

Tämän hetkinen yhteydenpito ja tilanne sopiva. [viro]

opettajan ja huoltajan välinen yhdeydenpito tosi hyvä.[viro]

Hän myös antaa palautteen vanhemmille heti tunnin jälkeen, mikä on mielestäni myös oikein hyvä [espanja]

Selvästi suurin osa huoltajista kuitenkin toivoi kommenteissaan enemmän yhteistyötä oman äidinkielen opetuksen suhteen. Vastaajista 57 huoltajaa raportoi olevansa jolloin tapaa tyytymätön tämän hetkiseen yhteistyöhön tai suoranaisesti haluavansa sitä lisää. Huoltajien toiveissa korostui selvimmin halu saada tietää mitä heidän lapsensa tekivät oman äidinkielen oppitunnilla. Huoltajista 33 raportoi tähän liittyvistä asioista. Moni huoltaja ilmaisi, ettei heillä ollut tunnilla tapahtuvista asioista mitään selvyyttä. Vastauksissa nousi myös esiin huoltajien halu saada tietää, mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Jotkut huoltajat ehdottivatkin, että huoltajille tulisi kertoa opetuksen tavoitteista ja lapsen opetussuunnitelmasta. Opetuksen tavoitteiden puuttuminen tai ainakin niiden epäselvyys huoltajille nousi esiin heidän vastauksissaan. Huoltajat halusivat saada tietoa siitä, mitä heidän lapsensa oli oppinut ja mikä hänen kielen tasonsa oli tällä hetkellä. Huoltajat toivoivat, että heille kerrottaisiin myös, missä heidän lapsellaan on vaikeuksia ja, missä he tarvitsevat lisää tukea. Huoltajat kertoivat, että saivat tietää lapsensa edistymisestä vain todistuksesta ja kokivat tarvitsevänsä lisää tietoa todistuksen ohella.

Toivoisin enemmän tietoa siitä, mitä tunneilla on tehty ja miten oma lapsemme pärjää. [kreikka]

Tällä hetkellä en oikein tiedä mitä oman äidinkielen tunneilla tapahtuu. [englanti]

Vanhemmilla voisi olla lapsen opiskelusuunnitelma, mistä vanhemmatkin näkee missä mennään. [viro]

Haluaisin tietää mitä on oikeasti tavoite joka vuosi. [espanja]

Oman lapsen työskentelystä ja edistymisestä ei juurikaan saa tietoa todistuksen lisäksi. [englanti]

Yhteistyön lisäämisen ja kehittämisen yhteydessä, huoltajien vastauksista nousi esiin heidän halunsa tukea oman äidinkielen kehitystä myös kotona. Huoltajista 17 ilmoitti halusta saada tietää enemmän oman äidinkielen tavoitteista ja lapsensa pärjäämisestä sen vuoksi, että he haluaisivat tukea lapsensa oppimista myös kotona. Huoltajat kokivat vaikeaksi auttaa lasta kotona, koska eivät tieneet, mitä tunteilla on tehty tai eivät edes saaneet selvyyttä, mikä on lapsen kotitehtävä. Huoltajat olivat myös halukkaita tukemaan lapsen oppimista niissä asioissa, jotka olivat lapselle haasteellisia, kun vain tietäisivät, mitä ne ovat. Tämän vuoksi he toivoivat enemmän tietoa lapsen kielen kehityksestä. Huoltajat toivoivat myös oman äidinkielen opettajalta konkreettisia vinkkejä ja keinoja tukea lapsensa oppimista. Opettajan ehdotettiin antavan tietoa harjoituksista, nettisivustoista, kirjallisuudesta ja lauluista, joita huoltajat voisivat hyödyntää lapsensa kielen kehityksen tukemisessa kotona.

Toiveita kotiinpäin, mihin kiinnitetään huomioita. [venäjä]

Ja ehkä saada vinkkejä miten kieltä voisi kotona kehittää ja ylläpitää. [muu/ portugal]

Suosituksia, mitä sais tehdä kotona. [viro]

myös tieto miten vanhempi voi lasta avustaa/ ohjata myös kotona, mikä on lapsen vahvuudet ja heikoudet [viro]

Huoltajien mielipiteet jakaantuivat siinä, kuinka yhteydenpidon oman äidinkielen opettajan ja huoltajien välillä tulisi tapahtua. Huoltajista 21 ehdotti yhteistyön ja yhteydenpidon tapahtuvan sähköpostitse, tekstiviestein, Wilman kautta, muuten sähköisesti tai muilla lyhyillä viesteillä. Usea huoltaja toivoi, että opettaja kirjoittaisi sähköpostiviestejä tai muita viestejä säännöllisin väliajoin. Viesteissä opettaja voisi kirjoittaa lyhyesti, kuinka oppilaan oppiminen on sujunut tai muita havaintoja oppilaasta. Huoltajat toivoivat myös opettajan ilmoittavan lapsen kokeiden onnistumisesta ja epäonnistumisesta sekä muutoinkin oppilaan oppimi-

sesta ja haasteista lyhyin tiedottein. Eräs huoltaja ehdotti kaikille huoltajille suunnattua yhteistä kuukausitiedotetta, mistä kävisi ilmi, mitä lapset ovat opiskelleet ja tehneet kuukauden aikana. Moni huoltaja toivoi, että opettaja käyttäisi Wilma tai Helmi – järjestelmää, jotta yhteydenpito oman äidinkielen opetuksen suhteen olisi helpompaa. Huoltajat, joiden opettaja käytti esimerkiksi Wilma – järjestelmää, toivoivat myös aktiivisempaa tiedotusta ja yhteydenpitoa sen kautta. Huoltajilla oli lisäksi selviä konkreettisia toiveita esimerkiksi siitä, että heille ilmoitettaisiin, jos heidän lapsensa ei tule oman äidinkielen oppitunnille.

Olisi mukava saada vaikka joka kuukausi postia opettajalta (yhteinen viesti kaikille vanhemmille) jossa kerrotaan miten kuukausi on mennyt, sen enempiä erittelemättä lapsia taikka mainintaa nimillä. Sellainen yleinen kuukausikatsaus olisi hyvä :) [espanja]

Toimiva yhteys sähköpostitse, ilmoituksia kokeista ja lapsen saavutuksista/heikoista pisteistä säännöllisesti [venäjä]

teacher give more often feedback in wilma [kiina]

Olisi hyvä, jos opettajalla olisi Helmi-tunnukset, niin olisi helpompi pitää yhteyttä. [kiina]

Huoltajista 26 puolestaan toivoi, että yhteistyötä tehtäisiin ja yhteyttä pidettäisiin erilaisin tapaamisoin, palaverein, vanhempainilloin ja yhteisin tapahtumin. Huoltajat kokivat, että heidän olisi hyvä tavata oman äidinkielen opettaja kasvotusten tietyin väliajoin. Tapaamisessa ja palavereissa voitaisiin keskustella lapsen kielen kehityksestä ja siitä, kuinka kehittää sitä jatkossa. Muutama huoltaja ehdotti myös, että oppilaille olisi hyvä tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma yhdessä huoltajan kanssa keskustellen. Näin huoltaja tietäisi tarkkaan, mitä lapsi opiskelee ja missä he voivat tukea lapsensa kielen oppimista. Opetussuunnitelma voisi sisältää myös konkreettisia vinkkejä ja ohjeita, kuinka huoltajat tukisivat lapsen kielen kehitystä. Opettaja voisi antaa huoltajille listan esimerkiksi hyödyllisistä kirjoista, joita

lapsen kanssa voidaan lukea kotona. Muutama huoltaja ilmaisi toiveesta toteuttaa yhteistyötä oman äidinkielen osalta perinteisin vanhempainilloin.

Olisi myös hyvä tavata äidinkielen opettaja. [thai]

Olisin aina valmis yhteistyön ja keskustelun kun vain opettaja olisi kiinnostunut. [venäjä]

Parents teachers meeting to check the Child's progress and discuss on how to improve or resolve issues if any. [muu]

Tapaaminen oman äidinkielen opettajan kanssa ja keskustelu oppilaan vahvuudesta ja heikkoudesta [kurdi]

Monien huoltajien vastauksissa nousi esiin toive ylläpitää kieltä ja omaa heidän tai lapsen kulttuuria erilaisin yhteisin tapahtumin, joita järjestettäisiin yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa. Näihin tapahtumiin voisi osallistua sekä oppilaat, opettajat ja huoltajat, mutta myös sukulaiset. Tapahtumat voisivat olla myös yhteisiä juhlia tai muutoin vapaampia tapahtumia. Juhlien toivottiin liittyvän omaan kulttuuriin ja sen perinteisiin. Myös kielellinen puoli tulisi juhlissa esiin, sillä oppilaat voisivat valmistella oppitunneilla näytelmiä, lauluja tai muuta ohjelmaa juhlisiin, jotka he esittäisivät huoltajille. Kielen näkyvyyttä haluttiin myös lisätä järjestämällä yhteisiä tapahtumia, kuten näyttelyitä.

koulu voisi yhteistyössä vanhempien kanssa järjestää omia sisäisiä tapahtumia samaan äidinkielen ryhmään kuuluville oppilaille, vanhemmille ja sukulaisille [venäjä]

Tunneilla voitaisiin joskus harjoitella myös pieniä näytelmiä tai lauluja vanhemmille esitettäväksi esimerkiksi pikkujouluissa tai keväällä, tai muulloinkin. [ranska]

Olisi hyvää lisätä yhteistapahtumia ja kansalaisjuhlia [ranska]

Olisi mukavaa tavata opettaja/ muita oppilata/vanhempia esim juhlien merkeissä.
[englanti]

Huoltajien vastauksissa näkyi toive olla enemmän yhteydessä myös muiden huoltajien kanssa ja rakentaa oman äidinkielistä verkostoa ympärilleen. Huoltajat halusivat myös kehittää oman äidinkielen opetusta yhdessä muiden huoltajien ja oman äidinkielen opettajien kanssa. Tämä näkyi esimerkiksi toiveessa järjestää yhteisiä huoltajien ja opettajien tapaamisia, jossa voitaisiin yhdessä keskustelemalla, ideoimalla ja jakamalla tietoa kehittää oman äidinkielen opetusta. Huoltajat kokivat, että heille olisi hyödyksi tuntea muiden oppilaiden huoltajat myös siksi, että voisivat jakaa toisilleen hyväksi koettuja omaan äidinkieleen liittyviä materiaaleja ja kertoa toisilleen esimerkiksi hyvistä nettisivustoista. Opettajan toivottiin kuitenkin auttavan ja olevan aloitteen tekijä tässä, esimerkiksi jakamalla huoltajille toistensa yhteystiedot. Muutamat huoltajat ehdottivat, että opettaja kutsuisi huoltajat tutustumaan oman äidinkielen opetuksen tunnille. Oppilaiden ja huoltajien yhteisiä kielen opiskelu viikonloppuja ehdotti yksi vastaaja. Tässäkin voidaan nähdä huoltajien halu tietää, mitä oppitunnilla tapahtuu, mikä on käynyt ilmi monissa kommentteissa.

Common parent meeting with teachers in --- area once or twice a year so that the parents can exchange some information with teacher and other parents to improve the teaching and learning qualities. [kiina]

Perheet voisivat ehkä lainata ryhmän kautta toisilleen näitä materiaaleja sekä vinkata hyvistä internet-sivuista. Kaverien (ja perheiden) yhteystietolista olisi hieno juttu. [ranska]

Voisi joskus kutsua vanhemman / vanhemmat tutustumaan tunnille! [persia/farsi]

Muutamat huoltajat toivoivat oman äidinkielen opetuksen ja huoltajien välisestä yhteistyöstä, että oman äidinkielen opettaja kuuntelisi heidän ehdotuksiaan ja mielipiteitään. Eräälle huoltajalle oli jäänyt kuva, ettei hänen ehdotuksiaan opetuksen järjestelyistä ole kuunneltu tai

huomioitu. Yhteistyön toivottiin olevan näissä tapauksissa molemminpuolista tiedon ja ehdotusten jakamista. Huoltajat halusivat, että heidän toiveensa huomioitaisiin ja niitä kunnioitettaisiin myös oppitunnilla tapahtuvissa toiminnoissa. Esimerkiksi eräs huoltaja toivoi, että opettaja kertoisi heille elokuvista, joita oppitunnilla katsotaan. Huoltaja koki, että lapset saattavat saada katsoa oppitunnilla sellaisia elokuvia, joita heillä ei olisi kotona lupa katsoa. Opettajien toivottiin siis kunnioittavan huoltajien kotona asettamia rajoituksia myös oman äidinkielen oppitunnilla.

Olen yrittänyt esittää parannusehdotuksia järjestelyihin, mutta niihin ei ole vastattu mitenkään. Olisi hyvä, että vanhempia kuunneltaisiin oman äidinkielenopetuksen järjestelyissä. [englanti]

Opettajana en laitaisi katsoman lapsille äidinkieleiset elokuvat ilman vanhempien tietoa siitä, mistä elokuvasta kysymys, koska kotona voi olla he katsovat vain tietyt elokuvat. [venäjä]

Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi vastauksissa toivottiin enemmän oman äidinkielen opetuksen yhteistyötä koulun kanssa. Muutamit huoltajat (n=6) ilmaisivat tarpeen parempaan tai suurempaan yhteistyöhön perusopetuksen ja koulun kanssa. Oman äidinkielen opetuksen ja muun lapsen koulun nähtiin olevan hyvin erillisiä toisistaan. Huoltajat toivoivat näiden kahden parempaa integroimista. Huoltajat kokivat myös, että yhteistyö koulun kanssa lisäisi oman äidinkielen arvostusta.

Integraatio muun koulunkäynnin kanssa voisi olla suurempaa. Nyt oma äidinkieli on aika erillistä [saksa]

tärkeä on myös yhteistyö oman suomenkielisen koulun kanssa, että toista kieltä arvostetaan [saksa]

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Opetuksessa tärkeät osa-alueet. Tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien näkemyksiä ja toiveita lastensa oman äidinkielen opetuksesta. Suurin yksittäinen kieliryhmä tutkimukseen osallistujissa olivat venäjänkieliset (24 %). Venäjänkielisten osuus tässä tutkimuksessa heijastaa heidän suurta osuuttaan Suomessa verrattuna muihin kieliryhmiin. Tilastokeskuksen (2014) mukaan kaikista ulkomaista syntyperää olevista henkilöistä neljäsosa on entisestä Neuvostoliitosta tai Venäjältä. Seuravaksi suurimmat ryhmät Suomessa ovat virolaistaustaiset ja somalialaistaustaiset (Tilastokeskus 2014), joiden osuus näkyy myös tässä tutkimuksessa muita kieliryhmiä suurempina vastaajamäärinä. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen on tarkoitus olla oppilaan perusopetusta täydentävää opetusta. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ajattelun, kielenkäyttö taitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä. Lisäksi sen tarkoitus on tukea oppilaan sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua. (OPM 2007b, 33.) Näiden tavoitteiden pohjalta kaikkien tässä tutkimuksessa esitettyjen kielen opetuksen osa-alueiden tulisi olla opetuksessa tärkeää.

Huoltajat kokivat äidinkielen opetuksen erilaiset osa-alueet pääasiallisesti tärkeiksi. Eri osa-alueista lukeminen, kirjoittaminen ja puhuminen nähtiin muita opetuksen osa-alueita tärkeämmiksi. Nämä osa-alueet liittyvät myös selvästi lasten ja perheiden jokapäiväiseen kommunikointiin. Huoltajat näkivät, että oman äidinkielen tunnilla tulisi harjoitella monipuolisesti erilaisia kielen taitoja. Huoltajien vastaukset avoimissa äidinkielen opetuksen kehittämistä koskeviin kysymyksiin tukivat hyvin heidän monivalintakysymyksiin antamiaan vastauksia. Avoimissa vastauksissa huoltajat toivoivat enemmän puhumisen ja kirjoittamisen opetusta, jotta lapset pystyisivät kommunikoimaan omalla äidinkielellään ja sukulaistensa kanssa. Huoltajat toivoivat tämän lisäksi, että lapset saisivat lisää rohkeutta puhumiseen. Cummins (2001) mukaan ehkäistäkseen kielen häviämistä vanhempien tulisi olla tietoisempia oman äidinkielen merkityksestä ja mahdollistaa erilaisia tapoja, joilla lapset voivat laajentaa omaa äidinkieltään, esimerkiksi lukemalla ja kirjoittamalla. Vanhempien tulisi

myös tarjota erilaisia konteksteja, joissa lapset voivat käyttää omaa äidinkieltään. (Cummins 2001.)

Oman äidinkielen sanaston, kuuntelemisen, kertomisen ja oman äidinkielen ääntämisen opettamista pidettiin myös tärkeänä. Nämä osa-alueet liittyvätkin siihen, että lapset kykenevät tuottamaan kirjoittamalla ja puhumalla kieltä ja ymmärtämään omalla äidinkielellä tuotettua tekstiä. Kieliopin tärkeys opetuksessa nähtiin hieman edellisiä ristiriitaisempaan, mutta kuitenkin pääasiallisesti tärkeänä. Tämän voi olettaa johtuvan siitä, ettei kieliopin täydellinen hallinta ole oleellista päivittäiselle kommunikaatiolle. Kuitenkin Paradisin, Emmerzaelin & Duncanin (2010) mukaan jos lapsen omaa äidinkieltä ei tueta läpi koulu-uran, lapsi voi menettää sanastoa ja kieliopillisia sääntöjä. Nämä liittyvät usein enemmän kielen kirjoittamiseen tai kieliopillisiin asioihin kuin puhuttuun tai arkikieleen. Lapsen kieli alkaa täten myös eroamaan kotimaansa ikätovereiden kielen tasosta (Paradis, Emmerzael & Duncan 2010).

Kyselyssä muita kielen opetuksen osa-alueita vähän vähemmän tärkeäksi huoltajat näkivät kulttuuriin liittyvät tekijät. Esimerkiksi 78 % huoltajista raportoi oman äidinkielen opetuksessa tärkeäksi oman kulttuuriyhteisön tapojen ja perinteiden opettamisen. Oman kielen kirjallisuuden ja kertomusperinteen opettaminen nähtiin vähän edellistäkin harvemmin tärkeäksi. Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on muun perusopetuksen rinnalla vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä (OKM 2013). Huoltajat toivoivat oman äidinkielen opetukselta kuitenkin hyvin selvää kielen hallintaan liittyvää opetusta. Tähän voi vaikuttaa se, että huoltajat ovat kokeneet, etteivät heidän lastensa sen hetkinen kielen taitotaso riitä vielä esimerkiksi kirjallisuuden opetukseen. Huoltajien voi nähdä toivovan, että lapset osaisivat ilmaista itseään omalla äidinkielellä ja ymmärtää toisten ilmaisua. Oman kulttuuriperinteen tai kirjallisuuden opettaminen nähtiin siten toissijaisena tavoitteena.

Avovastukset tukivat tässäkin suhteessa huoltajien monivalintavastauksia, sillä hyvin harva huoltaja otti kulttuuriperinteeseen liittyvän asian esille avovastauksessaan. Kuitenkin eräät huoltajat toivoivat avoimissa vastauksissa, että opetuksessa keskityttäisiin myös nykyistä enemmän oman kulttuurin tuntemukseen. Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksessa puolestaan vanhemmat painottivat, että oman äidinkielen ylläpitäminen ja kulttuurituntemus ovat tärkeitä lapsen kielelliselle oppimiselle ja kulttuuri-identiteetille. Myös Markosen

ja Hellsténin (2009) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten perheiden äidit halusivat lastensa säilyttävän yhteyden kulttuuri- ja kieliperimäänsä. Esimerkiksi kiinalainen kulttuuri ja kieli ovat erottamattomasti yhteydessä perheen yhteyteen sukunsa kanssa. Identiteetin, kulttuurin, kielen ja perheen vahva yhteys toisiinsa, oli äideille syy, miksi oma äidinkieli haluttiin säilyttää. Kieli ja kulttuuri ovat toisistaan riippuvaisia, joten niillä on merkittävä rooli lukutaidon kehityksessä (Markose & Hellstén 2009).

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on muun perusopetuksen rinnalla vahvistaa myös oppilaan toiminnallista kaksikielisyyttä (OKM 2013). Tässä tutkimuksessa kuitenkin oman äidinkielen opetus nähtiin olevan hyvinkin vahvasti erillään oppilaan muusta koulunkäynnistä. Monivalintakysymyksissä selvästi eniten huoltajien mielipiteitä jakoi juuri eri oppiaineiden sanaston opettelemisen tärkeys oman äidinkielen opetuksessa. Tärkeänä eri oppiaineiden sanaston opettamista piti huoltajista enemmistö (65 %), mutta kuitenkin ei-oleellisena opetuksessa lähes viidennes (18 %) ja 15 % vastaajista ei osannut sanoa mielipidettään. Avoimissa vastauksissa puolestaan monet huoltajat käyttivät oman äidinkielen tunnistamista nimitystä *kerho*, mikä viittaa siihen, että oppitunnin ei nähty olevan varsinaista opetusta. Osa huoltajista toivoi myös, että oman äidinkielen tunnukset perustuisivat peleille ja leikeille, koska lapset istuvat muutoinkin pitkän päivän koulussa. Tulos on ristiriidassa sen kanssa, miten tutkijat ovat havainneet omalla äidinkielellä tapahtuvan sisällön opetuksen tukevan lapsen oppimista koulussa. Kun lapset opiskelevat omalla äidinkielellään, he eivät opi vain kieltä, vaan he oppivat myös käsitteistöä ja tiedollisia taitoja, jotka ovat yhtä tärkeitä myös valtakielessä (Cummins 2001).

Huoltajista enemmistö koki kaikki kielen oppimisen osa-alueet tärkeiksi, mikä on varmasti haaste opetuksen järjestäjälle, kun oman äidinkielen opetusta annetaan tällä hetkellä yleisesti noin kaksi oppituntia viikossa. Moni huoltaja olikin sitä mieltä, että opetus ei ole tällä hetkellä riittävää, mikä näkyi sekä monivalintakysymyksen tuloksissa että huoltajien avoimissa vastauksissa. Avoimissa vastauksissa huoltajien yhtenä suurimpana yksittäisenä oman äidinkielen opetuksen kehittämistarpeena nousi oman äidinkielen tuntien vähäisyys. Myös Rynkäsén ja Pöyhösen (2010) tutkimuksen mukaan ennen kouluikää Suomeen muuttaneet venäjän kieliset lapset itse kokivat kerran viikossa tapahtuvan opetuksen riittämättömäksi. Youssefin (2007) mukaan oman äidinkielen opetusta tulisi järjestää neljä oppituntia

viikossa, jotta opetuksesta olisi enemmän hyötyä. Lisäopetuksen järjestämiseen tuleekin pohdita erilaisia vaihtoehtoja. Esimerkiksi oppilaan äidinkielen hyödyntäminen yli oppiainerajojen avaisi erilaisia mahdollisuuksia käyttää ja oppia kieltä.

Tässä tutkimuksessa huoltajat kokivat, ettei kaksi viikkotuntia riitä kielessä kehittymiseen. Huoltajat siis tiedostavat hyvin opetuksen vähyyden, mikä on saattanut vaikuttaa myös heidän kielen opetuksen eri osa-alueiden tärkeyden kokemiseen. Huoltajat ovat saattaneet kokea esimerkiksi omaan kulttuuriin liittyvät tekijät todellisuudessa enemmänkin tärkeiksi, mutta opetuksen rajoitusten vuoksi merkinneet vain oleellisimmat asiat tärkeiksi, jotta ainakin nämä taattaisiin tulevaisuudessa. Kielen osa-alueissa, jotka huoltajat kokivat vähiten tärkeiksi, en osaa sanoa -vastausten määrä oli myös suhteellisen suuri. Tämä voi johtua siitä, että huoltajat eivät kokeneet kysyttyä kielen osa-aluetta selvästi tärkeäksi, mutta eivät myöskään epäoleelliseksi opetuksessa. Kuitenkaan täysin yksiselitteisesti huoltajien vastausten perusteella ei voi nähdä jonkin tietyn kielen osa-alueen olevan merkityksellisempiä kuin toinen.

Kieliryhmien välillä ei syntynyt suurta eroa vertailtaessa huoltajien näkemyksiä eri kielen opetuksen osa-alueiden tärkeydestä. Kuitenkin joitain mielenkiintoisia eroavaisuuksia löytyi yksittäisten kieliryhmien näkemyksestä tiettyihin opetuksen osa-alueisiin. Englannin kieliryhmään kuuluvat huoltajat kokivat kulttuuriyhteisön tapojen opettamisen muita kieliryhmiä harvemmin tärkeäksi. Englannin kielen aseman maailmalla voi ajatella olevan syy, miksi oman äidinkielen opetuksessa ei koeta tarpeelliseksi kulttuuriyhteisön tapojen opettamista. Vaikka monissa muissakin kielissä on erilaisia murteita ja aksentteja sekä erilaisia kulttuureja kielen sisällä, puhutaan englantia kuitenkin niin laajasti maailmalla, että suoraan kieliryhmään liittyvää yhtä kulttuuria voi olla vaikea löytää.

Oletettavasti englannin kielen aseman vuoksi englannin kielen kieliryhmä erosi muista kieliryhmistä myös oman kielisten ohjelmien katsomisessa. Tässä kieliryhmässä huoltajat ilmoittivat katsovansa useammin kuin muissa kieliryhmissä omankielisiä ohjelmia yhdessä lapsensa kanssa. Kielen maantieteellinen läheisyys tai muuten yleisyys näkyi myös siinä, kuinka usein huoltajat hankkivat lapsilleen omankielistä kirjallisuutta, lehtiä, pelejä tai elokuvia. Eniten näitä hankkivat englanninkieliset, venäjänkieliset, vironkieliset, saksankieliset sekä kiinankieliset huoltajat, kun thainkieliset, arabinkieliset ja somalinkieliset hankki-

vat näitä vähiten. Youssefin (2007) mukaan joidenkin maantieteellisesti kaukana olevien kielten oppimateriaalien saatavuus voi olla hankalaa. Englannin, venäjän, viron ja saksankielen materiaalien hankkiminen voikin olla helpompaa, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että näiden kieliryhmien huoltajat hankkivat usein omankielistä kirjallisuutta ja muuta materiaalia lapsilleen. Suomessa asumisen kesto ei vaikuttanut siihen, mikä nähtiin oman äidinkielen opetuksessa tärkeäksi. Tämä onkin mielenkiintoista, mutta toisaalta ryhmät olivat hyvin erikoisia, mikä voi vääristää vastauksia.

Tukeminen kotona. Huoltajat tukivat lastensa oman äidinkielen oppimista ja kehittymistä kotona hyvinkin tyypillisin keinoin. He ilmoittivat tukevansa oman äidinkielen oppimista pääasiassa puhumalla ja keskustelemalla lapsen kanssa tai yhdessä sukulaisten kanssa omalla äidinkielellä. Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksessa rehtorit olivat kannustaneet vanhempia lukemaan ja puhumaan omaa äidinkieltään kotona, jotta lasten kirjoittaminen ja lukeminen kehittyisivät. Lapsen kanssa puhuminen onkin luonnollista ja siksi erilaisiin keskusteluihin liittyvät kielen oppimisen tukikeinot kotona olivatkin tässä tutkimuksessa yleisiä. Hyvin yleinen tukikeino puhumisen ja keskustelun lisäksi oli se, että huoltajat huolehtivat lapsen osallistumisesta oman äidinkielen opetukseen. Tämän yleisyys saattaa johtua osaksi vastaajaryhmästä, sillä kysely toimitettiin pääasiassa huoltajille, joiden lapset ovat oman äidinkielen opetuksessa.

Lapsen auttaminen kotitehtävissä omalla äidinkielellä, yhdessä omankielisten ohjelmien katsominen ja kuunteleminen sekä yhdessä lukeminen ja leikkiminen olivat suhteellisen suosittuja oman äidinkielen kehittymisen tukikeinoja kotona. Nämä ovat arkipäiväisiä perheen toimia, joita tehdään usein yhdessä ja siten myös hyvin luonnollinen tapa tukea kielen kehitystä. Avovastauksissa moni huoltaja kritisoi kotitehtävien epäselvyyttä. Huoltajat siis auttavat lapsia oman äidinkielen kotitehtävissä ja moni oli valmis auttamaan enemmänkin kotitehtävissä, sillä toivoi, että niitä annettaisiin joka tunnin jälkeen. Avovastauksissa huoltajat erityisesti toivoivat, että opettaja kertoisi heille, kuinka parhaiten tukea lapsen oppimista kotona. He toivoivat esimerkiksi listaa hyvistä kirjoista, mikä tukee monivalintakysymysten tuloksia siitä, että huoltajat lukevat usein yhdessä omalla äidinkielellä. Markosen ja Hellsténin (2007) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset äidit kokivat, että heidän

lapsensa etäännyivät lähtömaastaan. Eräs tutkimukseen osallistunut äiti oli kuitenkin hankki-
miensa oman yhteisön kirjallisuuden avulla onnistunut säilyttämään lastensa yhteyden hei-
dän perimätietoon. (Markose & Hellstén 2009.) Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuk-
sessa vanhemmat olivat myös tehneet kirjoja, joissa oli tekstiä omalla äidinkielellä ja vastak-
kaisella puolella koulun käyttämällä kielellä.

Vaikka omankielisten kirjojen lukeminen yhdessä lapsen kanssa oli yleistä, ei kirjas-
tossa käyminen ollut kovinkaan yleinen kielen oppimisen tukikeino monivalintakysymysten
vastausten perusteella. Avoimissa vastauksissa muutamat huoltajat toivoivat lainattavia op-
pikirjoja ja oppimateriaaleja, joita voitaisiin esimerkiksi kierrättää huoltajien kesken. Huol-
tajat olivat siis valmiita tukemaan lapsensa oman äidinkielen kehitystä oman äidinkielen ope-
tuksen lisäksi. Lukemisen tukemiseen kotona liittyy myös haasteista, mikä saattoi näkyä
myös tässä tutkimuksessa siinä, että vaikka lapsen kanssa lukeminen oli suosittua, 60 % vas-
tasi lukevansa usein, vastasi 6 %, ettei lue koskaan lapsen kanssa. Petersonin ja Heywoodin
(2007) mukaan alemmassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat vanhemmat eivät välttämättä
lue lastensa kanssa tai lapsilleen, sillä heillä ei ole joko aikaa tai he eivät osaa itse lukea
äidinkieltään. Heidän mukaan vanhempien tuen määrä ja laatu lastensa kielenoppimiseen
riippuu vanhempien ajasta, kyvyistä ja koulutusasteesta. (Peterson & Heywood 2007.) Tässä
tutkimuksessa huoltajien sosioekonomista taustaa tai yhteiskunnallista asemaa ei kuitenkaan
selvitetty, joten sen vaikutusta tuloksiin ei voi sanoa.

Mielenkiintoista oli se, ettei lapsen ohjaaminen Internetin käyttöön ollut kovinkaan
yleistä vastaajien keskuudessa. Huoltajista 36 % ilmoitti ohjaavansa Internetin käyttöä usein.
Internet tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet käyttää ja oppia kieltä. Toisaalta voi olla, että
lapset käyttävät Internetiä omalla äidinkielellään luontevasti ilman huoltajiensa erityistä oh-
jaamista ja siksi huoltajat eivät nähneet sitä heidän antamanaan tukena. Harvimmin huoltajat
ilmoittivat tukevansa oman äidinkielen oppimista käymällä oman kieliyhteisön järjestämässä
tapahtumissa. Kolmannes (33 %) huoltajista ilmoitti käyvänsä lapsen kanssa kieliyhteisön
tapahtumissa usein, puolet (43 %) harvoin ja 22 % huoltajista ei käynyt näissä koskaan. Ta-
pahtumiin osallistumiseen saattaa vaikuttaa kieliyhteisön koko asuinpaikkakunnalla sekä pai-
kallisen kieliyhteisön aktiivisuus. Kieliryhmien välillä saattaa olla myös eroja tapahtumien
järjestämisen aktiivisuudessa. Tässä tutkimuksessa eroja kieliryhmien välillä ei kuitenkaan

havaittu, mikä saattaa johtua kielten muodostamien luokkien suuruuseroista. Avoimissa vastauksissa eräät huoltajat kuitenkin toivoivat oman äidinkielen opetukselta tapahtumien järjestämistä, jossa samaa kieltä puhuvat ja samasta kulttuurista tulevat huoltajat voisivat tavata toisiaan. Huoltajat toivoivat myös omaan kulttuuriin liittyvien juhlien järjestämistä osana oman äidinkielen opetusta.

Huoltajien näkemykset ja toiveet liittyen oman äidinkielen opetukseen. Osa huoltajista koki oman äidinkielen opettajan jollain tapaa epäpäteväksi työhönsä, sillä he mainitsivat avoimissa vastauksissa esimerkiksi toivovansa pätevämpää opettajaa. Youssefin (2005) mukaan Suomessa oman äidinkielen opettajien pätevyudessa on jonkin verran haasteita, sillä melko harva oman äidinkielen opettaja on valmistunut opettajaksi. Huoltajien kokemukseen opettajan pätevydestä voi vaikuttaa se, millaiseen opettajaan ja opetustyyliin he ovat tottuneet omana kouluaikana. Myöskin opettajien omat käsitykset opetuksesta voivat olla erilaisia kuin suomalaisessa peruskoulussa. Opettajan persoonalliset piirteet nostettiin opettajan pätevyuden ohella esiin vastauksissa. Pääasiallisesti, kun opettaja oli mukava, oli hän myös opettajana hyvä.

Huoltajista moni koki, että oppituntien tulisi sisältää suoranaista opetuksellista sisältöä. Nämä huoltajat halusivat, että oman äidinkielen opetus on yhtäläillä koulumaista ja tavoitteellista kuin muukin opetus. Kuitenkin jotkin huoltajat toivoivat päinvastoin, että opetus olisi lapsille mielekästä. Nämä huoltajat halusivat oman äidinkielen opetuksen olevan enemmän kerhomaista toimintaa, jossa lapset oppisivat kieltä myös pelaamalla ja leikkimällä yhdessä. Huoltajien näkemysten näin selvään jakaantumiseen voi vaikuttaa opetukseen osallistuvien lasten ikä vastaamishetkellä. Huoltaja voi haluta jo nuorelle lapselleen enemmän koulumaista toimintaa, kun taas pienen lapsen huoltaja enemmän leikkejä ja pelejä opetukseen. Opettajan on varmasti hyvin vaikea löytää kaikille soveltuvia opetusmenetelmät, kun ryhmässä on niin eri-ikäisiä ja eritasoisia oppilaita. Useat huoltajat kirjoittivat, ettei opetuksen tulisi perustua liian yksityiskohtaiseen kielen opetukseen tai kieliopin liialliseen toistamiseen, mihin on saattanut vaikuttaa myös vastaajan lapsen ikä. Lapsen pelättiin myös menettävän mielenkiinto omaa äidinkieltä kohtaan, jos opetustunnit ovat lapselle liian koulumaisia. Näissä vastauksissa voi nähdä, kuinka huoltajat toivoivat, että heidän lapsilleen kehittyä hyvä suhde äidinkieleensä, vaikka itse oppimistulokset eivät olisikaan parhaat mahdolliset.

Oman äidinkielen oppitunnin rakenteessa ja opetuksellisissa menetelmissä koettiin olevan kehittämisen varaa joidenkin huoltajien osalta. Huoltajien raportoinneissa näkyi, että he kokivat videoiden katsomisen vievän liikaa aikaa muulta oppimiselta, kun aikaa oman äidinkielen oppimiseen oli muutenkin vähän. Tässä voi nähdä eroavaisuuksia siinä, mikä koetaan oppimiseksi ja mikä ei. Elokuviin katsomista kritisoineet huoltajat näkivät, ettei elokuvien katsominen hyödyttänyt heidän lapsensa oman äidinkielen oppimista. Selvästi enemmän huoltajat painottivat lapsen kielen tuottamiseen liittyviä taitoja, kuten puhumista ja kirjoittamista. Kielen tuottamiseen liittyvien taitojen lisäksi kuuntelemista pidettiin tärkeänä, mutta elokuvien katsomisen ei koettu harjoittavan tätä taitoa. Oppimateriaaleihin, joihin elokuviakin voi pitää, liittyi hyvinkin paljon kehittämisehdotuksia huoltajilta. Ensinnäkin niiden puuttuminen kokonaan huoletti monia vanhempia, lisäksi materiaalien toivottiin olevan sekä tehtävänannoiltaan että visuaalisesti selkeämpiä. Opetusmateriaalien puute rajoittaakin mahdollisuuksia osaltaan toiminnallisen kaksikielisyyden kehittämiseen (Rynkänen & Pöyhönen 2010).

Tutkimuksessa esiin nousut merkittävä opetuksen järjestämiseen liittyvä haaste huoltajille olivat opetuksen aikaan ja paikkaan liittyvät tekijät. Pitkä matka lapsen koulusta tai kotoa oman äidinkielen tunnille oli kuljetuksen sekä ajan kannalta monille haasteellinen. Oman äidinkielen opetus kuitenkin koettiin niin tärkeänä, että muutama huoltaja ilmoitti haasteista huolimatta yrittävänsä selvittää tilanteen kanssa. Myös Youssefin (2007) mukaan oppilaat saattavat joutua matkustamaan pitkiäkin matkoja toiseen kouluun äidinkielen opetukseen. Joillekin oppilaille liian pitkä matka saattaa olla jopa syy olla osallistumatta opetukseen. (Youssef 2007.) Ikosen ja Jääskeläisen (2008) selvityksessä lukio-ikäiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät osallistuneet oman äidinkielen opetukseen, jos opetus järjestettiin toisessa koulussa, koska järjestelyiden koettiin olevan liian työläitä. Kuitenkin omassa koulussa tapahtuvaan oman äidinkielen opetukseen lukio-ikäiset maahanmuuttajataustaiset opiskelijat olivat motivoituneita osallistumaan. (Ikonen & Jääskeläinen 2008).

Opetusryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä oppilaista, joiden kielitaito voi vaihdella huomattavasti, mikä luo entisestään haasteita niin opettajalle kuin oppilaille (Rynkänen & Pöyhönen 2010). Opetusryhmien heterogeenisuus nousi hyvin selvästi esiin myös huoltajien avoimissa vastauksissa. Huoltajat olivat huolissaan siitä, ettei opettajalla ole aikaa eriyttää opetusta kaikille oppilaille ja heidän tasolleen sopivaksi. Huoltajat nostivat esiin monessa

vastauksessa myös huolen siitä, että opetus on oppitunnilla aina heikoimman oppilaan mu-
kaista. Tällöin kielitasoltaan pidemmällä olevat oppilaat eivät juuri hyödy opetuksesta tai
kehity oman äidinkielen taidoissaan.

Huoltajien ja oman äidinkielen opetuksen yhteistyö. Yhteistyön riittävyys ja laatu oman
äidinkielen opettajan ja huoltajien välillä nähtiin tässä tutkimuksessa jakautuvan huoltajien
välillä. Osa huoltajista koki tämänhetkisen yhteistyön olevan hyvää ja riittävää. Nämä huol-
tajat eivät kuitenkaan avanneet tarkemmin, millä tavalla yhteistyö oli heistä hyvää tai riittä-
vää. Moni huoltaja puolestaan toivoi enemmän ja monipuolisempaa yhteistyötä. Ne huoltajat,
jotka kokivat yhteistyön olevan riittämätöntä, kertoivat, ettei heillä ollut käsitystä oman äi-
dinkielen tunnilla tapahtuvasta opetuksesta tai heidän lapsiensa oman äidinkielen senhetki-
sestä taidosta. Useat huoltajat toivoivat myös vanhempien iltoja, lyhyitä palautteita lapsensa
oppimisesta tai muita kuulumisia tunneilta. Näiden pohjalta voi ajatella, etteivät kaikki oman
äidinkielen opettajat pidä juuri yhteyttä oppilaidensa huoltajiin. Arvioinnin toivottiin olevan
sanallista osaksi juuri tämän vuoksi, että huoltajat saisivat enemmän tietoa lapsensa oppimi-
sesta, osaamisesta ja haasteista. Oman äidinkielen opettajien välillä on siis eroa siinä, kuinka
paljon he tekevät yhteistyötä huoltajien kanssa, mutta myös huoltajien kokemus siitä, mikä
on riittävää yhteistyötä, voi erota toisistaan.

Petersonin ja Heywoodin (2007) tutkimuksessa nousi esiin, että maahanmuuttajataus-
taisten lasten vanhemmat, näkivät vaivaa oppilaiden oman äidinkielen tukemiseen. Myös
tässä tutkimuksessa avoimissa vastauksissa oli nähtävissä, kuinka huoltajat halusivat opetta-
jalta apua oman äidinkielen tukemiseen myös kotona. Monet huoltajista toivoivat juuri enem-
män yhteistyötä siksi, että osaisivat paremmin tukea kielen kehitystä kotona. Huoltajat halu-
sivat myös kehittää oman äidinkielen opetusta yhdessä muiden huoltajien ja oman äidinkie-
len opettajien kanssa. Tämä näkyi esimerkiksi toiveessa järjestää yhteisiä vanhempien ja
opettajien tapaamisia tietyllä alueella, jossa voitaisiin yhdessä keskustelemalla, ideoimalla ja
jakamalla tietoa kehittää oman äidinkielen opetusta. Maahanmuuttajataustaisten huoltajien
vastauksissa näkyikin selviä piirteitä yhteisöllisyydestä, mikä ei ole välttämättä yhtä vahvaa
kantasuomalaisten keskuudessa. Kieli nähdään merkittävänä osana yhteisöllisyyttä ja sen
puitteissa halutaan järjestää myös muuta omaan kulttuuriperimään liittyvää toimintaa.

Muutama huoltaja toivoi enemmän oman äidinkielen integraatiota lapsen peruskoulun kanssa. Tällä hetkellä lapsen koulu ja oman äidinkielen opetus nähtiin olevan kaksi erillistä maailmaa lapsen elämässä. Huoltajien kokemus oman äidinkielen opetuksen irrallisuudesta muusta koulunkäynnistä ja oppimisesta onkin hyvin todenmukainen ja asia, johon tulisi myös muiden tutkimusten (mm. Cummins 2005; Hélot & Young 2002; Cunningham & Graham 2000; Rodriguez 2001; Cummins 2001) mukaan puuttua. Kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että hyvin toteutettu kaksikielinen opetusohjelma, voi edistää lukutaitoa ja aineen hallintaa omalla äidinkielellä ilman negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen valtakielessä. (Cummins 2001.) Integraatio koulun ja oman äidinkielen opetuksen välille ei kuitenkaan ollut tässä tutkimuksessa kovin yleinen toive huoltajien keskuudessa, mitä tukee myös se, että huoltajat näkivät muiden oppiaineiden sanaston opettelemisen oman äidinkielen opetuksessa vähiten tärkeänä opetuksen osa-alueena. Yhteistyö koulun ja oman äidinkielen opetuksen välillä olisi kuitenkin lapsen kielelliselle kehitykselle ja oppimiselle eduksi.

On vaikeaa arvioida, haluaisivatko huoltajat pitää oman äidinkielen opetuksen erillisenä osa-alueena lapsen koulunkäynnissä ja opetuksessa, vai eivätkö he ole tulleet ajatelleeksi näiden parempaa integroimista toisiinsa. Ikosen ja Jääskeläisen (2008) mukaan maahanmuuttajavanhemmat eivät välttämättä osaa pyytää tai vaatia lastensa opetuksen suhteen asioita, sillä heillä ei ole tietämystä suomalaisesta koulujärjestelmästä. Youssefin (2005) mukaan haasteena oman äidinkielen opettajien ja peruskoulun opettajien välisessä yhteistyössä on se, että myöskään oman äidinkielen opettajilla ei ole paljoa tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä tai siellä käytettävistä menetelmistä. Yhteistyö suomalaisten opettajien kanssa voi olla vaikeaa, kun oman äidinkielen opettajat eivät osaa puhua samaa ammattikieltä (Youssef 2005).

Oman äidinkielen opetuksen ja muun perusopetuksen suhteeseen on tulossa muutoksia vuonna 2016. Opetushallituksen parhaillaan käynnissä olevassa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyössä paneudutaan oppiaineen asemaan muiden kieliaineiden rinnalla sekä eheyttävän kielikasvatuksen näkökulmaan ja sen vahvistamiseen yhteistyössä muiden kieliaineiden työryhmien kanssa, mutta myös yli muiden oppiaineiden rajojen. (OPH 2013.) Maahanmuuttajien oman äidinkielen työryhmä tekee ehdotuksia vuosiluokkien 1-9 maahanmuuttajien oman äidinkielen osuudeksi ja siihen liittyväksi tukiaineis-

toksi. Ehdotus jäsennetään vuosiluokkien muihinkin oppiainekokonaisuuksiin. Työryhmä ottaa huomioon suunnittelussa eheyttävän kielikasvatuksen näkökulman. Lisäksi ryhmä valmistele ehdotuksen siitä, miten maahanmuuttajien omaan äidinkieleen liittyvät tavoitteet, sisällöt ja pedagogiset käytänteet voivat ilmetä esiopetuksessa.

Yleistä. Useat kansainväliset tutkimukset ovat viime vuosina raportoineet oman äidinkielen opetuksen vähenemisestä. Tämä johtuu siitä, että kieliä ei vahvisteta koulussa, esimerkiksi kaksikielisten ohjelmien tai opetuksen avulla (Cummins 2005; Cummins 2001). Kouluumentäessä, koulun käyttämän kielen rooli kasvaa suuremmaksi kuin kotona puhuttavan kielen (Gathercole & Thomas 2009; Schmid & Keijzer 2009). Maahanmuuttajavanhemmat ovat ristiriitaisessa tilanteessa, kun toisaalta he haluavat säilyttää oman äidinkieltään, joka on todella tärkeä heidän identiteetilleen, kulttuurilleen ja perheelleen, toisaalta oman äidinkielen säilyttäminen voidaan kuitenkin kokea toissijaiseksi kun lapset aloittavat koulun. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009.) Myös tässä tutkimuksessa huoltajat olivat huolestuneita lastensa oman äidinkielen taidosta ja osaamisesta, mikä näkyi halukkuutena parantaa ja kehittää opetusta. Monilla lapsilla oma äidinkieli ei huoltajien vastausten perusteella ollut lapsen käyttämistä kielistä vahvempi. Tämä näkyi muun muassa siinä, että huoltajat kuvasivat lapsen kielen olevan vielä heikkoa. Tärkeää olisikin kehittää oman äidinkielen opetusta ja saada maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajat ymmärtämään oman äidinkielen merkitys niin lapsen oppimisessa kuin identiteetin kehityksessäkin. Cumminsin (2001) mukaan haasteena opettajille ja poliitikoille on rakentaa kansallinen identiteetti siten, että kaikkien kansalaisten oikeudet ovat edustettuina ja myös kulttuuriset, kielelliset ja taloudelliset tekijät on maksimoitu. Kun lasta ei rohkaista kehittämään omaa äidinkieltään loukataan myös lasten oikeuksia. (Cummins 2001.)

Kieli koostuu monista erilaisista taidoista, joista kaikista on hyötyä lapsen ja nuoren kokonaisvaltaisessa oppimisessa. Nämä taidot eivät synny itsestään, vaan ne vaativat opettelua ja käyttämistä kehittyäkseen. Yksittäisistäkin taidoista on hyötyä, mutta voidakseen olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa yksilön on hallittava taitoja monipuolisesti. Tässä tutkimuksessa kielen käyttämisen erilaiset taidot ja opetuksen eri osa-alueet koettiin kaikki pääasiassa tärkeiksi, kun taas opetuksen kritisoitiin olevan yksipuolista, joten opetuksen monipuolistaminen olisi hyödyksi monipuolisen kielitaidon kehittymiselle. Huoltajat voivat myös

osaltaan auttaa lastensa oman äidinkielen monipuolista kehittymistä, mihin he myös tämän tutkimuksen mukaan olivat halukkaita. Oman äidinkielen opetuksen tulisi siis hyödyntää huoltajien resurssit ja ohjeistaa heitä tekemällä yhteistyötä, jotta lapsen kielen kehitys olisi mahdollisimman monipuolista. Koulutuspolitiikassa kielitaito on tunnustettu oleelliseksi ja tulevaisuuden yhteiskunnassa kielitaidon merkitys tulee entisestään korostumaan (OPH 2011). Maahanmuuttajataustaisten kaksi- ja monikielisyys hyödyttää heitä itseään parantamalla heidän työnsaantiaan, mutta lisäksi myös yhteiskuntaa, koska siten heillä on paremmat mahdollisuudet toimia yhteiskunnan hyväksi. Maahanmuuttajien oman äidinkielen säilyttämistä ja kehittämistä on tärkeää tukea, jotta yksilö voi saavuttaa toiminnallisen kaksikielisyyden.

7.2 Tutkimuksen yleistettävyys ja rajoitukset

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 501 maahanmuuttajataustaista huoltajaa tai vanhempaa, joiden lapsi osallistui oman äidinkielen opetukseen. Vastaajien määrän ollessa näinkin suuri, on tuloksia mahdollista yleistää koskemaan jossain määrin kaikkien maahanmuuttajataustaisten oman äidinkielen oppilaiden huoltajia. Tutkimuksen yleistettävyttä parantaa myös se, että vastaajia oli useasta eri kaupungista ja hyvin eri puolilta Suomea. Tulee kuitenkin huomioida, ettei esimerkiksi Helsingistä ole yhtään vastaajaa. Kyselyyn vastattiin eniten muualta pääkaupunkiseudulla, mikä vastaa hyvin myös maahanmuuttajataustaisten perheiden sijoittumista Suomessa. Vastauksia tuli kuitenkin paljon myös esimerkiksi Tampereelta, Vaasasta, Jyväskylästä ja Oulusta, joten vastaajien otos kuvaa hyvin monipuolisesti maahanmuuttajataustaisia huoltajia eri puolilla Suomea. Tutkimus ei siis anna vain paikallista kuvaa oman äidinkielen opetuksesta ja huoltajien näkemyksestä siitä, vaan tutkimuksen tulokset heijastavat tilannetta maanlaajuisesti.

Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien lapset saivat oman äidinkielen opetusta yhteensä 34 eri kielessä. Opetushallituksen koulutustilastojen (2013) mukaan syksyllä 2012 Suomessa oman äidinkielen opetusta annettiin 54 kielellä, joten tutkimukseen osallistuneet edustavat hyvinkin laajasti niitä kieliä, joita Suomessa opetetaan. Kieliryhmien koko tässä tutkimuksessa on myös jossain määrin suhteessa siihen, miten kieliryhmät ovat edustettuina Suomessa. Tutkimukseen osallistui selvästi muita enemmän venäjän- ja vironkielisiä, jotka

ovat kaksi selvimmin suurinta kieliryhmää myös vieraskielisten tilastoissa. Kolmanneksi suurin kieliryhmä tässä tutkimuksessa samoin kuin Suomessa, olivat somalinkieliset. Varsinkin suurien kieliryhmien osalta tutkimus edustaa hyvin samassa suhteessa eri kieliryhmien jakautumista myös yleisesti Suomessa.

Tutkimuksen yleistettävyyden rajoitukset liittyvät kuitenkin myös osaksi juuri kieliryhmiin ja niiden kattavuuden epätasaisuuteen. Venäjän- ja vironkielistä oman äidinkielen opetusta saavien lasten huoltajia oli tutkimuksessa lähes puolet, joten heidän näkemyksensä oman äidinkielen opetuksesta tulevat tutkimuksessa esiin muita kieliryhmiä voimakkaammin. Joidenkin kieliryhmien edustajia tutkimuksessa oli vain yksi vastaaja, joten heidän kielen opetuksesta ei voi tehdä yleistyksiä koskemaan koko kyseisen kielen opetusta. Varsinkin kieliryhmien vertailu ei näiden kielten osalta ole mielekästä. Tulosten tulkinnassa ja raportoinnissa tämä on otettu kuitenkin huomioon.

Toinen tutkimuksen yleistettävyyteen liittyvä haaste oli vastaajien Suomessa asumisen keston yhteys heidän kokemuksiinsa oman äidinkielen opetuksen osa-alueiden tärkeydestä. Lähes puolet (47 %) vastaajista oli asunut Suomessa yli 10 vuotta. Suomessa asumisen keston yhteyttä siihen, mikä nähdään oman äidinkielen opetuksessa tärkeänä voi olla siis vaikea tulkita. Suomessa asumisen kesto ei ollut juurikaan yhteydessä siihen, mitä vastaajat pitivät opetuksessa tärkeänä. Kuitenkin alle 10 vuotta Suomessa olleiden ryhmien koko oli pienempi kuin yli 10 vuotta Suomessa asuneiden ryhmä. Ryhmien vertailu ei siis anna välttämättä täysin yleistettävää kuvaa asumisajan mukaisten ryhmien näkemyksistä.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, mikä aineistonkeruu menetelmänä sisältää paljon etuja, mutta myös haasteita. Yhtenä etuna on se, että sillä saadaan kerättyä kattava otos tutkittavasta joukosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tässä tutkimuksessa suuri vastaajien määrä ja siten yleistettävä tulos on ollut mahdollista kyselytutkimuksen avulla. Kyselytutkimusta rajoittaa kuitenkin se, ettei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eikä kontrolloida väärinymmärryksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Vastaajat ovat raportoineet esimerkiksi oman äidinkielen tukemisen keinoista ja runsaudesta omien tulkintojensa ja kokemuksiensa valossa. Huoltajien raportointi oman äidinkielen tukemisen useudesta on heidän itsensä määrittelemää ja siten käsitys siitä, mikä on usein, saattaa vaihdella vastaajien kesken. Vaikeaa on myös arvioida,

ovatko vastaajat vastanneet kysymyksiin, kuten toivoisivat asioiden olevan. Toisaalta kyselytutkimuksen etuna verrattaessa esimerkiksi haastattelututkimukseen on juuri se, että vastaajat voivat anonyymisti vastata kysymyksiin, jolloin vastaajan ei tarvitse pelätä esimerkiksi haastattelijan reaktioita tai pyrkiä miellyttämään haastattelijaa vastauksillaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Tutkimukseen vastanneiden huoltajien lapset osallistuivat vapaaehtoiseen oman äidinkielen opetukseen. Kuitenkaan kaikki maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret eivät osallistu oman äidinkielen opetukseen. Tutkimuksen tuloksiin saattaa vaikuttaa siis se, että tutkimukseen osallistuneet huoltajat, ovat luultavasti jo lähtökohtaisesti oman äidinkielen opetuksen kannalla, sillä ovat laittaneet lapsensa tähän vapaaehtoiseen opetukseen. On mahdollista, että kyselylomakkeeseen vastanneet huoltajat saattoivat olla lähtökohtaisesti oman äidinkielen opetuksen kehittämisen kannalla. Kokemuksia oman äidinkielen tärkeydestä ei siis voi yleistää koskemaan kaikkia maahanmuuttajataustaisia huoltajia. Tutkimuksen tarkoitus oli kuitenkin vastata kysymykseen, kuinka maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajat kokevat heidän lastensa oman äidinkielen opetuksen. Tähän kysymykseen vastataksaan tarpeellista on kuulla huoltajia, joilla on kokemuksia lastensa oman äidinkielen opetuksesta.

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Tässä tutkimuksessa on tutkittu maahanmuuttajataustaisten oman äidinkielen opetusta huoltajien näkökulmasta. Tämä on kuitenkin vain yksi lähestymistapa oman äidinkielen opetuksen tutkimiseen. Mielenkiintoista olisi tutkia oman äidinkielen opetukseen osallistuneita lapsia ja nuoria, sekä heidän kokemuksiaan opetuksen tärkeydestä ja sen laadusta. Myös oppilaiden näkökulma siihen, mitä he pitävät oman äidinkielen opetuksen tärkeimpinä osa-alueina ja millaisin pedagogisin käytäntein he haluaisivat niitä oppia, olisi mielenkiintoista selvittää. Lasten ja nuorten tutkiminen tuo tietenkin omat rajoituksensa tutkimukselle, sillä heille kyseinen kieli saattaa olla suhteellisen vieras, eivätkä he välttämättä osaa arvostaa sitä vielä tai nähdä sen opiskelun hyötyjä. Tässä tutkimuksessa huoltajat pitivät tärkeänä lapsiansa oman äidinkielen oppimisessa pääasiassa vuorovaikutukseen liittyviä kielen osa-alueita. Kuitenkin myös kulttuuriin liittyvät tekijät koettiin jokseenkin tärkeiksi. Lasten ja nuorten voi olla vaikeaa vielä ymmärtää kaikkia omaan äidinkieleen liittyviä kulttuurisia tekijöitä,

mutta olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka he kokevat oman äidinkielen opetuksen vaikuttaneen heidän monikulttuuriseen ja -kielelliseen identiteettiin.

Oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten ja nuorten lisäksi oman äidinkielen opettajien näkökulma oman äidinkielen opetukseen on hyvin oleellinen. Tässä tutkimuksessa huoltajat kertoivat oman äidinkielen opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä, jotka ovat joko heidän itse havainnoimiaan, lapsien kertomia ja tai muualta kuultuja. Oman äidinkielen opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja heidän kokemiaan ryhmien heterogeenisyyteen liittyviä haasteita, voisi havainnoida opetustilanteissa. Havainnoimalla saataisiin tietoa ilman, että tutkittavan oma käsitys asiaan vaikuttaa asiaan, vaikka havainnointiinkin liittyy tutkimusmenetelmänä omat haasteensa. Oman äidinkielen opettajien näkökulman tuominen rikastuttaisi hyvinkin paljon oman äidinkielen opetuksen tutkimuskenttää. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, mitä oman äidinkielen opettajat pitävät kielen opetuksessa tärkeänä ja kuinka paljon heidän näkökantansa eroavat keskenään tai huoltajien kanssa.

Huoltajien keinoja tukea oman äidinkielen oppimista tutkittiin heidän omien raportointiensä perusteella. Myös erilaiset tavat tutkia huoltajien keinoja tukea oman äidinkielen oppimista voisivat olla hyödyllisiä. Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista oli asunut Suomessa kymmenen vuoden ajan. Mielenkiintoista olisi tehdä myös vertailevaa tutkimusta yleisesti oman äidinkielen tärkeydestä ja sen osa-alueiden tärkeydestä huoltajien kesken, jotka ovat vasta maahan muuttaneet ja niiden, jotka ovat täällä jo pitkään asuneet. Lisäksi hyvin merkittävää olisi selvittää, miksi osa maahanmuuttajataustaisten huoltajien lapsista ei osallistu oman äidinkielen opetukseen, vaikka siihen olisi kunnassa mahdollisuus ja mikä on näiden huoltajien näkökanta oman äidinkielen tärkeyteen. Näin saataisiin tietoa, jolla tukea kaikkien maahanmuuttajataustaisten mahdollisuutta opiskella omaa äidinkieltään ja saada sen tuomat hyödyt käyttöönsä.

Lähteet

- Airaksinen, T. 1999. *Minuuden rakentajat*. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuuttoja ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. s. 45–64.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – Näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 64–93.
- 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
- Berry, J. W. 1997. Immigration, Acculturation and Adaptation. In: *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1). 5-68
- Bron, Agnieszka. 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.
- Bucholtz, M. & Hall, K. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5): 585–614. (SAGE Publications)
- Cook, V. 2003. Introduction: The Changing L1 in the L2 User’s Mind Teoksessa V. Cook (toim.) *Second Language Acquisition, 3: Effects of the Second Language on the First*. UK: Multilingual Matters. 1-18.
- 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? *Sprogforum*. Nr. 19, 2001.
- Cummins, J. 2005. A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 4. 585–592.

- Cunningham, T. H., & Graham, C. R. (2000). Increasing native English vocabulary recognition through Spanish immersion: Cognate transfer from foreign to first language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 37–49.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. Finlex 1386/2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. 30.12.2010.
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. M. 2009. Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (2), 2009, 213–237.
- 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.
- Halonen, M. 2010. Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli/> Viitattu 14.10.2013.
- Hélot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and Language Education in France Primary Schools. Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5:2, 96-112.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. *Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia* 4/2001. Helsingin yliopisto. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/mitakoto.pdf> Viitattu 5.11.2013.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 41-56.
- Ikonen, K & Jääskeläinen, L. 2008. Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006. Helsinki: Opetushallitus.

- Jensen, B. T. 2007. Understanding Immigration and Psychological Development: A Multi-level Ecological Approach. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(4) 2007. 27–49.
- Jia, G., & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131–161.
- Jia, G., Aaronson, D., & Wu, Y. H. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics*, 23, 599–621.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatustieteet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 17–29.
- Korpela, H. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 38–42.
- Lantolf, J. 2007. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 2007, 31–33.
- Latomaa, S. 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 317–368. Viitattu 16.10.2013
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf 26.3.2013
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliik-
 keessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus. 163–183.
- Markose, S. & Hellstén, M. 2009. Explaining success and failure in mainstream schooling through the lens of cultural continuities and discontinuities: two case studies. *Language and Education* Vol. 23, No. 1, January 2009, 59–77.
- Martin, M. 2003. Kieli on kuin lammikko – johdatus toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoja maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja XLVII*. 75–90.

- Martin-Jones, M. 2007. Bilingualism, Education and the Regulation of Access to Language Resources. Teoksessa M. Heller (toim.) *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Palgrave, 161-182.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteen ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja.
- Mikkola, J. 2013. Valmistavan opetuksen ja alkuopetusluokan yhteistyö. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://www.kieliverkosto.fi/article/valmistavan-opetuksen-ja-alkuopetusluokan-yhteistyö/> Viitattu 23.5.2014.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus. 261–247.
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 14–15.
- Norton, B. & Toohey, K. 2011. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44.4, 412–446.
- Nummenmaa, L. 2008. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi
- O’Grady, W., Schafer, A., Perla, J., Lee, O-S. & Wieting, J. 2009. A psycholinguistic tool for the assessment of language loss. *Language Documentation and Conservation* 3, 100–122.
- Opetushallituksen koulutustilastot. 2013. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf Viitattu. 24.3.2014.
- OPH 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus. ON
- OPH 2007a. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.

- http://www.oph.fi/download/110537_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutus_opetussuunnitelma.pdf Viitattu 17.10.2013
- OPH 2009. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2010. Taitotasot opetuksen suunnittelun apuna. Edu.fi. http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/taitotasot_opetuksen_suunnittelun_apuna Viitattu 10.3.2014.
- OPH 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 3. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf
- OPH 2013. OPS 2016. Maahanmuuttajien oma äidinkieli. Viitattu 8.4.2014. http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat/maahanmuuttajien_oma_aidinkieli
- OPM 1987. Ylimääräinen valtioneapua vieraskielisten lasten äidinkielen opetukseen ja ulkomailta palaavien suomalaisten lasten ulkomailla hankkiman kielitaidon ylläpitämiseen tähtäävään opetukseen. Opetusministeriön päätös 13344/210/87, 23.12.1987.
- OPM. 2007a. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma.
- OPM 2007b. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32.
- OPM 2009. Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48.
- OPK 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 17.10.2013. http://www.mnedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaaminen/index.html
- OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Otheguy, R. & Zentella, A. C. 2012. Spanish in New York. Language contact, dialect leveling and structural continuity. Oxford: Oxford University Press.
- Pantzar, T., Merta, J. & Stüber, O. 2013. Kuulumisia Tampereelta – Pätevöittävä koulutusta maahanmuuttajataustaisille opettajille. Teoksessa M. Tarnanen, S. Pöyhönen, M. Lappalainen & S. Haavisto (toim.) Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. 292–296.
- Paradis, Michel. 2009. Declarative and procedural determinants of second languages. Amsterdam: John Benjamins.

- Paradis, J., Emmerzael, K. & Duncan, T. S. 2010. Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders* 43 (2010) 474–497.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. London: Sage.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Peterson, S. S. & Heywood, D. 2007. Contributions of Families' Linguistic, Social, and Cultural Capital to Minority-Language Children's Literacy: Parents', Teachers', and Principals' Perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 63, (4), 517–538.
- Polinsky, M. 2006. Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14, 192–265.
- Polinsky, M. 2011. Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition* 33, 305–328.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Suomen kulttuurirahasto.
- Rodriguez, T. A. (2001). From the known to the unknown: Using cognates to teach English to Spanish-speaking literates. *Reading Teacher*, 54, 744–746.
- Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: SKS & Nuorisotutkimusverkosto, 175–192.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 10.3.2014.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Schmid, M. S & Keijzer, M. 2009. First language attrition and reversion among older migrants. *International Journal of the Sociology of Language* 200, 83–101.
- Spotti, M. 2008. Exploring the construction of immigrant minority pupils' identities in a Flemish primary classroom. *Linguistics and Education* 19, 20–36.

- Stavans, A., Olshtain, E. & Goldzweig, G. 2009 Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30:2, 111–126.
- Suomen perustuslaki 17 §.
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 43/2012. Helsinki.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja Oy: Helsinki.
- Thomas, W.P. & Collier, V. P. 2003. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Tilastokeskus. 2013. Väestörakenne. Vuosikatsaus 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 26.2.2014.
http://www.stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. 2014. Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus 90 prosenttia. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html Viitattu 28.3.2014.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valdes, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89, 410–426.
- Vilén, S. 2009. Toimintamalli maahanmuuttajien tuesta perusopetuksessa: Monikulttuurista oppilashuoltotyötä konsultoivat oman äidinkielen opettajat. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 94–98
- Ward, C. 2001. The A, B, Cs of acculturation. Teoksessa D. Matsumoto (toim.) *The Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford university press. 411–445.
- Youssef, Y. 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 120–140.

Youssef, Y. 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 369–380.
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPOn_loppuraportti.pdf

Liitteet

Liite 1.

Kunta _____

KYSELY VANHEMMILLE JA HUOLTAJILLE OMAN ÄIDINKIELEN OPETUKSESTA

Palautus **30.9.2013 mennessä** oman äidinkielen opettajalle, joka toimittaa vastaukset Opetushallituksen Vapaa sivistystyö ja kulttuuriryhmien koulutus –yksikköön osoitteeseen PL 380, 00531 Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistetaan parhaillaan. Lasten vanhempien näkökulma on tärkeä tässä työssä. Siksi pyydämme, että vastaat kyselyyn oman äidinkielen opetuksesta. Pohdi seuraavia aiheita ja merkitse rastilla ruutuun, mitä mieltä olet jokaisesta kohdasta.

1. Lapsen opiskelema oma äidinkieli _____

2. Perhe on asunut Suomessa

alle vuoden 1-3 vuotta 4-10 vuotta yli 10 vuotta

3. Mitkä seuraavista ovat mielestäsi tärkeitä oman äidinkielen opetuksessa?

	tärkeä	ei tärkeä	en osaa sanoa
ääntäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
puhuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kertominen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kuunteleminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lukeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kirjoittaminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kielioppi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oman kielen sanasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eri oppiaineiden sanasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
omakielinen kirjallisuus ja kertomusperinne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oman kulttuuriyhteisön tavat ja perinteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oman kulttuuriyhteisön historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Miten oppilaan oman äidinkielen oppimista tulisi arvioida?

	Kyllä	ei	en osaa sanoa
Arviointi on sanallista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaalle annetaan arvosanana numerolla 4-10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Miten kodissanne tuetaan oppilaan oman äidinkielen kehittymistä?

	usein	harvoin	ei koskaan
Lapsen kanssa puhutaan äidinkieltä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leikitään ja pelataan yhdessä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lauletaan lapselle ja lapsen kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsen kanssa keskustellaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luetaan yhdessä, esim. satuja ja runoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lasta autetaan kotitehtävissä omalla äidinkielellä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoitetaan kirjeitä ja viestejä omalla kielellä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katsotaan ja kuunnellaan omakielisiä ohjelmia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käydään kieliyhteisön järjestämissä tapahtumissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hankitaan äidinkielisiä kirjoja, lastenlehtiä, elokuvia tai pelejä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käydään yhdessä kirjastossa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ohjataan lasta käyttämään Internetiä omalla kielellä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidetään yhteyttä sukulaisiin omalla kielellä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huolehditaan, että lapsi osallistuu oman äidinkielen opetukseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Millaista yhteistyötä toivot koulun ja kodin välille oman äidinkielen osalta?

7. Mitä mieltä olet maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksesta?

	Usein	harvoin	ei koskaan
Lapsi saa asiantuntevaa opetusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opetus on riittävää	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Kirjoita vapaasti, mikä toimii hyvin oman äidinkielen opetuksessa?

Mitä muuttaisit siinä?

Kiitos vastauksista!