



Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeessa on kartoitettu oppilaan omien äidinkielten ja toisen kielen (suomi ja ruotsi) opetusta eri koulutusasteilla ja pyritty tavoittamaan sekä opetuksen onnistuneita käytänteitä että toteuttamisen ongelmakohtia. Tässä artikkelissa paneudutaan erityisesti perusopetuksen tilanteeseen ja haasteisiin näiden oppimäärien osalta.

Julkaistu: 18. huhtikuuta 2019 | Kirjoittanut: Liisa Tainio

Suomessa on yhä enemmän lapsia, joiden äidinkieli ei ole kumpikaan Suomen kansalliskielistä tai mikään niistä perinteisistä vähemmistökielistä, joille on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjoitettu omat oppimäärät (saamet, romani, viittomakielet) (POPS 2014). Niiden puhujien, joita tilastoissa vieraskielisiksi kutsutaan, suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, viro, arabia, somali, englanti, kurdi, persia/farsi, kiina ja albania. Muita kieliryhmiä huomattavasti suurempia ovat venäjä (77 000 puhujaa) sekä viro (49 000). Myös arabian puhujia (26 000) on varsin paljon verrattuna muihin kieliryhmiin. (Tilastokeskus 2018.) Perusopetuksen näkökulmasta kiinnostavaa on se, että ikärakenne eri kieliryhmissä on erilainen. Suhteellisesti eniten 0–14-vuotiaita on somalin puhujien ryhmässä (35 % puhujista), sitten swahilin (31 %), arabian (29 %) ja albanian (29 %) puhujaryhmissä, mutta koska venäjän ja viron puhujien määrät ovat kaiken kaikkiaan suurimmat, venäjän- ja vironkielisiä on silti perusopetuksessa määrällisesti eniten (Tilastokeskus 2018; Laakso 2017). Tilastojen perusteella voidaan päätellä, että Suomessa oli vuonna 2017 n. 60 000 vieraskielistä 0–14-vuotiasta lasta (Tainio & Kallioniemi 2019, 20).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on erityisesti kaksi kielen oppimäärää, joiden avulla vieraskielisten osallistumista muuhun opetukseen, kotiutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja oman äidinkielen kehittymistä pyritään tukemaan, nimittäin suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus sekä oman äidinkielen opetus, jota järjestetään perusopetusta täydentävänä opetuksena (POPS 2014). Lisäksi järjestetään valmistavaa opetusta (valmistavasta opetuksesta tässä numerossa, ks. Lankisen ja Ratilaisen artikkelit). Näiden oppimäärien

toteuttamisesta ovat koulutuspolitiikan päättäjät olleet viime aikoina entistä kiinnostuneempia, sillä on sekä yksilöiden että koko valtion etu, jos ensimmäisen ja toisen polven suomalaiset oppivat hyvän suomen tai ruotsin kielen taidon ja ymmärtävät suomalaista kulttuuria, mutta samalla voivat pitää huolta omasta äidinkielestään ja kulttuuristaan. Valtioneuvoston tuella toteutettiin vuosina 2017–2018 Koulujen monet kielet ja uskonnot -hanke, jossa onnistuneita käytänteitä sekä nykyisiä ja tulevia haasteita kartoitettiin kyselyin (Tainio & Kallioniemi 2019). Tietoa haettiin varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta, valmistavasta opetuksesta, perusopetuksesta, ammatillisesta koulutuksesta, lukiosta, opettajankoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta. Tämän artikkelin lainaukset ovat kuntien varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta ja/tai perusopetuksesta vastaavien virkamiesten ja -naisten (jatkossa: opetuksen järjestäjät) avoimista vastauksista.

Varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen

Perusopetukseen tullaan yleensä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kautta. Opetuksen järjestäjät suhtautuivat yleisesti ottaen myönteisesti kielitietoiseen kasvatukseen, mutta haasteitakin löytyi. Vastausten mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajat tukevat lapsia monin tavoin toimintakielen oppimisessa opetuksen arjessa. Sen sijaan lapsen oman äidinkielen tukeminen jää paljolti kotien tehtäväksi.

Kannustetaan ja korostetaan vanhempien ja kodin roolia oman äidinkielen vaalimisessa, opettamisessa ja osaamisen vahvistamisessa.

Keskusteluissa vanhempien kanssa korostetaan sitä, että lapsen koti- ja tunnekieli on muu kuin suomi ja perheen tulee sitä pitää kodissaan yllä.

Toimintakielen vahvistamisessa erityisesti varhaiskasvattajia auttavat (kiertävät) ruotsi/suomi toisena kielenä -opettajat tai koordinaattorit, mikäli tällaisia kunnassa on. Yllättävän usein avunantajaksi nimettiin erityisopettaja. Tämä on hieman huolestuttavaa, sillä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus ei ole erityisopetusta vaan kielen opetusta, jota pystyvät parhaiten antamaan suomi/ruotsi toisena kielenä -pedagogiikkaa opiskelleet opettajat.

Opetuksen järjestäjien vastauksissa nousi voimakkaasti esiin myös huoli siitä, että kaikilla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajilla ei toistaiseksi ole riittävää osaamista uuden kielen oppimisen tukemiseen. Lisäksi esiin nousi huoli opettajien asenteista.

Asenneilmapiiri on tärkeä; moninaisuuden kirjo oltava yhdistävä ei erottava tekijä!

Arvoihin ja asenteisiin pitäisi pystyä vaikuttamaan. Koulutusta tarvitaan eniten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon ja osallisuuden määritelmistä ja miten ne huomioidaan arvoissa ja lasten kohtaamisessa. Kun asenteet ovat kunnossa on myös kielen oppimisen tukeminen helpompaa.

Sekä kielipedagogisen että asennekasvatuksen osalta toiveita kohdistettiin täydennyskoulutukseen.

Perusopetuksen suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksessa edelleen haasteita

Erityisesti perusopetuksen järjestäjien vastauksista nousivat alueelliset erot voimakkaasti esiin. Ylivoimaisesti suurin osa suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevista asuu Etelä-Suomessa; Itä- ja Pohjois-Suomessa sekä Lapissa heitä on vähiten. Ruotsi toisena kielenä -oppimäärää opiskeltiin yksi- ja kaksikielissä kunnissa enimmäkseen rannikolla ja Ahvenanmaalla; oppilaita on kaiken kaikkiaan varsin vähän. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään osallistuu valtaosa vieraskielisistä oppilaista. Vuonna 2016 jopa yli 92 % heistä osallistui S2-opetukseen (Laakso 2017, 30). Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta antavat opettajat ovat valtaosin kelpoisia tehtävänsä.

Opetusta toteutettiin usein järjestämällä erillinen suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusryhmä, mutta myös samanaikaisopetuksen mallit ovat saaneet sijaa. Vaikka samanaikaisopetuksen käytänteitä ei juurikaan voi opiskella opettajankoulutuksissa tai täydennyskoulutuksissa, siitä oli hyviä kokemuksia. Opetuksen järjestäjien vastauksissa kerrottiin kuitenkin myös, että samanaikaisopetus oli toisinaan koettu raskaaksi, ja lisäksi vastauksista kuului epäilyksiä siitä, että samanaikaisopetuksesta ei kaikissa tapauksissa ole riittävästi hyötyä:

S2-opetusta ei yleensä pidetä samanaikaisopetuksena kahden opettajan voimin. Opettajat ovat kokeneet sen resurssien hukkaamisena, jos kuitenkin on tarve opettaa asiat oppilaalle erikseen myöhemmin. Tunnit tulisi suunnitella hyvin yhdessä. Riippuu myös oppilaan kielitaidosta, milloin on hyötyä samanaikaisopetuksesta. Luokan-/aineenopettaja, jonka ryhmässä on A1- ja S2-oppilaita, eriyttää opetustaan tarpeen mukaan.

Jos oppilaita on vähän, ei myöskään muuten hyväksi havaittuun taitotasoryhmiin jaottelu onnistu. Silloin on turvaututtava erilaisiin ratkaisuihin:

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiskelevat ovat erikäisiä, integrointi äidinkieli ja kirjallisuus -opetusryhmiin on katsottu olevan tehokkain oppimisen näkökulmasta. Suomi toisena kielenä -oppilaille annetaan tukiovetusta ja järjestetään omaa opetusta periodimaisesti kunkin oppilaan kohdalla yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Järjestely on toimiva, sillä ko. oppilaita on lukumäärällisesti vähän ja he kaikki ovat hyvin eri tasoisia suomen kielen opinnoissaan.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestämisen haasteet kiteyttää tehokkaasti seuraava vastaaja näin:

Suomi toisena kielenä -opetuksen osalta haasteena on muun muassa: 1) huoltajien vastustus oppimäärää kohtaan (koetaan erityisopetuksena, tukiopetuksena, ym.) sekä väärä tieto S2-oppimäärän vaikutuksista jatko-opintoihin, 2) koulujen epätasaisesti jakautunut tieto-taito oppimäärän suhteen -> epätietoisuus oppimäärän tavoitteista, opetuksen kohdistaminen väärille oppilaille (saatetaan roikuttaa oppilaita S2-oppimäärässä liian pitkään), opetuksen järjestelyt voivat ontua mm. epäpätevän opettajan, lukujärjestyksen palkittamisen, ym. suhteen, 3) muiden kuin S2-opettajien osaamisen puute opettaa kielitietoisesti omaa ainettaan -> eli S2-oppilaan huomioiminen muussa opetuksessa.

Oman äidinkielen opetuksen alueellinen eriytyminen

Oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä alueelliset erot ovat vieläkin suuremmat kuin suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksessa. Koulujen monet kielet ja uskonnot -kyselyn perusteella Etelä-Suomessa opetusta annetaan ainakin 46 kielessä ja Länsi-, Sisä- ja Lounais-Suomessa noin 30 kielessä. Muilla avi-alueilla kielten lukumäärä on pienempi, ja alle kymmeneen se jää Itä-Suomessa, Lapissa ja Ahvenanmaalla. Vuonna 2017 opettettujen omien äidinkielten määrä oli kaiken kaikkiaan 60 (OPH 2018). Noin puolet vieraskielisistä oppilaista osallistui tuolloin oman äidinkielen opetukseen (Laakso 2017, 31). Lukumäärällisesti voidaankin arvioida, että vuonna 2018 noin 20 000 oppilasta on osallistunut oman äidinkielen opetukseen.

Myös opettettavien omien äidinkielten osalta löytyy alueellisia eroja. Esimerkiksi venäjää, arabiaa ja viroa opetetaan koko maassa lukuun ottamatta Lappia ja Ahvenanmaata. Vuonna 2017 venäjän opetukseen osallistui n. 5200 oppilasta. Venäjän opetustakin annetaan eniten Etelä-Suomessa, samoin kuin seuraavaksi yleisimmin opetettavia kieliä somalia (2300 oppilasta), arabiaa (2200 oppilasta) ja viroa (1300 oppilasta). Albanian opetuksesta (950 oppilasta) raportoivat vain Etelä-Suomen opetuksen järjestäjät.

Oman äidinkielen opetuksen suurimmat ongelmat kiteytyvät kahteen asiaan: opetuksen käytännön järjestelyihin ja opettajien pätevyyteen. Käytännön ongelmat ovat olleet pitkään tiedossa, mutta niihin ei ole toistaiseksi pystytty kehittämään kunnon ratkaisuja. Tunnit järjestetään pääsääntöisesti "koulupäivän ulkopuolella", eli esimerkiksi muiden oppituntien jälkeen iltapäivällä, ja tunnit saatetaan järjestää myös muussa kuin oppilaan omassa koulussa. Myöskään opettajille harvat siellä täällä järjestetyt oppitunnit eivät välttämättä näyttäydy houkuttelevana työtehtävänä. Täydentävänä opetuksena järjestettävä oppiaine ei selvästikään ole tasa-arvoinen muiden oppiaineiden kanssa. Esimerkiksi katsomusaineisiin kuuluva oman uskonnon opetus on pakollinen oppiaine, ja sen toteuttamisen reunaehdoista ja käytänteistä opetuksen järjestäjät olivatkin huomattavasti paremmin tietoisia. Kunnan koulujen ja eri kuntien välisestä yhteistyöstä on oman äidinkielen opetuksessa saatu hyviä kokemuksia, mutta kaikkia ongelmia se ei ole pystynyt poistamaan.

Jopa tilaan ja aikaan liittyviä ongelmia suuremmaksi haasteeksi on osoittautunut pätevien opettajien rekrytoimisen hankaluus. Tässä asiassa eri äidinkielten oppilaat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa. Esimerkiksi venäjän, englannin, saksan ja espanjan oman äidinkielen opettajat olivat pääsääntöisesti kelpoisia, mutta muiden kielten kohdalla tilanne oli joko hieman tai huomattavasti heikompi.

Emme ole saaneet päteviä tai kelpoisia opettajia rekrytoitua oman äidinkielen opetukseen. Esim. arabian kieleen emme saaneet opettajia ollenkaan.

Erityisesti arabian, albanian, somalin, kurdin ja thain opettajista joko huomattavan suuri osa tai kaikki olivat sellaisia, jotka eivät ole suorittaneet mitään kelpoisuusehtojen mukaisia opintoja. Jotkut heistä ja esimerkiksi kiinan opettajista suurin osa oli suorittanut korkeakouluopintoja opetettavassa aineessa, mutta he eivät silti täyttäneet Suomessa määriteltyjä kelpoisuusehtoja, joihin kuuluu sekä opetettavan aineen että kasvatustieteen pedagogisia opintoja. Monen kielen (esim. viro, albania, kiina, thai ja kurdi) opettajat saattoivat olla lähtömaassaan kelpoisia opettajia, mutta heidän tutkintonsa ei Opetushallituksen rinnastuspäätöksissä nähty täyttävän kelpoisuusehtoja Suomessa.

Mikä neuvoksi?

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen tehtävänä oli paitsi tilanteen kartoittaminen myös ratkaisuehdotusten antaminen. Perusopetuksen osalta ratkaisuja ehdotettiin sekä perusopetuksen järjestäjille että opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen.

Perusopetusta tukisi se, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa voitaisiin nykyistä paremmin auttaa lapsia sekä toimintakielen (suomi tai ruotsi) että hänen oman äidinkieltensä kehittämisessä. Opettajille on taattava mahdollisuudet kehittää omaa osaamistaan kielitietoisesta opetuksesta, monikielisyyspedagogiikasta ja suomi/ruotsi toisena kielenä -pedagogiikasta. Kun opettajat saavat riittävästi koulutusta, heillä on paremmat mahdollisuudet tukea lapsen oman äidinkielen kehittymistä ja arvostamista myös omassa opetuksessaan. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjien tulisi lisäksi taata riittävät resurssit suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen tukemiseen kunnissa.

Lasten oman äidinkielen tukemiseen tarvitaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen alueilla yhteistyötä perusopetuksen järjestäjien kanssa. Ideaalitalanteessa jokaiseen kuntaan rekrytoidaan koulutuksen tai opetuksen asiantuntija, jonka tehtävänä on yhdessä varhaiskasvatusyksikköjen sekä koulujen johtajien ja rehtorien kanssa kehittää kunnassa oman äidinkielen opetusta, luonnollisesti yhdessä sitä opettavien kanssa. Koska kunnissa on vieraskielisiä oppilaita vaihtelevia määriä, on kuntien välinen yhteistyö suotavaa. Olennaista on, että oman äidinkielen opetuksen kehittäminen keskitetään siihen perehtyneen asiantuntijan hoiviin, jotta saadaan oman äidinkielen opetuksen tilanne tyydyttäväksi kunnissa eri koulutusasteilla.

Oman äidinkielen opetuksen tilanne muuttuisi ratkaisevasti paremmaksi, mikäli siitä tehtäisiin tasaveroinen oppiaine muiden kanssa. Tämä takaisi huolellisemman ja taajemman opetuksen toteuttamisen, mikä olisi etenkin oppilaiden kannalta suuri edistysaskel. Sen lisäksi se auttaisi myös pätevien opettajien rekrytoimisessa. Kun opetus on varmistettua ja säännöllistä, se houkuttelee opettajiksi myös niitä päteviä oman äidinkielen opettajia, jotka huonojen työolosuhteiden takia ovat hakeutuneet muunlaisiin töihin.

Olennaista on kuitenkin, että esimerkiksi lähtömaassaan kelpoisuuteen vaadittavaa koulutusta saaneiden opettajien pätevyitysmahdollisuuksia Suomessa edistetään tehokkaasti.

Aineenopettajakoulutukseen tulee kehittää ratkaisuja, jotka mahdollistavat opettajien pedagogisten valmiuksien kehittämisen; yliopistojen kielikoulutukseen tulee rakentaa ratkaisuja, jotka mahdollistavat aineenhallinnan puutteiden paikkaamisen. Erityisesti tiettyjen Suomessa yleisimpien vieraiden kielten, kuten arabian, somalin, kurdin, kiinan, persian/farsin, albanian, vietnamin ja thain, aineenopettajien koulutukseen ja pätevyityskoulutukseen tulee luoda pikaisesti mahdollisuus. Koulutusvastuut tulisi jakaa eri yliopistojen kesken. Perus- ja etenkin pätevyityskoulutusta voidaan rakentaa yhdessä täydennyskoulutuksen järjestäjien kanssa.

Täydennyskoulutuksissa tulisi kaiken kaikkiaan suunnata resursseja enemmän kelpoisuuteen tähtääviin täsmäkoulutuksiin, joissa opettajat voisivat saada esimerkiksi ainedidaktisia ja kielipedagogisia valmiuksia. Yksittäisten koulutusjaksojen sijaan tulisi pyrkiä kokonaisuuksien rakentamiseen, mikä vaatii pitkäjänteistä suunnittelua. Täydennyskoulutuksen nykyinen pirstaleisuus vähentää monien koulutukseltaan pätevienkin opettajien intoa oman osaamisensa täydentämiseen.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen kehittymisen ja kehittämisen takaisi ennen kaikkea se, että jokaiseen opettajakoulutusyksikköön taattaisiin vakituinen tehtävä vähintään yhdelle yliopistonlehtorille, jonka toimenkuvaan kuuluisi ensisijaisesti näiden oppimäärien opetuksen, opetusharjoittelun ja tutkimuksen kehittäminen. Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeessa kävi selvästi ilmi, että niissä opettajakoulutusyksiköissä, joissa oli vakituinen henkilö nimettynä suomi toisena kielenä -opetukseen, S2-opetus, monikielisyyspedagogiikka sekä oman äidinkielen opetuksen didaktiikka ja niiden tutkimus oli huomattavan aktiivista ja eteenpäin katsovaa.

Jos siis vilpittömästi haluamme, että ensimmäisen ja toisen polven suomalaiset asettuvat osaksi yhteiskuntaamme sen kehittäjinä ja aktiivisina kansalaisina, meidän tulee panostaa siihen, että heidän koulupolkinsa ei tälle kehitykselle aseta esteitä.

Liisa Tainio toimii äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan professorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Lähteet

Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa Hanna Portin (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. s. 27–36. Raportit ja selvitykset 2017: 10. Helsinki: Opetushallitus.

OPH 2018 = Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Perusopetus ja lukiokoulutus. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus

(https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus)[Luettu 12.3.2019]

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Luettu 11.3.2019] Tilastokeskus 2018. Vieraskieliset.

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain>) [Luettu 11.3.2019]

Tilastokeskus 2018. Vieraskieliset. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain>

(<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain>) [Luettu 11.3.2019]

Artikkeliin viittaaminen

Tainio, L. (2019). Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/toinen-kieli-ja-oma-aidinkieli-perusopetuksessa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/toinen-kieli-ja-oma-aidinkieli-perusopetuksessa>)