



Kielten kirjo haasteena Namibian kouluissa

Opetuskielen merkitys oppimiselle on suuri, sillä se vaikuttaa sekä työtapoihin että oppimistuloksiin. Muuttoliike ja kolonialismi ovat kuitenkin luoneet tilanteita, joissa lähes puolella maailman väestöstä ei ole mahdollisuutta opiskella omalla kielellään. Ratkaisuksi on esitetty erilaisia monikielisiä opetuskäytänteitä, jotka tulisi ottaa osaksi opettajainkoulutuksen sisältöjä kehitysyhteistyön koulutushankkeissa ja koulutusviennissä. Väitöskirjassani tutkin Namibian kielikoulutuspolitiikkaa ja monikielisyyden sille asettamia haasteita, joita tarkastelen tässä artikkelissa.

Julkaistu: 8. syyskuuta 2021 | Kirjoittanut: Soili Norro

On arvioitu, että noin 40 prosentilla maailman väestöstä ei ole mahdollisuutta käydä koulua omalla kielellään (Walter & Benson 2012). Koulun käyminen ja opiskelu vieraalla kielellä hidastaa luku- ja kirjoitustaidon omaksumista ja johtaa helposti opettajakeskeisten työtapojen käyttöön sekä ulkoa opetteluun ja mekaaniseen toistoon perustuviin opiskelutapoihin vuorovaikutuksen ja opiskeltavan aineksen syvemmän ymmärtämisen sijaan. Huolimatta koulua käyvien lasten osuuden lisääntymisestä maailmanlaajuisesti, Unescon raportin (2016) mukaan oppimistulokset jäävät usein heikoiksi jopa luku- ja kirjoitustaidon osalta, ja koulupudokkuus on yleistä.

Suomessa on viime vuosina havahduttu maahanmuuttotaustaisten, monikielisten oppilaiden lisääntyneeseen osuuteen etenkin suurten kaupunkien oppilaista. Jälkikolonialistisissa maissa tilanne on kuin peilikuva nykyisistä eurooppalaisista tai pohjois-amerikkalaisista kouluista. Siinä missä globaalin pohjoisen uudet asukkaat joutuvat opiskelemaan itselleen vieraalla koulukielellä muuttoliikkeen seurauksena, jälkikolonialistisissa maissa vieras koulukieli on tuontitavaraa. Itsenäistymisen jälkeenkin monissa Afrikan maissa on jatkettu kolonialismin ajalta periytyvää mallia (Benson 2019), jossa opetusta annetaan jollain paikallisella kielellä vain alkuopetuksessa, ja sen jälkeen opetuskieli vaihtuu englanniksi tai portugaliksi. Ranskan entisissä siirtomaissa on tyypillisempää, että opetusta annetaan ainoastaan ranskaksi jo alaluokilta alkaen.

Namibian historiaa ja nykypäivää

Namibian väestö koostuu useista etnisistä ryhmistä. Alueella kauimmin ovat asuneet sanit, namat ja damarat, joiden puhumat kielet kuuluvat khoisan-kieliin. Myöhemmin alueelle asettui bantu-kansoja, kuten pohjoisen ovambot ja lännen hererot. 1800-luvulta lähtien etelästä, Oranjejoen takaa tuli afrikaansia puhuvia ryhmiä, jotka asettuivat erityisesti nykyisen pääkaupungin Windhoekin seuduille. Ennen maan itsenäistymistä vuonna 1990 Saksa hallitsi Namibiaa Berliinin konferenssista (1884) ensimmäiseen maailmasotaan saakka. Saksan hävittyä sodan alue siirtyi Kansainliiton mandaatilla Etelä-Afrikan hallintaan. Namibian kielitilanne on sikäli erikoinen, että maan itsenäistyessä ainoaksi viralliseksi kieleksi valittiin englanti, vaikka sitä puhui äidinkielenään vain 1,8% väestöstä. Suurin osa väestöstä puhuu edelleen muita maan noin kolmestakymmenestä kielestä. Itsenäistymisprosessiin liittyneen kansainvälisen yhteistyön myötä englanti oli kuitenkin saanut vapautuksen kielen leiman, ja tarjosi keinon päästä eroon sorron kielenä pidetyn afrikaansin valta-asemasta.

Englannin valitseminen viralliseksi kieleksi vaikutti suoraan siihen, että siitä tuli myös koulujen opetuskieli heti neljännessä luokasta alkaen. Virallisen kielipolitiikan mukaan opetuskieli on ensimmäiset kolme vuotta jokin paikallisista opetuskielen aseman saaneista kielestä. Näitä ovat ju'hoansi, khoekhoegowab, oshikwanyama, oshindonga, otjiherero, rukwangali, rumanyo, setswana, silozi ja thimbukushu. Lisäksi opetuskielenä voi olla afrikaans, englanti, saksa tai viittomakieli. Käytännössä kuitenkin lähes neljännes luokkien 1-3 oppilaista opiskelee englanniksi alkuopetuksesta lähtien siitä syystä, että huoltajat valitsevat tämän vaihtoehdon. Tarkastelen seuraavaksi syitä tähän Afrikassa hyvin yleiseen asenteseen.

Kuva 1. Oppilaat jonottavat pihalla luokkaan siirtymistä varten.



Opetuskieleksi englanti, opittiin tai ei

Paikallisten kielten käyttöä opetuksessa on yritetty edistää erilaisin projektein, ja myös Unesco (1953) on ajanut asiaa jo 1950-luvulta lähtien. Tässä kohdataan kuitenkin monia haasteita. Kamwangamalu (2013) toteaa, että kielikysymykseen ja koulutuskielen valintaan vaikuttaa useita, toisilleen ristiriitaisia ideologioita ja kehityssuuntauksia, kuten dekolonisaatio, taloudellisen ja teknisen kehityksen edistäminen, kansainvälistyminen, ja viime vuosikymmeninä globalisaatio. Vaikka siirtomaavallasta vapautumiseen liittyvä ideologia tukisi paikallisten kielten käyttöä opetuksessa, eurooppalaiset kielet mielletään kehitykselle ja kansainvälistymiselle välttämättömiksi. Niiden käyttöä opetuskielenä perustellaan virheelliselle käsitykselle

perustuvalla ajatuksella siitä, että kieltä opitaan tehokkaimmin maksimoimalla sen käyttö ainoana opetuskielenä ja aloittamalla vieraskielinen opetus mahdollisimman varhain (Phillipson 1992; Skutnabb-Kangas 2000; Probyn 2021). Tämä yhdistettynä soveltumattomiin opetusmenetelmiin, opettajien oman kielitaidon puutteellisuuteen ja yksinomaan vieraalla kielellä suoritettavaan arviointiin (Benson 2019) johtaa tilanteeseen, josta on haittaa sekä oppisisältöjen että opetuskielen omaksumiselle. Myöskään oppilaan äidinkieli ja opiskelutaidot eivät kehity.

Eräs tärkeimmistä syistä eurooppalaisten kielten käytön yleisyyteen jälkikolonialistisissa yhteiskunnissa on oppilaiden huoltajien keskuudessa vallitseva ajatus siitä, että siten taataan oppilaille pääsy hyvin palkattuihin työpaikkoihin, korkeihin virkoihin ja kansainvälisiin tehtäviin. Tollefson ja Tsui (2018) toteavat, että eurooppalaisten kielten käyttö opetuskielinä palvelee hallitsevan luokan poliittisia päämääriä. Sen vuoksi nekin vanhemmat, joiden lapsilla ei tosiasiallisesti tule olemaan tarvetta tai mahdollisuutta käyttää eurooppalaista kieltä työssään, on kuitenkin saatu uskomaan näiden kielten ylivoimaisuuteen opetuskielinä. Etuoikeutetussa asemassa olevilla perheillä on mahdollisuus kouluttaa lapsensa kalliissa yksityiskouluissa, joissa nämä oppivat tehokkaasti eurooppalaisen kielen. He pysyvät näin kilpailussa koulutus- ja työpaikoista niiden nuorten edellä, jotka ovat joutuneet opiskelemaan itselleen vieraalla kielellä tehottomilla opetusmenetelmillä ja usein myös puutteellisilla opetusmateriaaleilla.

Kuva 2. Kuukaudet englanniksi ja afrikaansiksi.



Paikallisten kielten käyttöön opetuskielinä liittyy myös niiden stigma kolonialismin ajalta. Silloin niitä käytettiin paikallisen väestön alistamiseen antamalla heille koulutusta ainoastaan alimmilla asteilla ja heidän omalla kielellään tarkoituksena eristää eri kieliryhmät toisistaan. Tämä 'hajota ja hallitse' -politiikka on leimannut erityisesti Etelä-Afrikan ja Namibian historiaa ja väestön

suhtautumista äidinkieliiseen opetukseen. Virheellinen ajatus siitä, että afrikkalaiset kielet olisivat liian kehittymättömiä abstraktien akateemisten sisältöjen opettamiseen, on myös hidastanut niiden käyttöönottoa opetuskielinä.

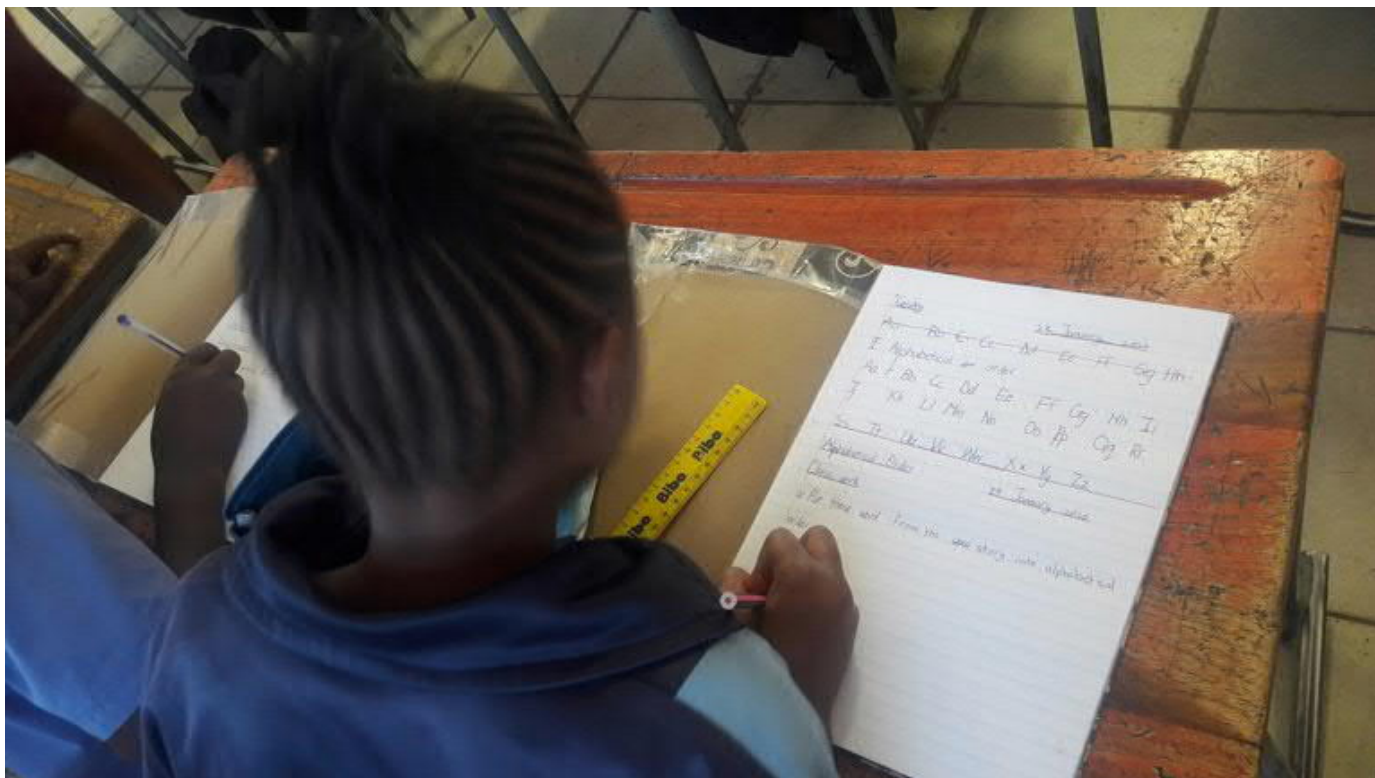
Edellä kuvatuista syistä johtuen virallisen kielipolitiikan muuttaminen pedagogisesti tehokkaammaksi ja eettisesti kestävämmäksi pidentämällä oppilaan äidinkielellä tai muulla paikallisella kielellä annettavan opetuksen kestoa on vaikeaa. Afrikan maista vain Tansaniassa käytetään kiswahilia myös yläkoulussa. Etiopiassa ja Eritreassa paikallisia kieliä käytetään koko alakoulun ajan. Burundissa, Lesothossa, Madagaskarilla ja Ruandassa paikallisia kieliä käytetään viidenteen luokkaan saakka, muualla paikallisten kielten käyttö rajoittuu korkeintaan kolmeen ensimmäiseen kouluvuoteen. Namibian entinen opetusministeri David Namwandi esitti vuonna 2014 äidinkieliä opetuksen ulottamista viidenteen luokkaan. Opetusministeri kuitenkin vaihtui saman vuoden vaalien jälkeen, eikä esitys koskaan edennyt lakialoitteeksi asti.

Monikielisiä käytänteitä

Eräs ratkaisu paikallisten kielten tunnistamiseen ja käyttämiseen opetuksessa ilman että virallista kielipolitiikkaa tarvitsisi radikaalisti muuttaa, on monikielisuuden ja siihen perustuvien opetuskäytänteiden hyödyntäminen. Eräs tällainen malli on MTB-MLE (*mother-tongue based multilingual education*). Koulunkäynti aloitetaan oppilaalle tutuimmalla kielellä, ja siirtyminen vieraaseen opetuskieleen tapahtuu siten, että äidinkielellä omaksuttujen sisältöjen ja oppimisstrategioiden siirtymistä vieraalle kielelle tietoisesti tuetaan (Erling ym. 2017). Toinen tapa lähestyä ongelmaa on kehittää opetusta joustavammin monikielisiä käytänteitä hyödyntäväksi. Joustava monikielinen opetus perustuu ajatukselle, että monikielisyys on resurssi, ei ongelma. Monikielisyyttä ei nähdä kahtena (tai useampana) yksikielisytenä (Lewis ym. 2012; Otheguy ym. 2015), vaan yhtenä kielellisenä repertuaarina, josta monikielinen puhuja ammentaa tilanteen mukaan erilaisia aineksia.

Limittäiskieleilyllä (*translanguaging*) viitataan monikielisille puhujille ja yhteisöille ominaiseen tapaan käyttää kielellisiä resursseja (eri kieliä ja niiden variantteja) vaihtelevasti ja luovasti eri tilanteissa. Limittäiskieleilyn hyötyjä oppimiselle monikielisessä ympäristössä on tutkittu viime vuosina Etelä Afrikassa. Makalela (2015) tutki limittäiskieleilyn vaikutuksia kuudesluokkalaisten luetun ymmärtämisen taitoihin ja totesi molempien käytettyjen kielten, sepedin ja englannin luetun ymmärtämisen parantuneen. Probyn (2015) tutki 8. luokan luonnontieteen tuntien kielikäytänteitä, ja Guzula ym. (2016) limittäiskieleilyn käytänteitä koulun kirjallisuuskerhossa ja matematiikan leirillä. Charamba ja Zano (2019) tutkivat limittäiskieleilyn vaikutusta 10. luokan oppilaiden kemian opiskeluun. Limittäiskieleilyn käytön todettiin helpottavan opittavan aineksen omaksumista ja mahdollistavan syvemmän keskustelun abstrakteista aiheista, kuin jos kielenä olisi ollut ainoastaan oppilaille vieras englanti.

Kuva 3. Neljännen luokan englannin tunti.



Esimerkkejä monikielisistä opetuskäytänteistä ovat kaikkien luokassa esiintyvien kielten käytön salliminen esimerkiksi ryhmätötilanteissa tai opetuskeskusteluissa, erilaisten apuvälineiden, kuten sanastojen tai digitaalisten käännöstyökalujen käyttö, sanaseiniä luominen, vertaistuki opittavan aineksen ymmärtämisessä, monikielisten materiaalien (tekstit, tehtävänannot, tuotokset) käyttö sekä oppilaiden omien viitekehysryhmien (suku ja muut lähiyhteisöt) käyttäminen kielellisenä ja kulttuurisena resurssina opetuksessa (García ym. 2017). Lukija huomaa varmasti, ettei kyse ole sinänsä uudesta asiasta, vaan samankaltaisia keinoja on käytetty opetuksen tukena aikaisemminkin. Kyse on enemmänkin ajattelutavan muutoksesta yksikielisestä ihanteesta monikielisyyden sallimiseen ja sen näkemiseen positiivisena resurssina.

On kuitenkin muistettava, että myös **limittäiskieleilyllä** on rajoituksensa. Jaspers (2018) toteaa, että se voi muuttua samalla tavalla rajoittavaksi käytänteeksi kuin yksikielisyyden normin ylläpitäminen, ja oppilaat voivat kokea sen jopa kielteisenä. Tästä esimerkkinä Charalambous ym. (2016), joiden tutkimuksessa bulgarialaissyntyiset, turkkia äidinkielenään puhuvat oppilaat olivat haluttomia käyttämään turkin kieltä koululuokassaan kreikankielisessä Kyproksessa siitä syystä, että pelkäsivät tulevansa leimatuiksi turkkilaisiksi. Onkin tärkeää ottaa huomioon kontekstin asettamat erityispiirteet ja suunnitella opetuskäytänteet sen mukaan (Paulsrud ym. 2021).

Opetuksen kehittäminen kielitietoisemmaksi ja monikielisemmäksi alkaa opettajien koulutuksesta. Monikielisen pedagogiikan sisällyttäminen opettajainkoulutukseen onkin ensiarvoisen tärkeää niin länsimaissa kuin jälkikolonialistisissa maissa. Ulkoministeriön selvityksessä *Stepping Up Finland's Global Role in Education* (Reinikka ym. 2018) todetaan, että Suomen osuus koulutukseen liittyvissä kehitysyhteistyöprojekteissa on ollut huomattavan pieni. Selvitys nostaa eräänä toimenpide-ehdotuksena esiin yhteistyön opettajien ammatillisen

kehittymisen vahvistamiseksi. Näissä yhteistyömuodoissa on aiheellista pitää mielessä opetuskielen merkitys oppimiselle ja monikielisyyden näkeminen opetuksen resurssina, ei ongelmana.

Soili Norro on tohtorikoulutettava Turun yliopistossa.

Lähteet

- Benson, C. 2019. L1-based Multilingual Education in the Asia and Pacific Region and beyond. Where are we and where do we need to go? Teoksessa A. Kirkpatrick & A. J. Liddicoat (toim.) *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*. London: Routledge, 29-41.
- Charalambous, P., Charalambous, C. & Zembylas, M. 2016. Troubling translanguaging: language ideologies, superdiversity and interethnic conflict. *Applied Linguistics Review* 7(3), 327-352.
- Charamba, E. & Zano, K. 2019. Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African chemistry classroom. *Bilingual Research Journal* 42(3), 291-307.
- Erling, E., Adinolfi, L. & Hultgren, A. 2017. *Multilingual Classrooms: Opportunities and Challenges for English Medium Instruction in Low and Middle Income Contexts*. Education Development Trust/British Council. www.openaire.eu (<http://www.openaire.eu>)
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Guzula, X., McKinney, C. & Tyler, R. 2016. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 34(3), 211-226.
- Jaspers, J. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication* 58, 1-10.
- Kamwangamalu, N. M. 2013. Effects of policy on English-medium instruction in Africa. *World Englishes* 32(3), 325-337.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. 2012. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 655-670.
- Makalela, L. 2015. Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education* 29(3), 200-217.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 281-307.
- Paulsrud, B., Tian, Z. & Toth, J. (toim.) 2021. *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Probyn, M. 2015. Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms. *Language and Education* 29(3), 218-234.

Probyn, M. 2021. Translanguaging for Learning in EMI Classrooms in South Africa: An Overview of Selected Research MLA. Teoksessa B. Paulsrud, Z. Tian & J. Toth (toim.) *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 158-172.

Reinikka, R., Niemi, H. & Tulivuori, J. 2018. *Stepping Up Finland's Global Role in Education*. Ministry for Foreign Affairs.

https://um.fi/documents/35732/0/UM_case_education_loppuraportti.pdf/a77c91c5-c6eb-ee2e-e38d-602ee8dd4d36

(https://um.fi/documents/35732/0/UM_case_education_loppuraportti.pdf/a77c91c5-c6eb-ee2e-e38d-602ee8dd4d36). [8.9.2018].

Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, New Jersey, London: Erlbaum Associates.

Tollefson, J. & Tsui, A. 2018. Medium of Instruction Policy. Teoksessa J. Tollefson & M. Pérez-Milans (toim.) *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. New York: Oxford University Press.

UNESCO 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO 2016. *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report*. Unesco Publishing.

Walter, S. & Benson, C. 2012. Language policy and medium of instruction in formal education. Teoksessa B. Spolsky (toim.), *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge University Press, 278-300.

Artikkeliin viittaaminen

Norro, S. (2021). Kielten kirjo haasteena Namibian kouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/kielten-kirjo-haasteena-namibian-kouluissa> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2021/kielten-kirjo-haasteena-namibian-kouluissa>)