

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Aalto, Eija

**Title:** Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita

**Year:** 2008

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kirjoittaja(t) ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Aalto, E. (2008). Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. In M. Garant, I. Helin, & H. Yli-Jokipii (Eds.), *Kieli ja globalisaatio = Language and globalization* (pp. 71-95). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 66. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60001>

## **Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita**

**Eija Aalto**

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos

This article discusses the challenges which the textual worlds in various school subjects impose on the immigrant pupils. The challenges are identified through an analysis of the study books to find out what kind of language the books socialize the pupils into. The study books analyzed in this article are for Biology, History and Chemistry. The results of the exploration show clearly how big the differences are between different subjects and how these differences require flexible reading and comprehension skills which typically are not taught in school. These required skills are then contrasted with typical Finnish language proficiency levels that the immigrant pupils have in secondary school. To close and summarize the exploration, I will outline support measures and practices that the pupils would benefit from in their process of integration to Finnish society and multiple textual worlds.

**Keywords:** second language learning, multilingual school, learning skills

## 1 Koulun oppiaineet globaalistuvassa maailmassa

Monikulttuuristuva ja -kielistyvä yhteiskunta haastaa monin tavoin kouluja arvioimaan toimintaansa ja opetuksen sisältöjä. Sisältöihin tuskin voi olla vaikuttamatta se, että oppilailla on yhä moninaisempia kulttuuritaustoja eivätkä kaikki ole kasvaneet Pikku kakkosen vaikutuspiirissä, eivät tunne suomalaisia juhlaperinteitä tai taruja, saati ole tutustuneet suomalaiseen luontoon. Kouluissa on myös yhä monipuolisempaa kielitaitoa, joka tulisi saattaa koulun ja opetuksen voimavaraksi, vaikka opettajat eivät kyseisiä kieliä hallitsisikaan. Heterogeenistuvat oppilasryhmät haastavat pohtimaan uudelleen oppiaineiden ydinsisältöjä: mikä on keskeisintä ydinainesta, mitä suomalaisessa yhteiskunnassa elävien ja siihen kotoutuvien olisi syytä historian, biologian, suomen kielen ynnä muiden oppiaineiden sisällöistä hallita? Millä tavoin sisällöt ovat merkityksellisiä myös muista kulttuureista tuleville? Myös tekstejä ja erilaisia kielenkäytön konventioita on tarkasteltava uudessa valossa: samoja sisältöjä pitäisi voida omaksua vaihtelevalla suomen kielen taidolla, mikä vaikuttanee oppikirjojen ja opetuksen kieleen sekä myös siihen, millaista kielellistä tuotosta oppilailta edellytetään ja miten moninaisia varieteetteja sekä horjuntaa siinä sallitaan.

Sekä opetussuunnitelman (OPH 2004) että Hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman (2006) tavoitteena on saada kaikki oppilaat tasavertaisiksi, aktiivisiksi yhteisön jäseniksi, jotka voivat rakentaa minäkuvaansa osana suomalaista yhteiskuntaa. Koulun eri oppiaineissa luodaan taidollista ja tiedollista pohjaa jäsenyyteen erilais-

sa tekstiyhteisöissä. Kaikessa koulun tekemisessä on kyse oppilaan identiteetin rakentamisesta: oppilas ”luo nahkansa” suomen kielen käyttäjänä ja suomenkielisen yhteisön jäsenenä. Hänelle syntyy mielikuvia ja käsityksiä siitä, mikä on tietoa, mikä koulun arvostamaa osaamista, mitä on kielitaito, mitkä hänet omat mahdollisuutensa ovat suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä ja millä tavoin hänellä on mahdollisuus osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Näissä koulun haasteissa kieliasiantuntijoilla on nähdäkseen merkittävä rooli. He voivat niin aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa kuin kollegoina käytännön koulutyössä levittää ymmärrystä tekstilajikäytännöistä sekä kieli- ja viestintätaidosta ja sen kehittämisestä osana kaikkien oppiaineiden opetusta.

Tässä artikkelissa tarkastelenkin kaikkien aineiden opettajien työskätkä kielen ja oman alansa viestintäkonventioiden opettamisessa ja oppilaiden haasteita niiden omaksumisessa. Pohdin ensin oppikirjatekstien näkökulmasta sitä, mihin koulun oppiaineet sosiaalistavat. Sen jälkeen tarkastelen S2-oppijoiden<sup>1</sup> kielitaidon ja oppiaineiden tekstien suhdetta. Lopuksi erittelen oppijan haasteita ja sitä, millaisia tukitoimia ja opetuksen rakenteita oppijan avuksi tarvittaisiin, jotta koulutyö tukisi oppilaan integ-

---

<sup>1</sup> Käytän tässä artikkelissa synonyymisesti käsitteitä *S2-oppija* ja *maahanmuuttajataustainen oppilas*. Oppilaisiin, joiden äidinkieli on suomi, viitään käsitteellä *syntyperäinen suomenpuhujä-käyttäjä*. Kaikissa näissä käsitteissä on ongelmansa. Äidinkielisyyden, syntyperäisyyden, kaksi-/monikielisyyden ja kielenoppijuuden määrittelyn ongelmia ovat pohtineet esim. Rampton 1995; Latomaa 2007b; Kalliokoski 2008; Lehtonen 2008.

roitumista suomalaisen yhteiskuntaan ja sen erilaisiin tekstiyhteisöihin.

## 2 Mihin oppiaineet sosiaalistavat?

Yläkoululainen saattaa yhden koulupäivän aikana hyvinkin opiskella jopa seitsemää eri lukuainetta. Siksi ei ole lainkaan yhdentekevää, miten hyvin eri aineiden opettajat tuntevat oman oppiaineensa tekstikäytänteet ja kielenkäytön konventiot sekä tietävät, miten ne poikkeavat muissa oppiaineissa esiintyvistä käytänteistä. Kouluopetuksen tietosisällöt ovat usein oppilaille uusia ja akateemisia, eikä niitä välttämättä ole helppo yhdistää aiempiin tietoihin ja omaan kokemusmaailmaan. Siksi oppiaineen maailmankuvan ja konventioiden avaaminen metatasolla on mitä tärkeintä.

### 2.1 Yhtenäinen oppikirjagenre?

Oppikirjagenren tyypillisinä piirteinä on pidetty esitystavan persoonattomuutta ja asiakeskeisyyttä, lauseiden tiiviyyttä ja pelkistyneisyyttä, sisällön käsitevaltaisuutta, typografisia konventioita sekä kirjoittajan asiantuntijaroolia suhteessa tietämättömämpään lukijaan. Oppikirjatekstit ovat myös pitkälti institutionaalistuneet, muuttuneet yhteisössä kyseenalaistamattomiksi tietorakenteiksi. (Karvonen 1995; ks. myös Savolainen 1998.) Lukion biologian ja maantiedon oppikirjatekstejä Karvonen (1995) on kuvannut väitteiden luetteloksi, jossa teksti rakentuu additiivisesti niin, että asioiden väliset selkeät kausaaliset ja kontrastiiviset kytkökset puuttuvat. Sisällöt eivät rakennu prosesseiksi, eikä tekstiä voi tulkita tai ke-

hitellä eteenpäin, jolloin tekstiä joutuu lukemaan pönttämisen, toistamisen ja listaamisen strategialla.

Yleisistä oppikirjatekstin piirteistä huolimatta oppikirjagenre ei kuitenkaan ole oppijan kannalta yhtenäinen. Huomattavia eroja löytyy esimerkiksi siinä,

- miten tekstit otsikoidaan
- miten avainkäsitteet tuodaan tekstissä esiin ja miten ne määritellään
- mitä kuvataan: ilmiöitä, syy–seuraus-suhteita, tahtumaketjuja vai systeemin rakennetta ja toimintaa jne.
- millainen on tekstin tyypillinen rakenne ja miten oppikirjakappale rakentuu
- mikä on tekstin ydinasiaa ja miten se löytyy tekstistä
- mikä on kuvien tehtävä ja miten niitä luetaan.

Taulukon 1 näytteet yläkoulun biologian, historian ja kemian kirjojen sisällysluettelosta kuvaavat eri oppiainneiden erilaista lähestymistapaa kuvauskohteisiinsa. Erot näkyvät jo otsikointitavassa, sillä biologiassa, maantiedossa ja terveystiedossa otsikkoon nostetaan jokin keskeinen ydinasia. Historia taas johdattaa usein lukijaa otsikoilla, joissa esiintyy ajallisia etappeja. Otsikot eivät välttämättä avaudu lukijalle. Kemiassa, fysiikassa ja matematiikassa puolestaan otsikointi perustuu usein avainkäsitteille, joita ei otsikkotasolla lainkaan kontekstualisoida.

TAULUKKO 1. Biologian, historian ja kemian oppikirjan sisällysluettelo.

<b>Biologia: Itämeri</b>	<b>Historia: Suomesta tulee suuriruhtinaskunta</b>	<b>Kemia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meren rannalla on levien ja kasvien muodostamia vyöhykkeitä</li> <li>• Murtoveden selkärangattomia eläimiä</li> <li>• Silakka on tärkein talouskalamme</li> <li>• Saaristossa on runsas ja monipuolinen lintumaailma</li> <li>• Elämä syntyi merissä</li> </ul> <p>(Leinonen, Nyberg, Veistola &amp; Kuisma 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ranskan vallankumous mullistaa Eurooppaa</li> <li>• Suomen sota 1808–1809</li> <li>• Porvoon valtiopäivät 1809</li> <li>• Helsingistä tulee pääkaupunki</li> <li>• Elämää sääty-yhteiskunnassa</li> </ul> <p>(Rinta-aho, Niemi, Siltala-Keinänen &amp; Lehtonen 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atomi</li> <li>• Jaksollinen järjestelmä</li> <li>• Ionisidos</li> <li>• Kovalenttinen sidos ja metallisidos</li> <li>• Reaktioyhtälö</li> <li>• Hapot</li> <li>• Emäkset</li> <li>• Neutraloituminen ja suolat</li> </ul> <p>(Happonen, Heino- nen, Muilu &amp; Nyrhi- nen 2006)</p>

Taulukon 2 tekstinäytteet osoittavat, miten toisistaan poikkeavin tavoin eri oppiaineet kuvaavat opittavaa sisältöä. Biologiassa kuvataan luonnonilmiöitä ja kausaalisia tapahtumaketjuja. Teksti on erittäin tiivistä, abstraktia ja käsitevaltaista, ja usein jokainen kappale määrittelee jonkin uuden käsitteen. Metatekstiä on hyvin vähän, ja sisältöjä on toisinaan vaikea selittää omin sanoin. Oppikirja-

kappale rakentuu usein siten, että alussa lukija orientoitetaan aiheeseen ja aihe kenties linkitetään lukijan mahdollisiin elämäkokemuksiin. Varsinainen leipäteksti kuvaa sitten aiheen (esim. eliölajin tai ekosysteemin) rakennetta ja toimintaa eri näkökulmista. Teksti ei ohjaa lukijaa pohtimaan tai päättelämään asioita. Historian teksti on puolestaan narratiivisempaa ja kerrottu menneessä aikamuodossa. Teksti vaikuttaa helposti biologiaa helpommalta, koska arkisia perussanoja käytetään enemmän. Silti historiassa on niin ikään paljon käsitteitä ja kulttuurista sekä ajallista ymmärrystä vaativaa sanastoa, joka on hyvin vaikeatulkintaista (esim. *ruotujakolaitos*, *mäkitupalainen*, *konservatismi* 1800-luvulla vs. 2000-luvulla). Teksti etenee usein kronologisesti ja syy–seuraus-suhteita sekä tapahtumaketjuja kuvaillen.

## TAULUKKO 2. Biologian ja historian oppikirjan tekstiä.

<b>Biologia</b>	<b>Historia</b>
Ravintoketjun jokaisessa lenkissä on jokin eliölaji. Luonnossa erilaiset ravintoketjut limittyvät ja lomittuvat toinen toisiinsa. Järvessä esimerkiksi saukko käyttää monenlaisia eläimiä ravinnokseen [...]. Järven kaikki eliölajit ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja niistä muodostuu monimutkainen kokonaisuus, <i>eliöyhteisö</i> . (Leinonen ym. 2004)	Sata vuotta sitten perheissä oli paljon lapsia, koska naimisissa olevat naiset synnyttivät keskimäärin kahdeksan lasta. Yli 70 prosenttia lapsista syntyi kotona. Vain osa kaupunkilaisista syntyi sairaaloissa, joita maassamme oli vielä vähän. Yleisin synnytyspaikka oli kotona lämmitetty sauna, sillä lämmön uskottiin helpottavan lapsen maailmaan tuloa. (Rinta-aho ym. 2006)

Kuvan rooli eri oppiaineiden teksteissä on hyvin erilainen. Siinä missä kuvitus biologiassa tiivistää usein teks-

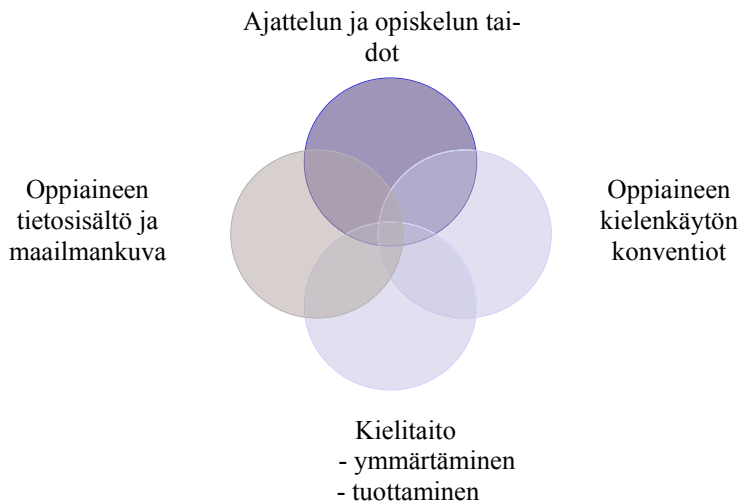


tin keskeisen sisällön, historiassa kuvitus enemmän taustoittaa aihealuetta, auttaa luomaan mielikuvia siitä tai tuottaa lisätietoa. Biologiassa siis kuvitus usein liittyy suuremmin tekstiin niin, että se auttaa lukijaa ymmärtämään tekstiä.

Oppikirjatekstin lukeminen ei ole vain tekstin merkityksen dekodeeraamista vaan vuorovaikutustilanne, jossa sosiaalistutaan kielen ja oppiaineen kulttuurin käytänteisiin, luodaan merkityksiä. Jo näiden muutamien oppikirjatekstien piirteiden vertailu osoittaa, että eri aineet sosiaalistavat kovin erilaisiin tekstikäytänteisiin ja siten myös lukutapoihin, mistä opettajat eivät useinkaan ole kovin tietoisia. Tekstikäytänteiden ja lukutaidon opettaminen mielletään usein äidinkielen opettajan tehtäväksi – ja äidinkielen oppikirjoissa onkin yleensä opiskelujakso, jossa opastetaan tietotekstin lukemiseen. Eri aineiden oppikirjatekstejä lukiessa saa kuitenkin selvän käsityksen siitä, ettei staattisella tietotekstin lukuohjeella selviä: lukeminen on nähtävä tilannekohtaisena taitona, jota on ohjattava joka oppiaineessa erikseen. Yläkouluikäistä oppilasta ei ole mielekäästä jättää yksin koulun moninaisen tekstimaailman hahmottamisessa. Opettajan ohjauksen merkitys on suuri.

## 2.2 Oppiaine enemmän kuin sen tietosisältö

Mihin kaikkeen oppiaineet sitten sosiaalistavat? Mistä kaikesta opettajan tulisi omassa oppiaineessaan tiedostua ja millaista metaymmärrystä välittää oppilaille? Kuviossa 1 oppiainetta valotetaan neljästä näkökulmasta: tietosisällön ja maailmankuvan, ajattelun ja opiskelun taitojen, kielenkäytön konventioiden sekä kielitaidon kehittämisen näkökulmista. Avaan niitä seuraavassa tarkemmin.



**KUVIO 1.** Mihin oppiaineet sosiaalistavat ja mitä ne opettavat?

Perinteisesti olemme tottuneet korostamaan oppiaineen tietosisältöä. Opettajan pedagogisissa opinnoissakin on puhuttu kauan ainedidaktiikasta, joka on pitkälti nähty sisältöjen opettamisen opetusoppina (didaktiikan ja peda-

gogiikan suhteesta käytyä keskustelua ks. esim. Tella & Harjanne 2004). Käytännössä oppiaineissa sosiaalistetaan oppiaineeseen paljon laajemmin: kukin oppiaine välittää omanlaistaan maailmankuvaa ja pyrkii kuvaamaan omaa viipalettaan todellisuudesta. Tuo maailmankuva on myös kulttuurisesti erilainen: suomalaiset silmälasit biologiaan, historiaan tai äidinkieleen ovat erilaiset kuin jonkin muun maan. Voidaankin kysyä, missä määrin opettajat ovat tietoisia omista suomalaisista silmälasistaan ja tietävät, mitä ja miten heidän oppiaineestaan opetetaan muissa kulttuureissa. Näistä tiedoista olisi paljon hyötyä paitsi oppiaineen ydinsisällön arvioinnissa myös eri kulttuureista tulevien oppilaiden taustatiedon ja hahmotustapojen jäsentämisessä.

Ajattelun ja opiskelun taitoja kehitetään monissa oppiaineissa hyvin suunnitelmallisesti: miten matemaattinen ongelma ratkaistaan, ja miten prosesseja päätellään ja tulkitaan. Oppikirjojen tehtäviä tutkiessa näkyy kuitenkin selvästi, että lukemisen taitoja ei äidinkieltä lukuun ottamatta oppiaineissa opeteta. Tehtävät ohjaavat lähinnä poimimaan tekstistä ydinkohtia ja yhdistelemään asioita tekstin eri kohdista, mutta oppilasta ei ohjata näkemään tekstin kokonaisrakennetta eikä sitä, miten sitä kannattaisi lukea ja mistä vastaus löytyy. Kokonaisina teksteinä oppikirjatekstit eivät siis hahmotu, eikä esimerkiksi kuvien merkitystä tekstin ymmärtämiselle avata.

Jokainen oppiaine myös sosiaalistaa vahvasti omanlaisensa kielenkäyttöön, kuten edellä jo kävi ilmi. Nykypäivänä olisi vaikea kuvitella esimerkiksi biologian tekstiä narratiivina – olkoonkin, että vielä muutama vuosi-

kymmen sitten oppikirjat olivat kertovampia ja persoonallisempia, ja niissä kuului selvemmin kertojan ääni (ks. Karvonen 1995: 16). Kaikissa oppiaineissa opetetaan väistämättä myös kielitaitoa, sekä taitoa ymmärtää oppiaineen sisältöjä kuultuina ja luettuina että työstämään ja tuottamaan opittavaa ainesta puhumalla ja kirjoittamalla.

Opettajat eivät usein ole tietoisia kielen ja kielitaidon rooleista oman oppiaineensa hallinnassa. He eivät ole tottuneet ajattelemaan, että heidän oppiaineensa perinteessä esimerkiksi tapa määritellä käsitteitä tai rakentaa tekstiä on vahvasti konventionaalistunut. Niinpä opettaja saattaa arvioida, että oppilas ei hallitse opetettua asiaa, jos hän kokeessa kirjoittaa, että kangaspalalla hierottaessa *eboniittisauvaan tulee sähköä*, kun oikeaoppisesti ilmaisten *eboniittisauva varautuu sähköllä*. Oppilaan ja maallikon näkökulmasta asiasisältö saattaa kuitenkin molemmissa ilmauksissa vaikuttaa samalta. Eri oppiaineiden kirjalliset kokeet vaativat siis hyvää kirjoittamisen taitoa ja konventioiden (esim. käsitteiden ja niiden määrittelytapojen) hallintaa. Oppikirjoissa monet käsitteet on määriteltä niin tarkoin sanankääntein, ettei niitä helposti voi sanoa omin sanoin asiasisällön muuttumatta. Kokeiden määrittelytehtävät saattavatkin ohjata oppilasta ulkolukutekniikkaan asioiden sisäistämisen sijaan.

3 Millaisella kielitaidolla koulun tietoaineita opiskellaan?

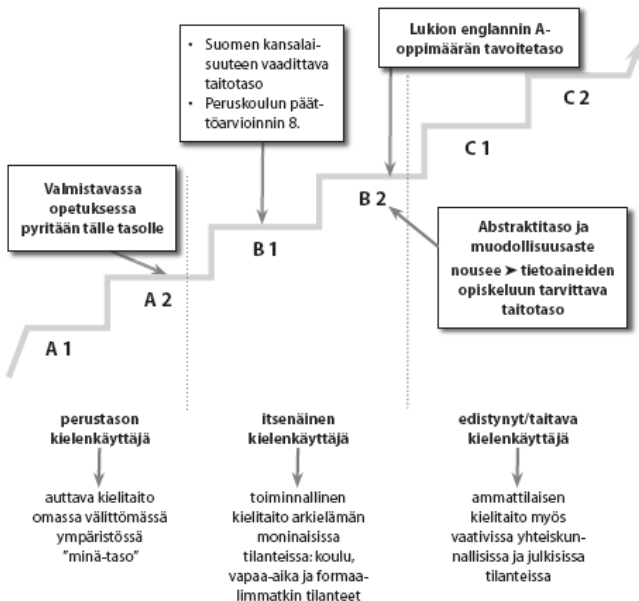
Millainen haaste eri oppiaineet ja niiden tekstimaailma ovat sitten maahanmuuttajataustaisen oppilaan kannalta? Luonnollisestikaan ei ole olemassa maahanmuuttajaoppilaan prototyyppiä, vaan oppilaat ovat olleet maassa vaih-

televia aikoja (nykyään iso osa on syntynytkin Suomessa), ja heidän suomen kielen taitonsa ja sen suhde oman äidinkielen ja muiden kielten taitoon ja käyttöön vaihtelee niin ikään paljon (ks. esim. Latomaa 2007a; Lehtonen 2008). Maahanmuuttajaoppilaalle suomen kieli on joka tapauksessa sekä oppimisen kohde että oppimisen väline (ks. Opetushallitus 2004; Ikonen 2005), ja siten jokainen opettaja opettaa hänelle myös kieltä. Kielitaidon mahdollisista puutteista huolimatta monilla maahanmuuttajanuorilla on kokemusta koulunkäynnistä vain suomeksi. Tietoaineiden opiskelu omalla äidinkielellä saattaa tuntua heistä vieraalta ja kenties myös haastavammalta kuin suomeksi.

On selvää, että abstraktit lukuaineet vaativat erittäin hyvää kielitaitoa. Millaisella kielitaidolla oppilas sitten niitä opiskelee? Kuten kuviosta 2 ilmenee, perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitetaso on Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) taitotasoasteikolla tasoarvio A2, jolla siis moni oppilas aloittaa opintonsa yleisopetuksen ryhmissä. A2-tasolla oppilas selviää arkielämän yksinkertaisista asiointitilanteista, mutta koulun tietoaineiden opiskelu ja opetuspuheen seuraaminen on ylivoimaista. Kuviosta näkyy myös, että peruskoulun päättöarvioinnissa S2-oppimäärän tavoitetaso (hyvän osaamisen kriteeri) on B1. Se on taitotaso, jolla kielitaito on jo toiminnallinen ja kielenkäyttäjä itsenäinen.

Yleisesti ajatellaan, että tietoaineiden opiskeluun tarvittava kielitaidon taso on B2, jolla abstraktien aiheiden käsittely on mahdollista eikä opiskelussa kompastella jatkuvasti rakenteiden ja sanaston puutteisiin, vaikka kie-

litaidossa toki kehittämistä edelleen onkin. Vertailun vuoksi on hyvä muistaa, että B2 on englantia A1-kielenä opiskeltaessa lukion päättöarvioinnin tavoitetaso (hyvän osaamisen kriteeri B2.1), ja A1-englantia opiskelevat saavat siis käyttää kielen opiskeluun kymmenen kouluvuotta. Toista kieltä opiskeltaessa tilanne on kuitenkin hyvin erilainen, koska opittava kieli on ympäristön kieli ja siksi arkielämä, harrastukset ja muiden oppiaineiden opiskelu tehostavat kielenoppimista. Peruskoulun tavoitetason (B1) ja tietoaineiden opiskelun vaatiman taitotason (B2) välillä on kuitenkin iso kuilu, ja käytännössä iso osa S2-oppilaista suorittaa peruskoulun oppimäärän sellaisella suomen kielen taidolla, joka ei oikeastaan riitä koulun tietoaineiden opiskeluun. Oppilaan selviytymishaaste on melkoinen – tosin haaste on yhteinen, sillä opettajan velvollisuutena on luoda tarpeelliset tukitoimet, jotta oppilas voisi puutteellisella kielitaidollaan kurkottaa opiskelun vaatimustasolle.



KUVIO 2. Miten kielitaito etenee?<sup>2</sup> Kuvio perustuu Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasojen kuvausasteikkoon (2003). (Ks. myös sen suomalainen koulusovellus: <http://www.oph.fi/info/ops> → Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.)

Kielenoppijan oppimispolkua voidaan kuvata myös tekstimaailman näkökulmasta. Kuviossa 3 kielenkäyttö tiivistetään arjen selviytymiskieleen, keskustelun kieleen, tiedon ja opiskelun kieleen sekä työn/ammatin kieleen. Kuvion hierarkkinen rakenne ei viittaa siihen, että arjen sel-

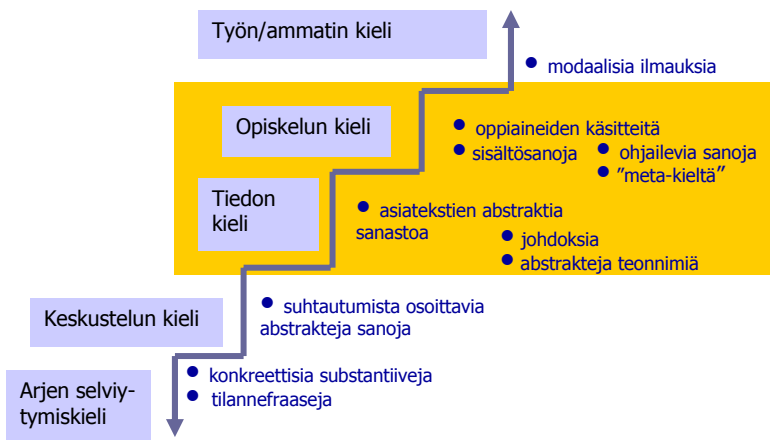
<sup>2</sup> Kuvio 2 on aiemmin julkaistu teoksissa Aalto 2007: 249 sekä Aalto, Tukiä, Mustonen & Taalas 2007: 40.

viytymiskieli olisi vähemmän vaativaa tai arvostettavaa kuin tiedon tai ammatin kieli. Kielitaitoprofiili voi toki olla sellainenkin, että kielenkäyttäjä hallitsee ammatti-kieltä paremmin kuin arkitilanteita. Useimmiten koulussa ja erilaisilla kielikursseilla kielenopetus kuitenkin lähtee liikkeelle arjen konkreettisiin tilanteisiin liittyvän selviytymiskielitaidon rakentamisesta. Vähitellen abstraktiotasoa nousee ja voidaan puhua keskustelun kielestä: mielipiteiden ilmaisemisesta ja sen vaatimasta abstraktimmasta sanastosta. Koulun vieraiden kielten opetus liikkuu pitkälti kolmella alimmalla tasolla, sillä kielitaidon karttuesa luetaan myös tietotekstejä, mutta varsinaisena opiskelun kielenä opittavaa kieltä ei yleensä käytetä kielikylpyä ja CLIL-opetusta (Content and Language Integrated Learning) lukuun ottamatta.

Arjen selviytymiskielestä on pitkä matka sellaiseen kielitaitoon, jolla pystyy opiskelemaan vaikeita sisältöalueita. Jo pelkästään opetuspuheen seuraaminen on heikolla kielitaidolla erittäin vaativaa. Maahanmuuttajaoppilaat ovat nähdäkseni ainoa selvä oppijaryhmä, joka joutuu koko lailla kylmiltään, vain noin vuoden valmistavan opetuksen jälkeen, hyppäämään suoraan tiedon ja opiskelun kieleen ja hyvin abstraktiin tekstimaailmaan. Abstrakti tietoteksti on yleensä tiivistä ja tietopitoista sekä rakenteellisesti ja sanastollisesti erittäin varioivaa. Oppiaineiden käsitteiden lisäksi teksteissä viljellään paljon abstraktia sanastoa, jonka merkitys ei yleensä avaudu helposti. Lisäksi oppikirjateksteistä on pyritty usein tekemään kielellisesti rikkaita, mikä tekee niistä entistäkin vaikeaselkoisempia (esim. alakoulun kirjojen otsikot: *Australia – rutikuivilta aavikoilta kimalteleville lumiken-*



*tille; Vaurauden varjossa*). Uudet opittavat asiathan ovat vaikeita myös syntyperäisille suomenpuhujille, mutta moni maahanmuuttajaoppilas joutuu ponnistelemaan moninkertaisesti ylipäätään ymmärtääkseen asian ja siten vielä pystyäkseen omin sanoin tuottamaan oppimansa tiedon esimerkiksi koetilanteessa. Eri oppiaineiden opetuksessa keskeinen pedagoginen haaste on, miten tukea oppilasta selviytymään tiedon ja opiskelun kielen vaatimuksista silloin kun kielitaito on vielä arjen selviytymiskielen tasolla.



KUVIO 3. Kielenoppijan polku tekstimaailmaan.

Monet oppilaat saavuttavat vaivattoman tuntuisesti sujuvan arkikielitaidon – ja usein opettajat tulevat tulkinneeksi sujuvan arkipuhetaidon laajemminkin hyväksi kielitaidoksi. Opettajilla on usein epäselvä käsitys kielitaidon kokonaisuudesta ja siitä, ettei esimerkiksi puhumistaito kerro vielä mitään tekstin ymmärtämisestä, kirjoittami-

sesta sen paremmin kuin puheen ymmärtämisestäkään moninaisissa tilanteissa. Vieras voi olla myös ajatus kielitaidosta tilannekohtaisena taitona, joka tutuista ja odotuksenmukaisista aiheista viestittäessä voi olla huomattavasti vahvempi abstrakteihin ja yllättäviin tilanteisiin ja aiheisiin verraten. Kielen oppiminen vaatii aikaa, ja opiskeluun vaadittavan kielitaidon saavuttamiseen menee usein jopa kolminkertainen aika arkikieleen verrattuna. Cumminsin (1996: 61–64) eri tutkijoiden tuloksiin perustaman arvion mukaan englannin sujuva arkikommunikointitaito (BICS, basic interpersonal communication skills) kehittyy oppilailla 1–2 vuodessa, kun taas opiskelussa tarvittavan ”akateemisen kielitaidon” (CALP, cognitive academic language proficiency) kehittämiseen samanikäisen syntyperäisen kielenkäyttäjän tasolle oppilas tarvitsee 5–7 vuotta. Suomen kielen kehittymisestä ei vastaavaa tutkimustietoa ole (ks. kuitenkin Suni 1996), mutta voidaan olettaa, ettei suomen kielen taidon kehittyminen ainakaan englantia nopeampaa ole.

Kouluikäisen oppilaan haastetta ei ainakaan helpota se, että hän tavoittelee ”liikkuvaa maalia”. Hänen pyrkinessään kehittämään suomen kielen taitoaan ikätovereidensa tasolle nämä menevät koko ajan eteenpäin. Sisältöjen ja kielen oppimistahan ei voi erottaa toisistaan, vaan oppiessaan uusia asioita suomenkieliset oppilaat oppivat koko ajan myös uutta sanastoa ja kielen käytön taitoja erilaisista aiheista viestimiseen.

#### 4 Oppijan haasteita – ja opettajan

Syntyperäinen suomenkäyttäjä ja maahanmuuttajataustainen oppilas ovat jossakin määrin samassa asemassa: molempien on harjaannuttava suomenkielisen kirjallisen kulttuurin jäseniksi ja erilaisten tekstiyhteisön jäseniksi (ks. Kalliokoski 2006, 2008; Hirsiaho, Pöyhönen & Saario 2007). Opetuksen tulisi siis tarjota välineitä toimia erilaisten yhteisöjen jäsenenä ja ilmentää kielenkäytöllä niitä jäsenyyksiä, jotka ovat oppilaalle merkityksellisiä. Oppilaan täytyy oppia esimerkiksi koulun kokeissa vaadittavia asiatyylisen viestinnän taitoja mutta tiedostaa myös, että verkon foorumeilla ja kavereiden kanssa kasvokkain juttellessa kielenkäyttö on erilaista. Hänen täytyy hallita monenlaisia diskursseja tullakseen vakavasti otetuksi eri medioissa ja tilanteissa viestiessään.

Myös oppiaineiden sisältösanat, käsitteet, ovat syntyperäiselle suomenkäyttäjälle ja maahanmuuttajataustaiselle uusia. Käsitteiden oppimisessahan haasteena on se, että ne ovat ”enemmän kuin sanoja”, sillä niiden takana piilee kokonainen ajatusrakennelma, jonka hallinnasta on kyse (toisin kuin konkreettisissa ilmaisuissa, esim. *pöytä*, *tyttö*). Voidaan siis ajatella, että myös eri oppiaineet haastavine käsitejärjestelmineen ovat monella tapaa erillisiä tekstiyhteisöjä, joiden konventioihin oppilaiden on sosiaalistuttava yhtäältä ymmärtääkseen olennaisia asioita teksteistä ja opetuspuheesta ja toisaalta pystyäkseen tuottamaan samoja sisältöjä omin sanoin suullisesti ja kirjallisesti esimerkiksi tehtävissä ja kokeissa. Syntyperäisistä suomenpuhujista poiketen S2-oppijan haasteena on myös se, että hänelle saattavat olla vieraita myös ne abstraktit,

kaikenlaisissa asiategsteissä esiintyvät sanat, joiden avulla käsitteitä määritellään, kuten verbit *vaikuttaa*, *ilmetä*, *johtua* ja *riippua*.

S2-oppijoiden koulukokemukset suomen kielellä ja omalla äidinkielellään vaihtelevat suuresti: joku on käynyt pitkänkin koulupolun äidinkielellään tai jollakin muulla kielellä, toinen taas ei ole oppinut kirjakielen normeja omalla äidinkielellään ennen suomalaisen kouluun tuloa. Koulujärjestelmät ja oppimiskulttuurit poikkeavat luonnollisesti paljon toisistaan; lisäksi kielten historiat, vakiintuneisuus ja esimerkiksi oppikirjatekstin tai yleisemminkin asiategstin konventiot voivat olla hyvinkin erilaisia. Tällä kaikella on luonnollisesti paljon vaikutusta oppijan valmiuksiin suomalaisen koulun tekstimaailmassa.

Suomessa on vielä toistaiseksi varsin vähän tutkimusta siitä, miten S2-oppijaa voi tukea koulun tietoaineiden opiskelussa (ks. kuitenkin esim. Jakonen 2008). Monissa kouluissa on toki luotu paljon hyviä käytänteitä, mutta tieto niistä leviää heikosti, ja vain harvoin opettajankoulutuksen yhteydessä korostetaan kaikkien opettajien roolia kielenopettajina (ks. Taalas & Aalto 2007). Kaikkiaan opettajille on vasta niukasti tarjolla kirjallista tietoa ja oppimateriaaleja, jotka auttaisivat ohjaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tietoaineiden opiskelua (vrt. Gibbons 1992; ks. kuitenkin Mustonen & Aalto 2006). Reaaliaineiden oppikirjoissa ja opettajanoppaissa monikielistä ja -kulttuurista oppilasainesta ei tiettävästi huomioida toistaiseksi lainkaan, ja S2-oppikirjoihinkin muiden aineiden

opiskeluun valmentavaa ainesta on tullut vasta vähitellen (ks. esim. Aalto, Tukia, Mustonen & Taalas 2007, 2008).

Kaikkiaan monikulttuurisessa opetuksessa on tietenkin kyse paljon isommista asioista kuin siitä, miten oppilas selviytyy yksittäisessä oppiaineessa. Kyse on oppilaan mahdollisuuksista rakentaa omaa identiteettiään osana koulu yhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa, tasavertaisena, aktiivisena yhteisön jäsenenä. Koulussa täysivaltainen jäsenyys tarkoittaa tasapainoisen kehittymisen mahdollistamista siten, että oppilas voi hyödyntää aiempia, kenties valtavirrasta poikkeavia kieli- ja kulttuuritietojaan ja toimia vakavasti otettavana älyllisenä olentona kielitaitonsa mahdollisista puutteista huolimatta. Oppilas tarvitsee sopivia kognitiivisia haasteita, joiden ratkaisemisessa hän voi olla aktiivinen osapuoli ja kokea omistajuutta ja tekijyyttä suhteessa oppimisprosessiin ja sen tuloksiin. Hänen täytyy voida omista lähtökohdistaan osallistua täysivaltaisesti opiskeluun. Cummins (2006) mukaan sisällöllisen aineksen ja kielen oppiminen on tehokkaimmillaan, kun

- oppimistehtävä on oppilaille kognitiivisesti sopivan haastava ja hän saa siihen tarvitsemaansa tukea
- oppilas on aktiivinen osapuoli oppimisprosessissa, ja hän saa käyttää siinä omaa kielellistä ja kulttuurista pääomaansa sekä toimia muiden kanssa tasavertaisena prosessin ja lopputuloksen omistajana ja tekijänä
- oppimistehtävä edellyttää vuorovaikutusta, jolloin oppilas sosiaalistuu yhteisöön ja rakentaa omaa

identiteettiään osana sitä. Hän myös rohkaistuu käyttämään kieltä ja kehittää vuorovaikutuksessa tehtävien vaatimaa kielitaitoa.

Sisältöjen ja kielen oppimisen tulisi integroitua oppilaan kannalta merkityksellisessä tekemisessä. Siksi koulujen kieliopettajien (äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien) tulisi puhaltaa enemmän yhteiseen hiileen ja toimia välittäjinä ja hyvien käytänteiden kehittäjinä siinä, miten aineopinnot voisivat suunnitelmallisemmin auttaa kehittämään suomen kielen taitoa ja toisaalta kieliopinnot suoremmin hyödyttää tietoaineiden opiskelua. Oppiaineiden raja-aitoja olisi siis saatava matalammiksi, jotta kielen opetus kohtaisi kielenoppijan niissä tilanteissa, joissa hän käyttää kieltä ja tarvitsee ohjaustukea.

- Aalto, E. 2007. Monikulttuuristunut koulu – monikulttuuristuuko opettajankoulutus? Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet*. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 248–255.
- Aalto, E., K. Tukia, S. Mustonen & P. Taalas 2007. *Suomi2 – Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., K. Tukia, S. Mustonen & P. Taalas 2008. *Suomi2 – Minä ja media. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Teoksessa O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (toim.) *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 51–68.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003. Helsinki: WSOY.

- Happonen, J., M. Heinonen, H. Muilu & K. Nyrhinen 2006. *Avain. Kemia 2*. Helsinki: Otava.
- Hirsiaho, A., S. Pöyhönen & J. Saario 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 93–113.
- Ikonen, K. (toim.) 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöskäytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakonen, T. 2008. *S2-oppijoiden tekstinymmärtämisen tukeminen lukutehtävillä. Tehokkaista lukustrategioista eväitä oppikirjateksteistä opiskeluun*. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kalliokoski, J. 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240–265.
- Kalliokoski, J. 2008. Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–370.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.



- Latomaa, S. 2007a. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368.
- Latomaa, S. 2007b. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Lehtonen, H. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 103–124.
- Leinonen, M., T. Nyberg, S. Veistola & M. Kuisma 2004. *Koulun biologia. Sisävedet*. Helsinki: Otava.
- Mustonen, S. & E. Aalto 2006. *SOPPI – suomeksi oppimassa*. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos [luettu 3.5.2007]. <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/soppi>.
- OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinta-aho, H, M. Niemi, P. Siltala-Keinänen & O. Lehtonen 2006. *Historian tuulet 7*. Helsinki: Otava.
- Rampton, B. 1995. *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Savolainen, K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Kasvatustieteiden

tiedekunnan julkaisusarja 43. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Suni M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Moniste 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Taalas, P. & E. Aalto 2007. Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 153–195.
- Tella, S. & P. Harjanne 2004. Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia*, 9 (2), 25–52. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/~tella/tellaharjan-nedv04.pdf> [luettu 18.5.2008].