

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Pitkänen-Huhta, Anne; Mäntylä, Katja

Title: Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. In M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska, & P. Peltonen (Eds.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät = Language users of tomorrow* (pp. 89-108). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60057>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla

Anne Pitkänen-Huhta
Jyväskylän yliopisto

Katja Mäntylä
Jyväskylän yliopisto

Yhteystiedot:
Anne Pitkänen-Huhta
Kielten laitos
Jyväskylän yliopisto
PL35
40014 Jyväskylän yliopisto
Email: anne.pitkanen-huhta@jyu.fi
Tel. +358504285276

Multilingualism and its effect on language learning and teaching has been widely studied from the point of view of first languages, but multilingualism as a resource in foreign language learning/teaching has been largely neglected. Yet, the number of migrant students grows in Finnish schools as immigration becomes more common. In Finland, the number of migrant students at schools is growing rapidly. This pilot study addresses multilingual resources and how they are being recognised and employed in foreign language classroom. Teachers' experiences reveal that the issue is neglected in teacher training. Yet, it is a question teachers face in their everyday work. This paper discusses the views of teachers on migrant students in the foreign language classroom, considering both the whole group, and the migrant student.

Asiasanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, vieraan kielen oppiminen, monikielisyys

1 Johdanto

Maahanmuuttajien määrä on tasaisesti kasvanut Suomessa viime vuosina.

Tilastokeskuksen mukaan (Suomen virallinen tilasto a) Suomessa oli vuoden 2012 lopussa vieraskielisiä yli neljännesmiljoona eli noin 5 % koko väestöstä. Suurin vieraskielisten ryhmä oli venäjää äidinkielenään puhuvat (yli 60 000) ja seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat vironkieliset (n. 40 000), somalinkieliset (n. 15 000), englanninkieliset (n. 15 000) ja arabiankieliset (n. 12 000). Tämä luonnollisesti tarkoittaa sitä, että kielten kirjo myös kouluissa on kasvanut. Vuonna 2012 (Suomen

virallinen tilasto b) lukioissa¹ oli suomenkielisiä oppilaita 90 % oppilaista ja ruotsinkielisiä 6 %. Noin yhden prosentin verran oli venäjänkielisiä oppilaita ja alle puolen prosentin verran viron-, englannin-, kiinan-, vietnamin-, somalin-, persian- ja arabiankielisiä oppilaita.

Monikulttuurisin väestön kasvun myötä onkin kiinnitetty yhä enemmän huomiota maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja erityisesti suomen eli toisen kielen oppimisen kysymyksiin ja toisaalta oman äidinkielen säilyttämiseen ja kehittymiseen (esim. Suni 2008; Saario 2012). Aivan viime aikoina huomio on suuntautunut myös vieraan kielen oppimisen ja opettamisen problematiikkaan (esim. Dufva ym. 2011; Hakkarainen 2011; Razgulina-Lytsy 2012; Harju-Autti 2013; Linderoos tulossa), mutta edelleen tutkittua tietoa vieraan kielen opettajien työn tueksi on liian vähän.

Tuore pilottitutkimus (Jalkanen, Pitkänen-Huhta & Taalas 2012) kertoo, että sekä opettajat että opettajankouluttajat kokevat monikulttuurisuuden yhdeksi nykypolun merkittävimmistä haasteista, mutta monikielisyyttä ei tunnusteta sen paremmin haasteena kuin voimavaranakaan. Hankkeessa, johon tämä artikkeli perustuu, on tavoitteena pureutua tähän haasteeseen: kuinka opetuksen käytänteissä, luokkahuoneen vuorovaikutuksessa ja opetuksessa käytettävissä materiaaleissa voitaisiin paremmin hyödyntää monikielisen ja –kulttuurisen oppijan kielirepertuaari niin, että siitä hyötyvät kaikki oppijat. Hankkeessa monikielinen ja –kulttuurinen oppija rajataan ensimmäisen tai toisen sukupolven maahanmuuttajiin, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai suomalainen viittomakieli. Koska hankkeessa kohteena on englannin kielen opiskelu, myös sellaiset oppilaat, joiden kotona käyttämä kieli on englanti, rajattiin kohderyhmän ulkopuolelle.

Tässä artikkelissa kerrotaan hankkeen käynnistykseen liittyvän opettajille suunnatun pilottikyselyn tuloksista. Kyselyssä selvitettiin, miten opettajien koulutuksessa ja opetusmateriaaleissa on huomioitu maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohtaaminen sekä yleisesti opetuksessa että erityisesti vieraan kielen opetuksessa. Lisäksi haluttiin

¹ Tilastotietoa muilta kouluasteilta ei ole saatavilla koko Suomen osalta.

selvittää, millaisia haasteita opettajat ovat kohdanneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vieraan kielen oppimisessa ja opetuksessa ja miten he ovat hyödyntäneet oppilaiden erilaisia kielitaustoja. Seuraavassa pohdimme ensin toisen/vieraan kielen oppimisen viimeaikaisia teoreettisia näkemyksiä ja niiden suhdetta monikielisyteen. Toiseksi tarkastelemme monikielistä opetusta erityisesti vieraan kielen opetuksen näkökulmasta.

2 Vieraan kielen oppiminen ja monikielisyys

Monikielisen opetuksen käsite liitetään yleensä alakouluikäisiin lapsiin ja oman kielen opetukseen koulussa ja koulun ulkopuolisissa vapaaehtoisuuteen perustuvissa instituutioissa (esim. complementary schools Britanniassa). Suomen monikielisyys on nuorta ja yllä esitetyt prosenttiluvut vieraskielisten lukiolaisten määristä ovat edelleen pieniä verrattuna esimerkiksi moneen muuhun Euroopan maahan. Ne osoittavat kuitenkin selkeästi, että yhä useampi luokkahuone kaikkialla Suomessa on monikielinen. Esimerkiksi keskisuomalaisessa keskikokoisessa kaupungissa Jyväskylässä noin 500 lasta saa oman äidinkielen opetusta ja kieliryhmiä on yli 30, suurimpina venäjä, dari ja kurdi (Jyväskylän kaupunki). Ajatus monikielisydestä ei kuitenkaan tunnu saavuttaneen vieraan kielen luokkahuoneita tai ainakaan tutkittua tietoa vieraan kielen luokkahuoneen monikielisistä käytänteistä ei ole kovin paljon (ks. Muhonen 2012; Linderoos tulossa).

Monikielistä opetusta tarkasteltaessa olisi tuotava yhteen parhaalla mahdollisella tavalla toisen/vieraan kielen oppimisen (SLA) tutkimus ja kaksi/monikielisuuden tutkimus. Cenoz ja Gorter (2011a) huomauttavat, että perinteisesti nämä kaksi tutkimusalueetta ovat käsitelleet monikielisyyttä ja kielten välisiä suhteita hyvin eri lailla. Toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimus on keskittynyt eri kielten vaikutukseen kohdekielen oppimisessa, ja opetuksen käytänteissä on ollut tavoitteena käyttää vain kohdekieltä eli opettaa yksikielisesti (Cenoz & Gorter 2011a: 340). Vieraan kielen opetuksessa suomalaisissa kouluissa ”apukielenä” käytetään useimmiten suomea ja näin maahanmuuttajataustainen oppilas joutuu oppimaan vierasta kieltä oman toisen kielensä avulla. Cenoz ja Gorter (2011b: 356) edelleen toteavat, että kaksi/monikielisuuden

tutkimus on perinteisesti tarkastellut kaksikielisuuden psykolingvistisiä mekanismeja sekä kahden kielen yhtäaikaiseen varhaiseen omaksumiseen ja kaksikieliseen koulutukseen liittyviä kysymyksiä. Molemmat suuntaukset ovat siis tarkastelleet monikielisyyttä, mutta niin, että kielet ovat toisistaan erillisiä. Myös koulussa ensimmäinen, toinen ja vieras kieli erotellaan selkeästi erillisiksi oppiaineikseen, ja eri kielten kohtaamiset eivät opetussuunnitelmatasolla tai virallisessa kielipolitiikassa ole arkipäivää.

2.1 Vieraan kielen oppimisesta

Kuten edellä todettiin, perinteinen SLA (second language acquisition) ja EFL (English as a foreign language) –tutkimus on nojannut yksikielisuuden normiin, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että opetuksen tavoitteena on yleisesti ollut kohdekielen natiivipuhujan normi. Muiden kielten roolia on tarkasteltu lähinnä siirtovaikutuksen (transfer, interferenssi) näkökulmasta (esim. Ringbom 2007; Jarvis 2011). Mutta samoin kuin kaksi/monikielisuuden tutkimuksessa, viimeaikaiset oppimisen teoreettiset näkemykset raivaavat tietä dynaamisemmille ja holistisemmille näkemyksille kiel(t)en oppimisesta.

Sosiokulttuuriset (esim. Norton 2000; Lantolf & Thorne 2006) ja ekologiset (van Lier 2000) näkemykset kielen oppimisesta nostavat oppimisen keskiöön oppijan, oppimisen erilaiset tilat ja paikat, ja oppimisen prosessien ja käytänteiden kompleksisuuden. Oppiminen nähdään myös osallistumisena itselle merkityksellisiin käytänteisiin (Sfard 1998; Block 2003; Pitkänen-Huhta & Nikula 2013). Erityisesti englannin kielen kohdalla täydellinen natiivipuhuja oppimisen mallina ja tavoitteena on haastettu. Lingua franca –tutkimus (esim. Seidlerhofer 2007; Mauranen 2012) on tutkinut esimerkiksi eurooppalaista englantia ja sen poikkeamista kieliopissa kuvatusta natiivipuhujanormista. Englannin käyttö maailmanlaajuisesti on muuttanut käsitystä ”yhdestä englannista” ja on nostanut esiin dynaamiset, luovat ja joustavat kielenkäytön tavat, jotka ovat selkeässä ristiriidassa koulun edelleen jyrkkien kielirajojen ja normatiivisen kielikäsitteen kanssa (esim. Canagarajah 2007, 2013; Otsuji & Pennycook 2010; Pennycook 2010).

Yksilön kokemus oppimisessa ja yksilön tarve ja halu ”sijoittaa” oppimiseen (Norton 2000; Laursen & Fabrin 2013) ovat myös saaneet huomiota viime aikoina. Kramsch (2009) nostaa esille kielen oppimisen subjektiivisuuden ja ”monikielisen subjektin”. Oppijan henkilökohtaisilla kokemuksilla ja omalla kielellisellä historialla on tärkeä rooli kielten oppimisessa. Oppijan arkipäivässä eri kielet lomittuvat ja limittyvät toiminnoista, konteksteista ja ihmisistä riippuen. Kielten rooli ja merkitys oppijalle voi olla hyvinkin vaihteleva, ja kielenkäyttäjät saattaa pohtia eri kielten käyttöä ja toisaalta niiden merkitystä omalle identiteetilleen runsaastikin samalla kun hän asemoi itseään kielenkäyttäjänä suhteessa muihin (Pietikäinen, Dufva & Mäntylä 2010).

Oppimisen tila ei rajoitu tänä päivänä vain koululuokkaan – edes niin sanottujen vieraiden kielten kohdalla. Erityisesti englannin kieli on läsnä suomalaisnuorten arjessa kaikissa keskeisissä toiminnoissa (Leppänen ym. 2011). Nuoret väistämättä myös oppivat kielen käyttöä näissä tilanteissa, vaikka eivät itse sitä usein oppimiseksi tunnistaakaan (Pitkänen-Huhta & Nikula 2013). Teknologian arkipäiväinen käyttö on entisestään monipuolistanut oppimisen tiloja. Nämä arjen monitahoiset oppimisen mahdollisuudet ovatkin saaneet aikaan sen, että oppimisen käytänteissä yhtäältä koulussa ja toisaalta koulun ulkopuolella on havaittavissa selkeä kuilu (Luukka ym. 2008).

Kielen oppimisen teoreettisissa näkemyksissä on siis viime aikoina korostunut oppija, oppijoiden erilaisuus, kokemusten subjektiivisuus ja käytänteisiin osallistumisen merkitys. Voimme kuitenkin kysyä, onko fokus oppijaan riittävä. Onko opettajan rooli oppimisessa jäänyt taka-alalle? Opettajan käsitys monikielisydestä ja sen mahdollisuuksista (sekä haasteista) on hyvin keskeisessä roolissa oppimisen käytänteitä mietittäessä. Tässä artikkelissa pyritäänkin valottamaan monikielisen vieraan kielen opetuksen kenttää opettajan näkökulmasta.

2.2 Monikielinen opetus

Vaikka opetuksen käytänteet pitävät edelleen yllä kielten välisiä rajoja, kielen käyttäjät eivät kuitenkaan näin tee, mikä ilmenee sekä arkipäivässä että luokkahuoneessa. Sellaiset viime aikoina tutkitut kielen käytön ilmiöt kuin koodinvaihto (code switching), koodien sekoittaminen (code mixing) ja kielten rajojen ylittäminen (translanguaging) ovat arkipäivän ilmiöitä monikielisissä konteksteissa (Cenoz & Gorter 2011a). Ne ovat näkyviä ilmiöitä myös luokkahuoneissa, joiden virallisen kielipolitiikan ja opetussuunnitelmien mukaan kielet pidetään erillisinä (ks. esim. Creese & Blackledge 2010; Muhonen 2012). Kun koulu rakentaa kielten välille jyrkkiä rajoja jakamalla kielet oppiaineittain ja pyrkimällä yhden oppiaineen opetuksessa yksikielisyysyteen, rakentavat monikieliset puhujat puolestaan ”pehmeitä rajoja” kieliensä välille kielen käytössään (Cenoz & Gorter 2011b: 357). Nämä rajat ovat läpäiseviä ja sallivat kielten välisen vuorovaikutuksen dynaamisesti ja luovasti. Uudempi monikielisyys tutkimus (esim. Heller 2006; Blackledge & Creese 2010; Pietikäinen & Kelly-Holmes 2013) käsittelee monikielisyyttä dynaamisena ja tilanteisena ilmiönä, joka paitsi syntyy paikallisissa käytänteissä on myös sosiaalinen, historiallinen ja poliittinen ilmiö. Koulun kielikäytänteiden ja arjen monikielisten käytänteiden välillä on siis selvä aukko ja Cenoz ja Gorter (2011b: 360) huomauttavatkin, että viimeaikaisen monikielisyystutkimuksen perusteella entistä holistisemmän näkemyksen kielen käytöstä ja kielen oppimisesta pitäisi ohjata koulun kielen oppimisen käytänteitä. Oppilaan kaikki kielet ja näiden kielten väliset suhteet pitäisi huomioida opetuksessa.

Monikielisen opetuksen oletetaan usein koskevan ainostaan toisen kielen oppijoita eli oppijoita, jotka oppivat (tai omaksuvat) ympäristössä käytettävää kieltä tai esimerkiksi reaaliaineiden opiskelua oppilaan toisen kielen kautta. Useimmiten ajatellaan kuitenkin, että näiden tilanteiden ideaalit ja/tai ongelmat eivät kosketa vieraan kielen luokkahuoneita, jossa fokus on kaikille oppijoille vieraassa kielessä. Monikielisyys ja vieraan kielen opetus eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, vaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että monikielisyystutkimuksesta luokkahuoneessa on monenlaisia etuja. On esimerkiksi huomattu, että monikielinen luokkaympäristö tarjoaa nuorille turvallisen tilaisuuden käyttää erilaisia kielellisiä repertuaareja ja siten kehittää ja kokeilla monikielistä identiteettiä (Blackledge & Creese 2010). Tanskalaisissa tutkimuksissa (Daugaard & Laursen 2012; Laursen 2012) on huomattu, että oli kielipolitiikka

luokassa mikä tahansa, oppilaat nojautuvat kokemaansa kielelliseen todellisuuteen ja luovat luokahuoneessa itselleen monikielisen tilan. Saamen kielen kontekstissa toteutetuissa etnografisissa tutkimuksissa on huomattu (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2012; Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2014), että kun lasten monikielisille repertuaareille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia, se johtaa luovuuteen ja uusien merkityksellisten käytänteiden syntyyn. Lytran (2011) tutkimuksessa havaittiin, että kun lasten monikielinen ja –kulttuurinen tausta huomioidaan, he käyttivät rikkaita kielellisiä, kulttuurisia ja muita semioottisia resurssejaan tekstien ja puheen käsittelyyn luokan vuorovaikutuksessa. He toivat ulkopuolisen maailman luokkaan ja kontrastoivat eri kieliä ja kielen variantteja, yhdistelivät semioottisia resurssejaan ja loivat uusia genrejä. Kaikissa näissä havainnoissa korostuu oppimisen omakohtaisuus, toimijuus, luovuus sekä arjen ja koulun käytänteiden yhdistyminen ja nämä yhdessä voivat johtaa käytänteisiin, joista hyötyvät niin maahanmuuttajataustaiset kuin suomenkielisetkin vieraan kielen oppijat.

Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan keväällä 2013 opettajille tehdyn pilottikyselyn tuloksia, jotka osaltaan vahvistavat kuvaa siitä, että monikielinen todellisuus ja koulun yksikieliset käytänteet eivät aina kohtaa.

3 Tuloksia: Opettajien käsityksiä ja kokemuksia vieraiden kielten opettamisesta maahanmuuttajaoppilaille

Tutkimuksen kyselyaineisto kerättiin Webropolin avulla toukokuussa 2013. Kysely lähetettiin keskisuomalaisille kielenopettajille listalla, joka tavoittaa n. 250 opettajaa. Kyselyn ajankohta osui ilmeisesti liian lähelle opettajien kevättruuhkaa, sillä vastaajia oli vain 13. Siksi vastauksista ei voitu tehdä tilastollista analyysia, ja tuloksia ei voi yleistää, vaan ne ovat suuntaa-antavia ja keskustelua herättäviä.

Kysymyksiä kyselyssä oli yhteensä 19: osa oli avokysymyksiä, osa listavalintaa ja osa kyllä-ei –kysymyksiä (ks. liite 1). Kyselyssä oli taustatietojen lisäksi kolme pääosiota: 1) maahanmuuttajataustaiset oppilaat vieraan kielen luokahuoneessa, 2)

opettajankoulutus/täydennyskoulutus ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja 3) maahanmuuttajataustaisen oppilaan vieraan kielen oppimisen haasteet ja monikielisuuden hyödyntäminen.

Vastaajista enemmistö (12/13) oli 41-60 -vuotiaita naisia, ja kokemusta kielten opettamisesta vastaajilla oli kahta lukuun ottamatta yli kymmenen vuotta, kolmella vastaajalla jopa yli 30 vuotta. 11 vastaajaa opetti englantia, ja lisäksi kielipaletista löytyi saksaa, ruotsia ja ranskaa, mikä luonnollisesti heijastelee koulujen tilannetta Keski-Suomessa. Vastaajista neljä opetti alakoulussa, 7 lukiossa ja 3 yläkoulussa (eli yksi vastaaja opetti sekä lukiossa että yläkoulussa).

Vastauksista nousi selvimmän esiin kolme teemaa, jotka yhdistivät edellä mainittuja kyselyn eri osioita. Käsittelemme tässä kutakin teemaa kerrallaan ja esitämme lopuksi yhteenvedon ja päätelmiä.

3.1 Opettajankoulutus ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaaminen

Kyselystä kävi selvästi ilmi, että vastaajat kokivat, että eivät olleet saaneet koulutusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden **kohtaamiseen** koululuokassa sen paremmin opettajaopinnoissa kuin täydennyskoulutuksenakaan. Ainoastaan yksi vastaaja oli peruskoulutuksen aikana tutustunut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen. Osa vastaajista (7/13) oli käynyt opettajankoulutuksen jo 80-luvulla, jolloin maahanmuutto sekä herkistyminen maahanmuuttajien kielitaustoille ja kielen oppimiselle oli vielä vähäistä. Ajankohtaiset kouluun vaikuttavat ilmiöt, kuten maahanmuutto, ovat tärkeä osa täydennyskoulutusta ja täydennyskoulutuksen pitäisi olla kaikkien opettajien ulottuvilla. Koulutuksen puutteesta huolimatta enemmistöllä (11/13) vastaajista oli kuitenkin kokemusta maahanmuuttajataustaisista oppilaista luokassaan.

Kysyimme erikseen, onko opettajille ollut missään uransa vaiheessa tarjolla koulutusta nimenomaan **kielen opettamisessa** maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Vaikka vastaajienkin luokissa oli kyselyn ajankohtana edustettuna yhteensä 15 eri äidinkieltä

suomen lisäksi, kukaan opettajista ei ollut saanut koulutusta siihen, miten kielitaustojen heterogeenisyys, yksittäisen oppilaan äidinkieli tai monikielisyys voitaisiin tai pitäisi huomioida vieraan kielen opetuksessa. Näyttää siis siltä, että kielen opettamisen lähtökohtana koulutuksessa oli ollut homogeeninen syntyperältään suomalainen ja suomen/ruotsinkielinen oppilasryhmä. Koulutukselle kuitenkin on vastausten perusteella tarve, sillä 10 vastaajaa kertoi keskustelelevansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioimisesta ja heidän opettamisestaan kollegoiden kanssa.

Tulos olisi toki saattanut olla erilainen, jos kysely olisi toteutettu pääkaupunkiseudulla, jossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrät ovat suurempia ja tarve koulutukselle vieläkin ilmeisempi.

3.2 Vieraan kielen oppimisen ja opettamisen haasteet ja havaitut ratkaisut

Kyselyssä oli eroteltuna vieraan kielen oppimiseen ja toisaalta opettamiseen liittyvät haasteet maahanmuuttajataustaisille oppilaille. **Oppimisen** haasteina vastaajat näkivät perinteisiä kielitaidon osa-alueita: ääntäminen, kirjoittaminen, rakenteet ja puheen ymmärtäminen saivat kaikki 6 tai useamman maininnan. Kiinnostavaa oli, että kielitaidon osa-alueista puhumisen oppimisen näki haasteena vain 3 vastaajaa. Vaikka kielenopetuksen tavoitteina usein korostetaan kommunikaatiotaitoja ja puhumista, tunneilla sitä ei ehkä harjoiteta yhtä paljon kuin muita kielitaidon osa-alueita, vaan koulutuksessa vallitsee edelleen kirjoitetun kielen vääristymä (Dufva ym. 2011). Motivaation koki haasteena vain yksi vastaaja. Kielen oppimisen esteinä tai haasteina tuntuvat siis olevan nimenomaan kielelliset, eivät muut opiskeluun tai koulunkäyntiin liittyvät seikat.

Avovastauksissaan neljä vastaajaa mainitsi maahanmuuttajataustaisen oppilaan puolikielisyysden tai puutteellisen äidinkielen taidon haasteena vieraan kielen oppimisessa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Yleisesti ottaen se, että nuorelta ihmiseltä puuttuu kieli, jolla kommunikoida = Hän ei elämäntilanteestaan johtuen ole ehtinyt mitään kieltä äidinkielekseen. Tämä on tietenkin tosi harmillinen asia! [Ope 1, lukio]

Vaikka äidinkielen osaamisella ja vieraan kielen oppimisella onkin havaittu olevan yhteys (Butzkamm 2003; Deller & Rinvoluceri 2002), ajatus siitä, että ihmiseltä puuttuu tyystin kommunikaation väline, on aika äärimmilleen viety. Mielletäänkö oma äidinkieli, jota ehkä käytetään vanhempien ja muiden sukulaisten kanssa, kieleksi, jolla ei voi muualla kommunikoida? Jos kieli ei ole koulun kieli, tarkoittaako se, että kieltä ei voi esimerkiksi vieraan kielen opetuksessa huomioida? Kielelliset ilmiöt ovat usein eri kielille yhteisiä, ja jos ilmiö on tuttu omasta äidinkielestä, sen havaitseminen tai ymmärtäminen vieraalla kielellä on helpompaa. Opetushallituksen (2014) mukaan, syksyllä 2004 järjestettiin maahanmuuttajien äidinkielen opetusta 45 eri kielessä 10 480 oppilaalle 74 kunnassa. Jos eri kielten – vieraiden kielten tai eri äidinkielten – opetusta osin yhdistettäisiin niin, että tarkasteltaisiin kielellisiä ilmiöitä, ehkä myös pohdittaisiin kielitaidon käsitettä laajemmin tai esimerkiksi sitä, mikä voi olla äidinkieli.

Toisaalta kielelliset hankaluudet saattavat liittyä juuri vieraaseen kieleen ja sen taitamiseen äidinkielen taidoista riippumatta. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutustausta saattaa olla erilainen kuin suomalaisen luokkakaverinsa, ja tämä hankaloittaa myös ryhmässä oppimista, kuten seuraava vastausesimerkki osoittaa:

Oppilas on lukenut englantia paljon vähemmän kuin ikätoverinsa Suomessa: eri tasoilla [Ope 2, lukio]

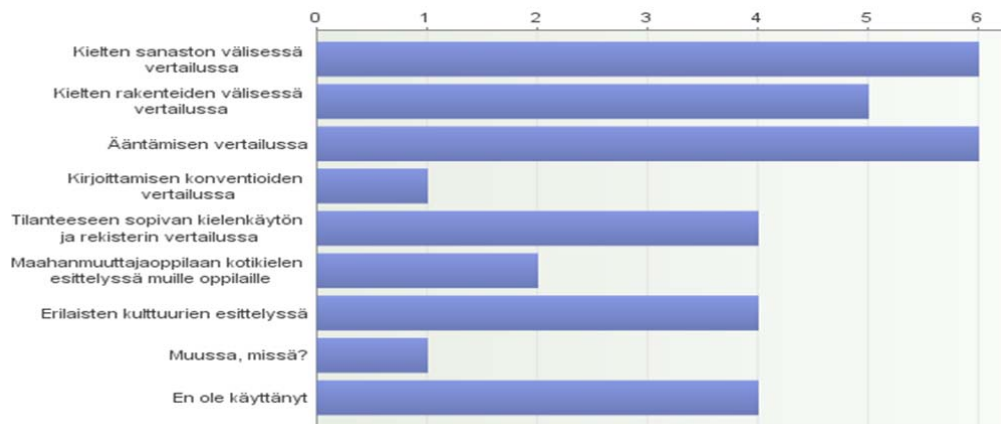
Kun tasoerot koululuokassa muutenkin saattavat olla suuret, erilainen koulutustausta vielä kasvattaa eroja ja asettaa oppimiselle ja myös opettamiselle lähtökohtaisesti isoja haasteita.

Kysyttäessä vieraan kielen **opettamisen** haasteista maahanmuuttajataustaisille oppilaille valtaosa vastaajista (10/13) valitsi annetuista vaihtoehdoista oppilaan erilaisen kielellisen taustan ja sitä kautta myös yhteisen kielen puuttumisen. Tämä heijastelee sitä, että vieraan kielen opettamista hahmotetaan edelleen pitkälti äidinkielen (suomen) kautta. Eikö vieraan kielen luokassa juuri opetuksen kohdekieli ole kaikille yhteinen kieli?

Vieraan kielen opettamisessa kielitaustan lisäksi erilaiset kulttuuritaustat ovat kiinnittäneet opettajien huomiota, samoin kuin oppilaan aiemmat koulukokemukset sekä kodin rooli. Viimeksi mainitut tuskin koskevat pelkästään maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Vastaajista osa (5/13) mainitsi pyrkineensä huomioimaan nämä seikat omassa työssään. Esimerkiksi vanhempien ja oppilaan kanssa keskusteleminen koettiin hyödylliseksi, sillä se auttaa samalla ymmärtämään oppilaan taustoja.

Kielellisistä haasteista vastaajat olivat selviytyneet mm. henkilökohtaisella oppilaan opastamisella sekä käyttämällä kuvia ja näyttelemällä. Kuvat ja esittäminen keinoina toki tukevat samalla koko luokan oppimista. ”Yhteisen” kielen puute voidaan kääntää myös voimavaraksi, kun on pakko hypätä perinteisen oppikirjan ja suomen kieleen turvautumisen ulkopuolelle.

Kuten yllä pohdittiin, monikielisyys on resurssi, ja erilaiset kielitaustat rikastuttavat luokkatilanteessa kielellistä ympäristöä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä repertuaareja vastaajat olivat hyödyntäneet opetuksessa lähinnä vertailemalla kielten eri osa-alueita (ks. kuvio 1). Kielten sanastoa, kielioppia ja ääntämistä oli vertaillut lähes puolet vastaajista. Sen sijaan kielen käyttöön liittyviä ilmiöitä, kuten konventioita tai rekistereitä oli käsitelty harvemmin. Kahden vastaajan tunneilla oli esitelty oppilaiden kieliä muille oppilaille, ja neljä vastaajaa mainitsi huomioineensa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taustan erilaisten kulttuurien esittelyssä.



KUVIO 1. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisen repertuaarin hyödyntäminen vieraan kielen opetuksessa (N=13)

3.3 Koulun käytänteiden ja omien käsitysten asettamat rajoitukset

Kyselyn lopuksi tiedustelimme opettajilta, miten ideaalimaailmassa oppilaiden erilaisia kielellisiä taustoja voitaisiin hyödyntää vieraan kielen opetuksessa. Vastausten kirjo oli monipuolinen, mikä osoittaa, että yksittäiset opettajat ovat luovasti miettineet opetuksensa avartamista. Tulevaisuuden haasteena onkin pystyä jalostamaan näistä keinoista kaikkien käyttöön tulevia materiaaleja ja käytänteitä.

Kielelliset eroavaisuudet nähtiin yhtenä ilmiönä, jota voitaisiin hyödyntää enemmän.

Eräs vastaajista totesi:

Eri kieliä puhuvat ihmiset huomaavat kielistä erilaisia asioita. Rakenteiden kuvauksissa erilaiset näkökulmat voivat olla avuksi asioiden ymmärtämisessä: joku ymmärtää yhdenlaisen selityksen, toinen toisenlaisen. [Ope 3, lukio]

Tällainen eri kielitaustojen yhteen tuominen ja sitä kautta erilaisten kielen rakenteen kuvausmallien luominen hyödyttää luonnollisesti kaikkia oppilaita, sillä eiväthän suomenkielisetkään oppilaat ole homogeeninen ryhmä. Jos kielten materiaalit sisältäisivät erilaisia eri kielitaustoista nousevia tapoja kuvata kielen rakenteita, voisivat erilaiset oppijat – myös oppimisvaikeuksiset oppilaat – hyödyntää itselle parhaiten sopivaa selitystä. Tällainen toimintatapa myös auttaisi osallistamaan kaikkia oppilaita toisaalta omaan oppimiseensa ja toisaalta koko luokan toimintaan.

Toisaalta ajateltiin myös, että luokkakaverin äidinkieleen tutustuminen avartaa oppilaiden maailmaa ja näkemyksiä:

Voihan tuoda esille, mitä hyötyä tai seurauksia on siitä, että esim. kotona puhutaan eri kieltä kuin koulussa [Ope 4, lukio]

Tällainen lähestymistapa opetukseen mahdollistaa kielen tarkastelun dynaamisena koulun rajojen ulkopuolelle ulottuva kulttuurisena ilmiönä (vrt. Lytra 2011, luku 2.2) ja näin rikkoo kielten välisiä rajoja. Kun opettajat huomioivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kieliresurssit ja heillä on myös näkemyksiä siitä, miten se voisi tapahtua,

oppilaiden kielellisten repertuaarien hyödyntämisen voisi kuvitella olevan arkipäivää. Koulun käytänteet ja tiukat kieliainerajat saattavat kuitenkin rajoittaa tällaista toimintaa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Jos kieliä voisi kaiken kaikkiaan opettaa "laajemmin", kielen (eikä niin tiukasti jonkin tietyn kielen) opiskeluna, ryhmän laajassa kielitaidossa voisi olla uskomaton voimavara. [Ope 5, lukio]

Kentän toimijoilla voisi siis hyvinkin olla valmiutta ottaa haltuun dynaaminen ja holistinen ote kielenopetukseen, jos vain yhteiskunnan ja instituutioiden rakenteet sen sallisivat. Ehkä uusi lukion opetussuunnitelma ja tuntijako tuovat tähän enemmän toiminnan mahdollisuuksia.

Toisaalta kielten rajoihin pitäytyvät käsitykset ovat syvään juurtuneita ja vastauksissa esille tulleet näkemykset olivat ristiriitaisiakin. Osalla opettajista (5/13) kieliainerajat tulivat vastauksissa esiin, samoin kouluopetuksen keskittyminen kommunikaation ja kielitietoisuuden sijasta rakenteisiin:

Riippuen lapsen kotikielestä äännteitä voi vertailla. Esim. ässiä venäjässä on niin monenlaisia, että englannin kolme ässää onnistuu oikein hyvin ja venäläislapset osaavat antaa mallia ääntämiseen. Venäjänkieliset oppilaani usein huomauttavat, että sanastossa on yhteneväisyyksiä (esim. kuukaudet). [Ope 6, alakoulu]

Paitsi kieliainerajat ja perinteinen tulkinta kielen syvimmästä olemuksesta rakenteineen, myös käsitykset opettajan roolista tiedon portinvartijana saattavat estää oppilaan kielellisen repertuaarin hyödyntämistä. Vastausten (3/13) taustalla tuntui olevan vankka käsitys opettajasta asiantuntijana, jonka pitäisi osata kieltä, jotta sitä voisi hyödyntää sen sijaan, että keskityttäisiin oppilaiden osaamiseen ja taitoihin ja hyödynnettäisiin näitä opetuksessa. Tämä näkyy seuraavissa esimerkeissä:

Kielitaustaa voisi käyttää paremmin hyväksi, jos itse osaisi ko. kieltä. [Ope 6, alakoulu]

Mielestäni olisi tosi hyödyllistä, jos maahanmuuttajaoppilaiden opettaja osaisi oppilaidensa kieliä vähintään auttavasti. Tällöin opettajalla olisi helpompaa ennakoida mahdollisia ongelma-alueita ja ottaa ne huomioon opetuksessaan. Tarvittaessa opettaja voisi vertailla ja selittää näille oppilaille asioita heidän näkökulmastaan eri osa-alueilla: ääntäminen, rakenteet, sanasto ja kirjoittaminen sekä sosiaaliin tilanteisiin liittyvät erot ja yhtäläisyydet. [Ope 7, alakoulu]

No aika vaikeaa se on, koska opettaja ei osaa maahanmuuttajien kieltä yleensä ollenkaan. [Ope 8, lukio]

Vaikka toisaalta kielirajojen rikkominen nähdään mahdollisuutena, ja kielten ilmiöiden selittäminen ja vertailu eri kielten välillä rikkautena, käytännössä näiden periaatteiden toteuttaminen on vaikeaa ja pohjalla saattavat vaikuttaa syvällä istuvat kielirajat ja rakennekeskeisyys. Kielten opetus on perinteisesti oppikirjakeskeistä (Luukka ym. 2008) ja kun oppikirjat eivät maahanmuuttajia juurikaan huomioi, oppitunnilla asiaan ei ehkä vain ole aikaa erityisesti kiinnittää huomiota. Toisaalta kielten tunneilla keskitytään tiiviisti aina oppimisen kohteena olevaan kieleen, eikä esimerkiksi kielitietoisuuteen tai kielen ilmiöihin yleensä. Jos opettaja mieltää, että hänen pitäisi osata jokaisen oppilaan äidinkieltä, jotta siitä voisi keskustella tai sitä hyödyntää opetuksessa, kynns huomioida maahanmuuttajataustaisen oppilaan repertuaari kasvaa.

4 Lopuksi

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina, ja kasvu jatkuu. Jos tarkastellaan Suomen väkiluvun kasvua, oli siitä vuonna 2012 vieraskielisten osuus 87 prosenttia (Suomen virallinen tilasto a). Käytännössä ei ole luokkaa ilman maahanmuuttajaa, joten oppilaiden omien äidinkielten kirjo koskettaa jokaista vieraan kielen opettajaa. Opettajankoulutus ja oppimateriaalit muuttuvat hitaasti, eivätkä tällä hetkellä vastaa nykypäivän tarpeisiin, koska ne perustuvat edelleen homogeeniseen yksikieliseen oppijajoukkoon. Tämä heijastuu väistämättä myös koulun käytänteissä ja opettajien asenteissa. Kyselymme vastaajat ovat nämä muutokset ja haasteet havainneet päivittäisessä toiminnassa, mutta täydennyskoulutus ei tarjoa välineitä muutosten kohtaamiseen.

Muutokset ovat tapahtuneet nopeassa tahdissa ja niinpä sen enempää oppimisen tutkimus kuin koulutuksen käytänteetkään eivät ole pysyneet muutoksen vauhdissa. Vieraan kielen oppimisen uusimmat teoreettiset lähestymistavat antavat kyllä väljät raamit oppijalähtöiselle opetukselle ja oppimiselle, mutta eksplisiittiset monikieliseen vieraan kielen opetuksen keskittyvät tutkimukset ja teoreettiset pohdinnat puuttuvat lähes täysin. Kuten yllä totesimme, tarvitaan monikielisyystutkimuksen ja kielen oppimisen tutkimuksen yhteen tuomista tuoreella ja luovalla tavalla.

Oppilaiden – niin maahanmuuttajien kuin valtaväestöön kuuluvien – monikieliset resurssit tarjoaisivat mahdollisuuksia eivät vain yksittäisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan vaan koko luokan kielen oppimisen ja opettamisen rikastuttamiseen. Kuten yllä opettajien mainitsemista keinoista näkyi, askeleiden ei tarvitse olla harppauksia. Menetelmät, joilla kielten kirjoja voidaan ottaa huomioon ja hyötykäyttöön, ovat aika yksinkertaisia. Tämän pienenkin, verraten yksikielisellä alueella tehdyn kyselyn perusteella voi päätellä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioiminen vieraan kielen opetuksessa on asia, johon täytyy viipymättä tarttua niin tutkimuksen kuin täydennyskoulutuksenkin keinoin. Tarvitaan kuitenkin lisää tutkittua tietoa luokan käytänteistä ja niistä kriittisistä hetkistä luokan vuorovaikutuksessa ja opetuksen käytänteissä, joissa nämä kielirepertuaarin ja kulttuuritaustan hyödyntämisen paikat näkyvät ja voidaan ottaa käyttöön.

Viitteet

- Blackledge, A. & A. Creese 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Butzkamm, W. 2003. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Canagarajah, S. 2007. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923–939.
- Canagarajah, S. 2013. *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Cenoz, J & D. Gorter 2011a. A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95, 339–343.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2011b. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95, 356–369.
- Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Daugaard, L & Laursen, H.P 2012. Multilingual classrooms as sites of negotiations of language and literacy. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (toim.) *Literacy in transition: perspectives from the Nordic countries*. Clevedon: Multilingual Matters, ss.
- Deller, S. & Rinvoluceri, M., 2002. *Using the Mother Tongue. Making the most of the learner's language*. London: Baskerville Press Ltd.
- Dufva, H., M. Suni, M. Aro & O-P. Salo 2011. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5, 1, 109–124

- Hakkarainen, T. 2011. *From interdepe[n]dence to agency : migrants as learners of English and Finnish in Finland*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/36787>
- Harju-Autti, R. 2013. Monikielinen luokka englannintunnilla. *Tempus*, 6, 16–18.
- Heller, M. 2006. Bilingualism as ideology and practice. Teoksessa Heller, M. (toim.) I. Basingstoke: Palgrave-MacMillan, 1–22.
- Jalkanen, J., Pitkänen-Huhta, A. & Taalas, P. 2012. Changing society – changing language learning and teaching practices? Teoksessa M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (toim.) *Global trends meet local needs*. Åbo Akademi Press: Vasa, 219–239.
- Jarvis, S. 2011. Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition* .Vol. 14 (01), 1-8.
- Jyväskylän kaupunki. Monikulttuurinen opetus. Luettu 10.2.2014. Saatavissa: <http://jyvaskyla.fi/opetus/maahanmuuttajat>.
- Kramsch, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Virkkula, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2009. *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet*. University of Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities 132.
- Lantolf, J.P & S. Thorne 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Laursen, H. P. 2012. Umbrellas and angels standing straight – a social semiotic perspective on multilingual children's literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17.
- Laursen, H.P. & L. Fabrin 2013. Children investing in literacy. *Linguistics and Education*, 24, 4, 441–453.
- Linderoos, P. tulossa. Maahanmuuttajataustainen kaksi- ja monikielisyys vieraiden kielten opetuksessa Suomessa. Väitöskirja.
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lytra, V. 2011. Negotiating language, culture and pupil agency in complementary school classrooms, *Linguistics and Education*, 22, 23–36.
- Mauranen, A. 2012. *Exploring ELF: academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muhonen, A. 2012. When he opened the door tagna på bar gärning: Translanguaging as a resources in English language subject classes in a bilingual Sweden Finnish school in Sweden. *NALDIC Quartely* 10.1., 9–12.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Opetushallitus* 2014. Maahanmuuttajien koulutus. [luettu 8.2.2014] Saatavissa: http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus
- Otsuji, E., & Pennycook, A. D. 2010. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, 240–254.
- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. Oxford: Routledge.

- Pietikäinen, S. & A. Pitkänen-Huhta 2014. Dynamic multimodal language practices in multilingual indigenous Sámi classrooms in Finland. Teoksessa Gorter, D., V. Zenotz & J. Cenoz (toim.) *Minority languages and multilingual education. Bridging the local and the global*. Dordrecht: Springer, 137–158.
- Pietikäinen, S., H. Dufva & K. Mäntylä. 2010. Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa Garant, M. & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3873>
- Pietikäinen, S. & H. Kelly-Holmes 2013. *Multilingualism and the periphery*. Oxford: Oxford University Press.
- Pitkänen-Huhta, A. & S. Pietikäinen 2012. Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytänteet monikielisessä saamelaiskoulussa. *AFinLA Yearbook 2012*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 67–89.
- Pitkänen-Huhta, A. & T. Nikula, 2013. Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. Teoksessa Benson, P. & L. Cooker (toim.) *The applied linguistics individual. Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield: Equinox, 104–118.
- Razgulina-Lytsy, V. 2012. *Scaffolding adult immigrant students in an EFL lesson*. Julkaisematon Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201210192732>
- Ringbom, H. 2007 *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Saario, J. 2012. *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet : toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37328>
- Seidlhofer, B. 2007. *Common property: English as a lingua franca in Europe*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching. Part 1*. New York: Springer, 137–153.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 2, 4–13.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa : kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Suomen virallinen tilasto a (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. 2012. Helsinki: Tilastokeskus [luettu: 8.2.2014]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2012/vaerak_2012_2013-03-22_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto b (SVT): Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [luettu: 8.2.2014]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/opiskt/index.html>
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantolf, J.P & S. Thorne (toim.) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.