

**Opettajien havainnot ja näkemyksiä
maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käytöstä
ja opetuksesta suomalaisissa peruskouluissa**

Kandidaatintutkielma

Pauliina Puranen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Pauliina Puranen	
Työn nimi – Title Opettajien havaintoja ja näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käytöstä ja opetuksesta suomalaisissa peruskouluissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 25 sivua
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämä tutkielma tarkastelee maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käyttöä ja opetusta opettajien näkökulmasta. Vuonna 2012 suomalaiseen perusopetukseen osallistui 25 350 vieraskielistä oppilasta (Kumpulainen 2014: 16), ja saman vuoden syksyllä oman äidinkielen opetusta annettiin perusopetuksessa yhteensä 53 kielessä 13 914 oppilaalle (Opetushallitus 2012). Oman kielen merkitys esimerkiksi tunteiden ja ajattelun kielenä on suuri, ja sen kehittäminen on oppilaille tärkeää esimerkiksi identiteetin kehittymisen ja toisen kielen oppimisen kannalta (Harmanen 2013: 2–3; Hornberger 1996: 455–456). Oman kielen opetus järjestetään erillisen valtionavustuksen turvin (Opetushallitus 2004: 1), ja maahanmuuton kasvun myötä siihen osallistuvien määrä kasvaa jatkuvasti.</p> <p>Tutkielman aineistona on käytetty Latomaan ja Sunin Miten monikielisyys kohdataan kouluissa - tutkimuksen (2009) verkkokyselyn omien äidinkielten käyttöä ja opetusta koskevia laadullisia avovastauksia. Kyselyyn vastasi 217 perusopetuksen opettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, ja siitä selvitettiin vastaajien havaintojen ja näkemysten kautta, millaisissa tilanteissa maahanmuuttajaoppilaita rohkaistaan tai rajoitetaan kouluympäristössä tapahtuvassa oman äidinkielen käytössä, millaisia ilmiöitä heidän äidinkieltensä käyttöön liittyy ja millaisena opettajat kokevat oman äidinkielen opetuksen tilanteen tämänhetkisessä suomalaisessa peruskoulussa.</p> <p>Tutkielmasta selviää, että maahanmuuttajaoppilaita rohkaistaan opettajien mukaan oman kieltensä käyttöön samankielisten keskinäisessä kommunikaatiossa. Maahanmuuttajat vaikuttavat vastaajien mukaan kuitenkin epävarmoilta oman kieltensä käytöstä. Syiksi tähän vastaajat nimeävät muun muassa häpeän tunteen sekä samastumisen tarpeen. Oman kielen käyttöä pyritään opettajien mukaan rajoittamaan etenkin luokkaopetuksessa ja suomenkielisten oppilaiden ollessa läsnä. Rajoittamisen yleisiksi syiksi vastaajat nimeävät luottamuksen puutteen, tietämättömyyden oman kielen käytön hyödyistä sekä pelon suomen kielen kehityksen hidastumisesta. Oman äidinkielen opetuksen keskeiseksi ongelmaksi kyselyyn vastanneet opettajat kokevat koulujen vähäisen tai virheellisen tietämyksen maahanmuuttajaoppilaan taustasta ja oman kielen kehittämisen hyödyistä. Toisaalta myös käytännön haasteet, kuten opetuksen ajoittaminen koulupäivien ulkopuolelle tai sijoittaminen muille kouluille, luovat opettajien mukaan kynnyksen oppilaiden opetukseen osallistumiselle. Lisäksi oman äidinkielen opettajien pätevyys ja saatavuus ovat opettajien mielestä etenkin pienten paikkakuntien haaste.</p> <p>Tutkielman perusteella voidaan päätellä, että suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käyttöön ja opetukseen on kehittymässä positiivisempaan suuntaan, mutta se vaihtelee edelleen koulukohtaisesti. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää oman äidinkielen käytön ja opetuksen ohjenuoria suunniteltaessa.</p>	
Asiasanat – Keywords kielelliset vähemmistöt, maahanmuuttajat, monikielisyys, äidinkieli	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 MAAHANMUUTTO JA KIELET: KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ	4
2.1 Maahanmuuttaja- ja vieraskieliset oppilaat	4
2.2 Äidinkieli ja toinen kieli	4
2.3 Kaksi- ja monikielisyys	5
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	6
3.1 Aineisto	6
3.2 Aineiston analyysimenetelmä	6
4 ANALYYSI	8
4.1 Oman äidinkielen käyttö	8
4.1.1 Maahanmuuttajien epävarmuus käyttää omaa äidinkieltään	8
4.1.2 Opettajien suhtautuminen monikielisiin maahanmuuttajaoppilaisiin	9
4.1.3 Oman äidinkielen käytön rohkaisu	11
4.1.4 Oman äidinkielen käytön rajoittaminen	12
4.1.5 Oman äidinkielen rajoitettu salliminen	12
4.2 Oman äidinkielen opetuksen asema koulussa	14
4.2.1 Oman äidinkielen opetuksen merkitys	14
4.2.2 Yleisongelmia oman äidinkielen opetuksessa	15
4.2.3 Maahanmuuttajien osallistuminen opetukseen	16
4.2.4 Oman äidinkielen opettajiin liittyvät haasteet	18
4.2.5 Muiden opettajien suhtautuminen oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen	20
5 PÄÄTÄNTÖ	22
LÄHTEET	24

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tarkastelen opettajien havaintoja ja näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käytön ja opetuksen tilanteesta suomalaisissa peruskouluissa. Keskityn kartoittamaan, millaisia ilmiöitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman kielen käytön rohkaisuun ja rajoittamiseen liittyy, sekä millaisia havaintoja opettajilla on oman kielen opetuksen kokonaisvaltaisesta asemasta koulu yhteisössä. Aineistona käytän Latomaan ja Sunin Miten monikielisyys kohdataan kouluissa -tutkimuksen (2009) verkkokyselyn laadullisia avovastauksia, jotka olen analysoinut aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Suomessa asuvien, ulkomailla syntyneiden henkilöiden määrä on noussut nopeasti viime vuosikymmeninä. Siinä missä heitä vielä vuonna 1990 oli 63 000, vuonna 2012 heitä oli jo 285 471. Vieraskielisten, eli henkilöiden joiden äidinkieleksi on rekisteröity jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, määrä on samoina vuosina mitattuna noussut 24 800 henkilöstä 266 949 henkilöön. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2009: 38; Väestötutkimuslaitos 2012.)

Koulujen monikielistymiseen on pyritty vastaamaan opetussuunnitelmauudistuksen myötä esimerkiksi kielitietoisien koulun periaatteilla. Sen puitteissa vahvistetaan muun muassa oppilaiden kontekstuaalisia luku- ja kirjoitustaitoja sekä omaa kieli-identiteettiä ja kulttuurista ymmärrystä. (Harmanen 2013: 2–3.) Kielitietoisessa koulussa yhteisö arvostaa jäsentensä kulttuurillista, kielellistä ja uskonnollista monimuotoisuutta ja näkee ne voimavarana. Tällöin ymmärretään kielen merkitys muun muassa oppimisessa, vuorovaikutuksessa sekä identiteetin muodostamisessa. (POPS 2014: 28.) Tässä tutkielmassa tarkastelen, kuinka tämänkaltaiset periaatteet opettajien käsitysten mukaan toteutuvat koulujen arkipäivässä maahanmuuttajien omien äidinkielen osalta.

Perusopetuslain 12 § ja lukiolain 8 § määrittävät, että äidinkielen oppiaineena ”voidaan opiskelijan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä” (Finlex 1998a, 1998b). Oppilaan oman äidinkielen opetus on erillisen valtionavustuksen turvin järjestettävää täydentävää opetusta, jota ei ole kirjattu perusopetuslakiin (Opetushallitus 2004: 1). Tämän vuoksi sen järjestysmahdollisuudet vaihtelevat kunnittain. Valtionavustuksen kriteerinä on, että kieltä opiskelee vähintään neljän oppilaan ryhmä kaksi opetustuntia viikossa (Finlex 2009). Syksyllä 2012 oman äidinkielen opetusta annettiin kuntien ilmoitusten mukaan perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa yhteensä 53 eri kielessä 13 914 oppilaalle (Opetushallitus 2012).

Oman äidinkielen opetus tukee oppilaan oman identiteetin kasvua, kulttuurisen taustan säilyttämistä ja ymmärtämistä sekä kognitiivisten taitojen kehitystä (Mäkelä 2007: 14–15; ks. myös Rynkänen & Pöyhönen 2010), minkä vuoksi sen mahdollistaminen olisi oppilaalle kokonaisvaltaisesti tärkeää. Vahva oman äidinkielen taito auttaa myös toisten kielten oppimisessa (Hornberger 1996: 455–456), mikä edistää maahanmuuttajaoppilaiden uuteen kulttuuriin sopeutumista (ks. Cummins 2000). Oman äidinkielen opetuksen paikkaa kouluissa puoltaa myös Suomen maahanmuuttopolitiikka, jossa oman äidinkielen ylläpito on linjattu jokaisen perusoikeudeksi (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 163).

Opetushallituksen suositusten (2004) mukaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteina ovat, että oppilas oppii omalle kielelleen ominaiset viestintätaidot ja sosiaaliset säännöt, käyttää äidinkieltään luontevasti eri konteksteissa sekä syventää luku- ja kirjoitustaitojaan. Oman kielen oppimistavoitteiksi on asetettu myös oppilaan kielellisen tietouden vahvistaminen, kaksi-kielisyysmerkityksen ymmärtäminen tämän omassa elämässä sekä taito vertailla kulttuurisia eroja ja samankaltaisuuksia. Opetuksen sisällöt koostuvat vuorovaikutustaitojen, luku- ja kirjoitustaitojen sekä oppilaan oman kieli- ja kulttuuriryhmän tekstien opettelemisesta. Oman kielen opetuksen arviointi suoritetaan erillisellä todistuksella, ja siinä on huomioitu kunkin kielen erityispiirteet sekä oppilaan jo aiemmin saavuttama kielitaitotaso. (Opetushallitus 2004: 1–3; ks. POPS 2014: 463–472.)

Oman äidinkielen opettajan tehtävään ei ole määriteltyä pätevyitymisväylää (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 173), vaan siihen voi kouluttautua erilaisten täydennyskoulutusten kautta. Eräs alan vakiintuneimmista koulutuksista Suomessa on Tampereen yliopiston järjestämä Kuulumisia-hankkeen täydennyskoulutus, johon sisältyy sekä monialaisia että pedagogisia opintoja. Opintokokonaisuus on kaksivuotinen ja se järjestetään suomeksi maahanmuuttajataustaisille, jo ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille henkilöille. (Tampereen yliopisto 2015.) Osalla oman äidinkielen opettajista on lähtömaassaan hankittu opettajan kelpoisuus, joka on voitu rinnastaa opettajan kelpoisuudeksi myös Suomessa (Opetusministeriö 2007: 34).

Monikielisyys on nykyisin todella tutkittu ala, mistä kertoo esimerkiksi se, että sitä käsitteleviä yleisteoksia on viime vuosina ilmestynyt useita (ks. esim. Blommaert 2012; Martin-Jones, Blackledge & Creese 2012; Meriläinen, Kolehmainen & Nieminen 2012). Aiheesta on syntynyt myös monia opinnäytetöitä (ks. esim. Haapanen 2014; Räsänen 2014). Tämä johtuu siitä, että kielellinen monimuotoisuus on yhä yleisempää maahanmuuton lisääntymisen myötä. Lisäksi ilmiötä selittänee monikielisyysden tutkimuskentän laajuus: sitä voidaan käsi-

tellä esimerkiksi niin yhteisön kuin yksilönkin näkökulmasta, psykologian alalla, sosiaalisena ilmiönä tai työelämässä. Tässä tutkielmassa valotan monikielisyiden tilannetta koulumaailmassa.

Pohjoismaista monikielisyysmallia, jota myös suomalainen koulujärjestelmä toteuttaa, on maailmanlaajuisesti pidetty merkittävänä. Se tukee maahanmuuttajaoppilaiden monikielisuuden kehittymistä tarjoamalla mahdollisuuden sekä oppilaan oman äidinkielen että toisen kielen kehittämiseen. (Ks. Björklund, Björklund & Sjöholm 2013.) Suni ja Latomaa (2012: 69) ovat kuitenkin todenneet, että vaikka maahanmuuttajaoppilaiden kielikoulutuspolitiikka tähtää monikielisyteen, on todellisuus yksikielisyttä suosiva. Yksikielisyttä puoltaa myös suomalainen lainsäädäntö, jonka mukaan Suomessa voi rekisteröityä vain yhden kielen äidinkielleksi puhujaksi (Oikeusministeriö 2015).

Miten monikielisyys kohdataan kouluissa -tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston mukaan jopa 68 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista jakoi käsityksen, jonka mukaan kouluilla on liian vähän tietoa oppilaidensa taustasta. Vastaajista 27 prosenttia oli havainnut oman kielen käytön rajoittamista jossain määrin, mutta 55 prosenttia kertoi, ettei oppilailta koskaan kielletä oman kielen käyttöä täysin. Kvantitatiivisessa aineistossa ongelmallisena näyttäytyi myös oppilaiden oma aktiivisuus: jopa 65 prosenttia vastaajista totesi, etteivät oppilaat aina osallistu oman äidinkielen opetukseen, vaikka sitä tarjottaisiin. Haasteellisena koettiin myös oman kielen opettajien asema opettajakunnan keskuudessa: vain 12 prosenttia vastaajista oli siinä käsityksessä, että oman kielen opettajat voivat päästä tasa-arvoisiksi opettajakunnan jäseniksi. (Sunin & Latomaa 2012: 79–83.) Kvalitatiivista aineistoa tarkastelemalla pyrin saamaan lisätietoa siitä, millaisia ilmiöitä näiden prosenttilukujen taakse kätkeytyy.

Seuraavien tutkimuskysymysten avulla pyrin selvittämään, millainen on opettajien näkemys suomalaiskoulujen monikielisuuden tilanteesta: 1. Millaisissa tilanteissa opettajien näkemysten mukaan maahanmuuttajaoppilaita rohkaistaan tai rajoitetaan kouluympäristössä tapahtuvassa oman äidinkielen käytössä? 2. Millaisia ilmiöitä liittyy opettajien kokemusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen käyttöön suomalaisessa peruskoulussa? 3. Millaisena opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetuksen tilanteen suomalaisessa peruskoulussa?

2 MAAHANMUUTTO JA KIELET: KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Maahanmuuttaja- ja vieraskieliset oppilaat

Maahanmuuttaja määritellään yleensä maahan tulleeeksi ulkomaalaiseksi. Laajemmassa käsitteyksessä heihin voidaan lukea myös paluumuuttajat sekä näiden ulkomailla syntyneet lapset. Maahanmuuttotaustaisiksi henkilöiksi kutsutaan paitsi ulkomailla syntyneitä, myös näiden Suomessa syntyneitä lapsia, joiden toinen vanhempi saattaa olla suomalaissyntyinen. Syitä maahanmuutolle voi olla monia, mutta yleisimpiä niistä ovat perhesyyt, pakolaisuus, paluumuutto tai työperäinen muutto. Suurin osa Suomen maahanmuuttajaväestöstä on sijoittunut pääkaupunkiseudulle sekä muihin suuriin kaupunkeihin. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2009: 33, 39–40, 44.)

Ihmiset, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea, määritellään viranomaiskielessä vieraskielisiksi (Myrskylä & Pyykkönen 2014: 3). Käytännön selkeyden vuoksi kyseistä käsitettä tässä tutkielmassa Tilastokeskuksen statistiikkoja käsitellessäni. Koska vieraskielisyyden määritelmä voidaan nähdä kuvattavaa henkilöä arvottavana, käytän analyysiosiossa sen sijaan käsitteitä maahanmuuttaja- tai maahanmuuttotaustainen oppilas.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat monikielisiä peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria. He saapuvat koululuokkaan muilta paikkakunnilta, mahdollisilta valmistavilta luokilta tai suoraan omasta kotimaastaan. Kokonaisuudessaan maahanmuuttajaoppilaat ovat todella heterogeeninen ryhmä, sillä heistä jokaisella on oma historiansa ja lähtökulttuurinsa. (Tikkanen 2004: 6–7.) Vuonna 2012 suomalaiseen perusopetukseen osallistui 25350 vieraskielistä oppilasta (Kumpulainen 2014: 16).

2.2 Äidinkieli ja toinen kieli

Kielenosaajan äidinkieli voidaan määritellä neljän eri kriteerin avulla: järjestys-, taito-, määrä- ja identiteettikriteerein. Näistä ensimmäisen eli järjestyskriteerin mukaan henkilön äidinkieli on hänen ensikielensä eli se, jonka hän on oppinut elämässään ensimmäisenä. Taitokriteerin mukaan äidinkieli on kieli, jonka käytössä ihminen on taitavin. Määräkriteerin avulla luokitel-

tuna äidinkieli on kielistä eniten käytetty, ja identiteetin kautta tarkasteltuna se on ”tunnekieli”, joka puhujasta tuntuu omalta ja johon hän identifioi itsensä. Usein käytössä on joko järjestyks- tai identiteettikriteeri. Useimmissa tapauksissa ihmisellä on yksi kieli, jonka kohdalla nämä kaikki toteutuvat, mutta monikielisten (ks. luku 2.3) yksilöiden tapauksessa niitä voi olla useampia. Lisäksi esimerkiksi identifioitumisen kieli saattaa muuttua yksilön muuttaessa toiseen kieliympäristöön. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 12; Latomaa & Suni 2010: 159; Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 169.)

Toinen kieli on kieli, jonka yksilö oppii kyseisen kieliyhteisön parissa (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 13). Opittava kieli toimii kieliympäristössä jokapäiväisen vuorovaihtuksen välineenä ja on usein valtaväestön äidinkieli (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 169). Suomeen muuttavilla maahanmuuttajilla tämä tarkoittaa tilannetta, jossa he oppivat suomen tai ruotsin kielen Suomessa asuessaan.

2.3 Kaksi- ja monikielisyys

Hassinen (2002: 21) määrittelee kaksikielisuuden dynaamiseksi prosessiksi, jossa kielenkäyttäjä puhuu, ymmärtää ja ajattelee kahdella kielellä ja kykenee vaihtamaan kieltä kontekstuaalisten vaatimusten mukaan. Monikielisyydellä tarkoitetaan kahden tai useamman kielen käyttöä edellä mainitun kaksikielisuuden määritelmän kaltaisesti. Monikielisen ihmisen määritelmä on kuitenkin häilyvä, sillä on vaikea määrittellä tarkkaa kielitaitotasoa, jonka saavutettuaan ihminen voidaan luokitella monikieliseksi. (Saville-Troike 2006: 8, 11.)

Suhtautuminen monikielisyyteen on muuttunut viime vuosikymmeninä. Siinä missä nationalismin aikaan monikielisyys nähtiin yhteiskuntaa hajauttavana ilmiönä, katsotaan se nykyään ennemminkin yhteisölliseksi voimavaraksi ja sosiaaliseksi, vaalittavaksi pääomaksi. Tämä johtuu tutkimustiedon lisääntymisestä ja monikielisuuden hyötyjen tiedostamisesta ihmiselle. Vaikka Suomesta puhutaan usein ”kaksikielisenä” valtiona keskittyen suomen ja ruotsin hallinnolliseen asemaan, on valtion ja kansalaisten historia esimerkiksi saamen, suomalaisen ja ruotsalaisen viittomakielen, romanikielen, tataarin ja venäjän puhujien kanssa pitkä. Voidaan myös sanoa, että jokainen ihminen on monikielinen, sillä jo yhden kielen sisällä esiintyvien varianttien hallitseminen on nähtävissä monikielisyytenä. (Dufva & Pietikäinen 2009: 2, 4.) Tämä suhtautuminen monikielisyyteen on nähtävissä myös kielitietoisien koulun (POPS 2014: 28) periaatteissa sen mainitessa jokaisen yhteisön ja yhteisön jäsenen olevan monikielinen.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto

Tutkielman aineistona käyttämäni verkkokysely ja sen laadulliset vastaukset ovat osa Latomaan ja Sunin toteuttamaa Miten monikielisyys kohdataan kouluissa -tutkimusta (2009), johon osallistui 217 eri puolilla Suomea työskentelevää yleisopetuksen luokanopettajaa, valmistavan luokan opettajaa, erityisopettajaa sekä suomi toisena kielenä (S2) -opettajaa (Latomaa & Suni 2010: 163). Kyselyssä opettajat valottavat omia havaintojaan, yleisesti kokemiaan käsityksiä ja stereotypioita sekä tapausesimerkkejä maahanmuuttajalasten, -vanhempien ja -opettajien kanssa toimimisesta. Kyseistä aineistoa on aiemmin käsitelty kolmessa Latomaan ja Sunin artikkelissa (2010, 2011, 2012), joissa kvalitatiivista aineistoa on käytetty pääosin kvantitatiivisen aineiston erittelyn tukena sekä suomi toisena kielenä -alaan liittyen. Tässä tutkielmassa tarkastelen kyselyaineiston maahanmuuttajien omien äidinkielten käyttöä ja opetusta käsitteleviä laadullisia avovastauksia, joita ei ole aiemmin systemaattisesti raportoitu.

Verkkokyselyyn vastanneet opettajat eivät pääosin kerro omasta toiminnastaan, vaan havainnoistaan ja yleisesti kohtaamistaan käsityksistä koulumaailmassa toimiessaan. Kysymystenasettelussa ohjattiin opettajia mainitsemaan nimenomaan heidän työelämänsä ”kipupisteet”, mikä korostanee ilmiöiden negatiivisia puolia. Analyysiluvussa esiintyviä aineistoesimerkkejä ei ole muokattu, vaan ne on pidetty alkuperäisessä kirjoitusasussaan. Tekstin selkeyttämiseksi olen kuitenkin lihavoanut olennaisia osia pidemmistä esimerkeistä.

3.2 Aineiston analyysimenetelmä

Analysoin tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2009: 91–96) mukaan sisällönanalyysi on monipuolinen menetelmä, jonka avulla voidaan tehdä erilaisia laadullisia tutkimuksia. Se voidaan jakaa teorialähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja aineistolähtöiseen analyysitapaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ilmiön aiempi tutkimus tai teoria ei vaikuta aineiston analysoinnin tapoihin tai tulokseen, vaan palvelee vain tämän analyysin toteuttamista. (mp.)

Aineiston analysoinnin suoritin koodaamalla verkkokyselyn vastaukset maahanmuuttajaoppilaiden omien äidinkielten käyttöä ja opetusta koskevan materiaalin löytämiseksi. Ai-

neisto oli laaja, joten oli olennaista löytää juuri tämän tutkielman kannalta relevantti aines. Tämän jälkeen teemoittelin vastaukset aihepiiriensä mukaisesti omien äidinkielen käyttöä ja opetusta koskeviin päälinjoihin. Näiden jälkeen jaottelin vastaukset sen mukaan, millaisena suhtautuminen äidinkielen käyttöön ja opetukseen niissä näkyy: onko se yleisesti myönteistä, neutraalia vai kielteistä.

Oman äidinkielen käytön pääteemoiksi jaottelin maahanmuuttajien epävarmuuden käyttää omaa äidinkieltään, opettajien suhtautumisen monikielisiin maahanmuuttajaoppilaisiin, oman äidinkielen käytön rohkaisun, oman äidinkielen käytön rajoittamisen sekä oman äidinkielen rajoitetun sallimisen. Oman äidinkielen opetuksen pääteemoiksi muodostin oman äidinkielen opetuksen merkityksen, yleisongelmat oman äidinkielen opetuksessa, maahanmuuttajien osallistumisen opetukseen, oman äidinkielen opettajiin liittyvät haasteet sekä muiden opettajien suhtautumisen oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen. Nimesin nämä pääteemat analyysiluvun alaluvuiksi. Pyrin toteuttamaan analyysin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja tutkijan eettisiä toimintatapoja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 128–133) noudattaen. Lisäksi olen tiedostanut omat ennakkoluuloni ja täten varmistanut, etteivät ne vaikuta analyysiin.

4 ANALYYSI

4.1 Oman äidinkielen käyttö

4.1.1 Maahanmuuttajien epävarmuus käyttää omaa äidinkieltään

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat vaikuttavat usein epävarmoilta oman äidinkieltensä käytössä. Vaikka opettajat osoittaisivat arvostavansa oppilaan äidinkieltä esimerkiksi kannustamalla sen kielen käyttöön (ks. luku 4.1.3), oppilaat ovat sen julkisesta käytöstä arkailevia:

On vaikeaa sanoa, mitä oppilaat tuntevat sisimmässään, mutta **harvoin he ovat innostuneita oman kieltensä ja suomen vertailuun**, vaikka asia esitettäisiin epäalleviivaavasti esim. opettajan ja oppilaan välisissä kahdenkeskisissä keskusteluissa ja vaikka opettaja kannustaisi kokeilemaan vertaamista. Tuntuu, että **oppilaat menevät suomenkielisessä koulutilanteessa lukkoon ja oman kielen ajattelemisen ei tuosta vain onnistukaan**. Monesti **oppilaat kokevat oman kieltensä osaamisen myös suomea heikomaksi** eivätkä siksi halua sanoa mitään varmaa. S2-opettajana en tiedä, miten paljon lapset osaavat muita kieliään, mutta joskus kyselen oman kielen opettajilta.

Vaikka oppilas ei vastaajien mukaan vaikuta suoranaisesti häpeävän omaa kielitaustaansa, hän saattaa arkailta äidinkieltensä käytössä kokiessaan olevansa heikompi joko oman äidinkieltensä tai suomen kielen käytössä. Tämä oppilaiden näennäinen haluttomuus oman äidinkieltensä käyttöön nousee erittäin vahvasti esiin luokkahuonetilanteissa: *Tunnilla oppilas on todennut, ettei halua puhua kieltään, kun kysyin jotakin sanaa hänen kielellään.*

Osa vastaajista etsii häpeästä syytä lasten vähäiseen oman äidinkielen käyttöön: *Joskus oppilas ikään kuin häpeää omaa äidinkieltään...* Lisäksi esiin nostetaan pelko syrjinnästä: *Oppilas ei halua puhua omaa kieltään, koska opettaja ei arvosta sitä, luokkatoverit saattavat kiusata, halu olla samanlainen kuin muut on joskus vahva.* Samanlaisuuden kaipuu saattaa kummuta maahanmuuttajien integroitumisen kaipuusta (ks. esim. Paananen 2005): *Halu tulla suomalaiseksi voi vähentää oman kielen arvostusta* –. Toisaalta se saattaa viitata nuoruuden ikäkauteen kuuluvaan samastumisen tarpeeseen (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 1995). Vastauksessa ei eritellä sitä, kuinka opettajien arvostuksen puute tai luokkatovereiden kiusaaminen ilmenevät¹.

Syyt opettajien määrittelemään häpeän tunteeseen saattavat olla samankaltaisia, kuin seuraavan esimerkin tapauksessa:

¹ Maahanmuuttajanuorten kokemasta kiusaamisesta ks. esim. Kovács 2000.

Olen törmännyt tähän voimakkaasti afrikkalaisten aikuisopiskelijoiden keskuudessa. He eivät puhu lapsilleen äidinkieltään, **piikittelevät toisiaan avoimesti, jos joku paljastaa suomen tunnilla oman äidinkieltensä, väittävät puhuneensa "aina vain ranskaa/englantia"**, vaikenevat kun ystävällisesti tiedustellaan isoäidin kieltä tai lapsuuden pihaleikkien kieltä. Myös filippiiniläisillä ja indonesialaisilla opiskelijoilla on samantapaisia asenteita, mutta siihen näyttää liittyvän vähemmän häpeää ja enemmän pragmaattisuutta: lapseni pärjää paremmin kun puhun hänelle vain englantia, **miksi kiusaisin häntä typerällä äidinkieleni, en halua muistuttaa häntä äitinsä köyhästä taustasta**. Näitä kommentteja on esitetty aivan avoimesti. – –

Vähemmistökieliryhmien edustajien innottomuus omien äidinkieltensä käyttöön kumpuaa esimerkissä heidän kokemistaan kielten häpeällisistä leimoista. Tällaisessa tilanteessa oman äidinkielen hallinnan ja käytön merkityksiä ei ymmärretä, vaan useissa kulttuureissa vähemmistökielen puhuminen nähdään joko henkisenä tai käytännöllisenä taakkana. Vanhempien suhtautuminen omaan äidinkieleensä vaikuttaa vahvasti myös lasten kokemukseen omasta kielestään (Arnberg 1989: 13), joten kielen käyttämisen vähäisyys saattaa olla tietoista tai tiedostamatonta vanhempien käyttäytymismallin matkimista.

Yleisintä häpeilevä käytös on vastaajien mukaan tiettyjen kieliryhmien keskuudessa: *Usein oppilaat, jotka eivät halua puhua koulussa äidinkieltään, ovat virolaisia tai venäläisiä.* Tämä saattaa selittyä esimerkiksi suomalaisten asenteilla venäjänkielisiä kohtaan:

Lähinnä **venäjänkieliset saavat kuulla taustastaan ja he kokevat venäjän kielen käytän tietyissä tilanteissa kiusalliseksi** sekä tekeytyvät osaavansa suomea paremmin kuin osaavatkaan. Alakouluikäiset maahanmuuttajalapsen saattavat pilkata toisiaan erilaisista taustoista aika törkeästikin. **Yläkoulussa ilmiö häviää muiden paitsi venäjänkielisten osalta** (venäjänvastaisuus tulee pari kertaa vuodessa aaltona) – –.

Venäläiset ja virolaiset muodostavat etniseltä taustaltaan suomalaisten kanssa Suomen suurimman maahanmuuttajaryhmän. Vaikka heidän sopeutumisensa Suomeen nähdään melko sujuvana, saattaa esimerkiksi huono kielitaito eristää maahanmuuttajat valtaväestöstä. (Liebkind 2004: 34, 93.) Tämä johtaa usein kiusaamistapauksiin (ks. Rynkänen & Pöyhönen 2010).

4.1.2 Opettajien suhtautuminen monikielisiin maahanmuuttajaoppilaisiin

Opettajat raportoivat aineistossa muiden opettajien ennakkoluuloisista ja negatiivisista käsityksistä maahanmuuttajaoppilaita kohtaan: *"ne sinun kovaääniset oppilaasi tekivät taas sitä ja tätä.."* *"aina ne tulevat liian aikaisin kouluun"* tms. Tällaiset yleistyksiset saattavat johtua opettajien heikosta tietämyksestä oppilaiden kielellisestä ja kulttuurisesta taustasta: *Oppilaan tausta ei ole kouluyhteisössä kiinnostava, mikä johtaa siihen että oppilaan oma kultturi, kieli, juhlat ym. jäävät kokonaan varjoon* – –. (Ks. myös Suni & Latomaa 2012.) Opettaja ei vastaajien mukaan kiinnosta maahanmuuttajaoppilaiden historia, mikä saattaa vaikuttaa opetukseen:

Opettajalla on hyvin harvoin, jos koskaan, tarpeellinen määrä oppilaan oman äidinkielen tasosta. – – Harvalla opettajalla on tietoa oppilaan puhuman äidinkielen luonteesta, kirjain-ääne-vastaavuudesta, rakenteista ym.

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan *opettaja ei aina tiedä, että oppilaalla voi kotonaan olla kaksi tai jopa kolme kieltä suomen lisäksi*. Suomalaiset sokaistuvat usein pitämään yksikielisyttä yksilön luonnollisena tilana (Dufva & Pietikäinen 2009: 2, 6), mikä näkyy myös opettajien hämmentyneisyytenä aineistossa: *joskus oppilas ei itsekään oikein tiedä, mikä hänen äidinkieltensä on*. Maahanmuuttajaoppilaan ollessa monikielinen tilanne on kuitenkin mahdollinen.

Vaikka oppilaiden oman äidinkielen käyttöön ei puututtaisi rajoituksin tai rohkaisuin, on yleinen ilmiö vastajien kokemuksen mukaan yhä suomenkielisiä suosiva:

Koen, että vieläkin valitettavasti **suomea arvostetaan koulussani enemmän kuin oppilaiden omia äidinkieliä** - vaikkei oppilaita varsinaisesti kielletä puhumasta omaa kieltään, **suomen kielen puhuminen esim. Välitunnilla on arvokkaampaa, koska "silloin lapsi oppii suomea"**. On ymmärrettävää että **opettaja häiriintyy, jos oppilaat puhuvat keskenään omaa äidinkieltään** häiritäkseen oppitunnin kulkua tai silloin kun eivät ole kiinnostuneita opetettavasta asiasta. Luulen, että useimmat **opettajat kyllä ymmärtävät, mitä hyötyä siitä on**, jos oppilaat kysyvät vieraiden suomenkielisten käsitteiden merkitystä samankieliseltä luokkatovereiltaan kesken oppitunnin.

Esimerkin mukaan opettajat ymmärtävät oman äidinkielen käyttämisen hyödyt, mutta eivät osaa toimia sen tukemiseksi. Oman äidinkielen käytön pelätään myös hidastavan suomen oppimista. Toisaalta opettajat saattavat vastajien mukaan nähdä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oman äidinkielen käytön salakielenä ja välineenä ilkeilylle:

Jotkut mamu-oppilaista pitivät omaa kieltään **salakielenä, jonka avulla voidaan puhua toista esimerkiksi pahaa** selän takana. Tämän vuoksi koulussamme usein sovitaan, että oppituntien yhteisenä kielenä on suomi.

Toisaalta näiden salakielten käyttö nähdään oppilaille luontaisena toimintana: *On yleistä ja luonnollista, että lapset käyttävät "salakieliä"*. (Ks. myös Haapanen 2014: 47.)

Vaikka aineisto osoittaa osan opettajista suhtautuvan maahanmuuttajaoppilaisiin ennakoluuloisesti, vain todella pieni osa vastajista näkee oman äidinkielen opetuksen valtäväestön resurssija syöväenä menoeränä tai kyseenalaistaa sen merkityksen:

Jos monikielisyys alkaa syömään kohtuuttomasti muuten niukkeneviä resursseja, **en voi pitää monikielisyttä enää rikkautena tai edes mielenkiintoisena lisänä koulumaailmassa**, enkä voi kantaa ottamatta kuunnella vaateita neljän oppilaan venäjän ryhmistä, kun naapuriluokassa opiskelee 28 matematiikkaa yhdysluokassa. Kaikki eivät ole pakolaisia, ja esim. Venäläisten ei yleensä ole pakko Suomeen muuttaa. **Jos oman äidinkieltensä kattavaa opetusta haluavat yhteiskunnan kustannuksella, kannattaa miettiä, mikä on oikea kotimaa.**

Esimerkin kaltaiset näkemykset ovat kuitenkin todella vähäisiä, eikä niitä voi aineiston perusteella voi yleistää. Myös Jaakkolan (2009: 22–36) mukaan suomalaisten negatiiviset asenteet

maahanmuuttajia, kuten ulkomaalaisia työnhakijoita ja pakolaisia, kohtaan ovat muuttuneet keskimäärin neutraalimmiksi viime vuosikymmenten aikana.

4.1.3 Oman äidinkielen käytön rohkaisu

Vaikka oppilaat ovat usein oman äidinkieltensä käytössä arkoja (ks. luku 4.1.1), voi opettajan kannustus tuoda siihen muutoksen: *Oppilaat puhuvat mieluiten yhteistä kieltä toisten kanssa, mutta puhuvat myös omaa kieltään, jos siihen kannustetaan ja hyväksytään.* Tilannekohtainen suhtautuminen kielen käyttämiseen on vastaajien mukaan yleistä. Vaikka oman äidinkielen käyttäminen olisi yleisesti kiellettyä, sen käyttöön rohkaistaan maahanmuuttajien keskinäisessä kommunikoinnissa: *oppilasta kannustetaan käyttämään omaa kieltä samankielisten kavereiden kanssa – –.* Rohkaisu oman äidinkielen käyttöön on olennaista, jotta suhtautuminen monikielisyyteen luontevana ja arvostettavana ilmiönä kasvaa kielitietoisen koulun periaatteiden (POPS 2014: 28) mukaisesti.

Oman äidinkielen käyttöä samankielisten kanssa osataan vastaajien mukaan käyttää hyödyksi: *Opetustilanteissa pidempään maassa ollut/ paremmin suomea osaava oppilas voi usein auttaa toista omalla kielellään – –.* Oppilaat ovat kuitenkin varovaisia oman kielen käytössä: *Monesti täytyy kyllä rohkaista samankielisiä esim. selostamaan tehtävää toisilleen äidinkielellään.* Oman äidinkielen käytössä vastaajat peräänkuuluttavat vastuullista käyttäytymistä: *– – Esim. Kavereista ei saa puhua vieraalla kielellä pahoja. No vaikea tietää, mutta se on periaate – –.*

Yleinen suhtautuminen oman kielen käyttämiseen on vastaajien mukaan koulukohtaista. Vaikka suuri osa kouluista pyrkii opettajien kokemusten mukaan jollain tapaa rajoittamaan oppilaiden kielenkäyttöä, myös poikkeuksia löytyy: *Jokainen puhuu sitä kieltä, jota haluaa. Ei mitään ongelmaa asian suhteen, ja muut oppilaat ovat hyvin asiallisia, ei ennakkoluuloisia tms. Luontevaa toimintaa, mukavia nuoria.* Myös kielten näkyvyys saattaa vaikuttaa positiivisesti asenteisiin: *Venäjän kieli on tärkeä osa koulumme jokapäiväistä kulttuuria, joten ei ole ongelmia näissä asioissa.* Useat vastaajat tuovat esiin äidinkielen käytön merkityksen ja arvostavat sitä: *– – sehän on selvää, että jos puhutaan henkilökohtaisia asioita, oma kieli on siihen paras väline eikä muiden tarvitse tietää mistä on kyse.* Tällaisissa kouluympäristöissä monikielisyys nähdään kielitietoisen koulun (POPS 2014: 28) periaatteiden mukaan voimavarana, jota ei ole syytäkään rajoittaa.

4.1.4 Oman äidinkielen käytön rajoittaminen

Vastaajat kertovat oman äidinkielen käytön rajoittamisen olevan verrattain yleistä: *”luokassa ei puhuta arabiaa tai muuta omaa äidinkieltä”, kulttuurien juhlista ei puhuta yleisesti, korostetaan vain suomen oppimista.* Etenkin luokkahuonetyöskentelyssä oman kielen käyttö on harvinaista. Ongelmaksi kyselyyn vastanneet opettajat nimeävät luottamuksen puutteen:

opettajat ovat taipuvaisia rajoittamaan oman äidinkielen käyttöä luokkatilanteissa...”mitä ne oikein puhuvat?” -**ei luottamusta.**

– – **Opettaja vaan ei tiedä, mistä oppilaat puhuvat,** kun he kommunikoivat omalla kielellään. Itse yleensä kiellän puhumisen muulla kuin suomen kielellä. Jos jokin asia on epäselvä, se selitetään suomeksi, silloin kaikki ymmärtävät mistä on kyse.

Vaikka kielenkäyttöä ei suoranaisesti kielletäisi, sitä ei oteta opetuksessa huomioon:

Oppilaan äidinkieli jää auttamatta aivan sivuseikaksi. – – En ole vielä koskaan törmännyt luokkaopetuksessa tilanteisiin, jossa oppilaan äidinkieltä käytettäisiin hyväksi opetustilanteissa.

Toisinaan oman äidinkielen käyttö kielletään syntyneiden konfliktien ratkaisemiseksi:

Joskus joutuu rajoittamaan oman kielen käyttöä, kun käy ilmi että oppilas esim. Huorittelee toisia kielellä, jota ope itse ei ymmärrä, tai kertoo laskutehtävän vastauksen neuvomisen sijaan.

Suomi nähdään Suomessa asuvien lingua francana, joten sen käyttö koetaan ongelmatilanteissa helpoimmaksi: *Esim. Riitatilanteissa, joissa on usean eri kielen edustajia, on ohjattu käyttämään suomea.* Maahanmuuttajien keskenään puhuma suomi, ”ulkomaalaisuomi”, onkin nykyään määritelty jatkuvan kasvun kielivariantiksi (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 171) ja sen käytännöllisyys näkyy vastaajien mukaan oppilaiden keskinäisessä keskustelussa, vaikka oman kielen käyttöä ei rajoitettaisikaan: *Opiskelijamme ovat monista eri maista kotoisin. Jos haluaa jutella luokkakaverin kanssa, yhteinen kieli on väkisinkin suomi.*

Kenties yleisin peruste oman äidinkielen käytön rajoittamiselle on vastaajien mukaan pelko suomen kielen kehityksen hidastumisesta: *Vallalla on käsitys, että runsas oman äidinkielen käyttö ehkäisee suomen kielen oppimista* – –. Lähes kaikki oman äidinkielen käytön rajoittamisen maininneet kertovat tätä tapahtuvan etenkin suomi toisena kielenä -oppitunneilla: *Olen itse kieltänyt S2-tunneilla, jotta kaikki yrittäisivät siellä harjaantua kuuntelemaan ohjeet suomeksi.*

4.1.5 Oman äidinkielen rajoitettu salliminen

Miten monikielisyys kohdataan kouluissa -tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston mukaan 55 prosenttia vastaajista ei ole koskaan havainnut oppilaiden keskinäistä oman äidinkielen käyt-

töä rajoitettavan kouluympäristössä täysin. Kuitenkin 27 prosenttia kertoo havainneensa sitä jossain määrin. (Suni & Latomaa 2011: 123.) Myös avovastauksissa on nähtävissä tilannekohtainen suhtautuminen kielten käyttöön: – – *Ryhmätyö- tai neuvontatilanteessa oppilaiden on aivan sallittua puhua omaa kieltään, mutta muuten ei* – – . Opettajien kokemusten mukaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita kannustetaan käyttämään omaa äidinkieltään keskenään toimiessaan, mutta mikäli seurassa on myös esimerkiksi suomenkielisiä oppilaita, kuuluu kieli vaihtaa suomeksi:

oppilasta kannustetaan käyttämään omaa kieltä samankielisten kavereiden kanssa, mutta toimittaessa ryhmänä on kielen oltava suomi, jotta välttyttäisi "toi puhui musta pahaa omalla kielellään" -tilanteilta.

Yleisenä pyrkimyksenä on, että kaikki paikallaolijat ymmärtäisivät mistä puhutaan, eikä kukaan tuntisi oloaan ymmärryksen puutteen vuoksi syrjityksi. Tämä vaikuttaa esimerkin kaltaisissa tilanteissa pätevän ensisijaisesti suomenkielisten oppilaiden ymmärtämisen turvaamiseen. Suomen kielen käyttö suomenkielisten läsnä ollessa selitetään kuitenkin maahanmuuttajaoppilaiden suomen oppimisen kannalta:

Joillakin luokilla, joissa on useampi samankielinen mamu-oppilas, oppilaita ohjataan käyttämään yhteisissä tilanteissa suomea. Mielestäni tämä on hyvä menettely; **oppilaat oppivat suomea oikeissa kielenkäyttötilanteissa eivätkä suomalaisetkaan jää ulkopuoliseksi** toisella kielellä käydyistä keskusteluista.

Ajoittaisella rajoittamisella pyritään usein turvaamaan paitsi oppilaiden, myös opettajan ymmärtäminen luokassa:

Suomea puhutaan tilanteissa joissa opettajan on oltava selvillä mitä oppilas työskentelyn aikana pohtii ja millaisia kysymyksiä asettaa. Käsitteiden hallinta edllyttää yhdessä ääneen pohtimista. Oppilaan vaikeus ei olekaan monikielisyys vaan sen puute. Osataan yhtä omalla kielellä ja ylärakenteet vain opetuskiellä toiston tasolla.

Valtaosassa vastauksia suhtautuminen oman kielen käyttöön on neutraali, mutta suomen kielen käyttöön ohjaava: *Suomea ohjataan käyttämään välitunnilla, jotta ikäviä klikkejä kieli-ryhmien kesken ei syntyisi, mutta oman kielen käyttöä ei kielletä.* Erityisesti suomea ohjataan käyttämään suomi toisena kielenä -oppitunneilla:

”– – opettaja koettaa kannustaa mm. S2-tunnilla suomen puhumiseen: ”No niin, nyt asia siis selvisi, hyvä. Koetetaan nyt jatkaa tehtävän tekemistä suomeksi, koska vain yrittämällä voi oppia.”

Oman äidinkielen käyttö hyväksytään tällöin avustavissa tilanteissa, mutta valtaosin se on S2-tunneilla kielletty. Suomen kielen kehityksen turvaamisella perustellaan myös oppilaiden sijoittelu eri luokille. Tämän avulla pyritään välttämään samankielisten keskustelu omalla äi-

dinkielellään: – – *Suomen kielen kehittymisen kannalta olisi tärkeämpää, että luokalla ei olisi kauheasti samankielisiä, koska he väkisinkin juttelevat keskenään omalla kielellä.*

4.2 Oman äidinkielen opetuksen asema koulussa

4.2.1 Oman äidinkielen opetuksen merkitys

Kyselyyn vastanneet opettajat kertovat oman äidinkielen merkityksen tiedostettavan hyvin:

Oma äidinkieli on sydämen kieli, tunteiden kieli. Ajattelukielikin voi olla jo uusi opittu kieli. Oman äidinkielen tavoite...jaahas...selventää, jäsentää oppimaansa, perheitä yhdistävä kieli, oman kulttuuri-identiteetin kieli – –.

Oman äidinkielen merkitys nähdään vastaajien piirissä etenkin identiteetin ja persoonallisuuden rakentumisen kannalta olennaisena: *Äidinkieli on tunnekieli, sillä tunnetaan ja ajatellaan ja siihen perustuu lapsen minuus.* Vastaajat ottavat huomioon myös kognitiivisen osa-alueen: *Oma äidinkieli on ajattelun pohja ja perusta.* Opettajien kuvaukset myötäilevät Dufvan ja Isoherrasen (1997: 162) määritelmää äidinkielestä ajattelun kielenä ja sisäisen prosessoinnin välineenä, joka on paras instrumentti omien kokemusten ja näkemysten ilmaisuun sekä asioiden suunnitteluun ja muisteluun.

Oman äidinkielen opetuksen tavoitteita nähdään oman äidinkielen oppimisessa itsessään: *Oman äidinkielen opetuksen tavoite on saavuttaa siinä sellainen kielitaito, joka vastaa suurin piirtein lähtömaan asukkaiden kielitaitoa.* Osa vastaajista määrittelee sen merkityksen toisen kielen oppimisen kannalta: *oma äidinkieli – – tukee toisen kielen oppimista ja sen hallitseminen hyvin on hirveän tärkeää.* Näiden avulla oman äidinkielen opetuksen toivotaan tukevan oppilaan kehitystä kaksikielisyyden kriteerit täyttävälle kielitaitotasolle:

Mielestäni kaikilla kouluilla yleinen tietämys on lisääntynyt ja esim. **Oman äidinkielen opetus koetaan tärkeäksi.** Paljon voitaisiin kuitenkin tehdä sen eteen, että näistä **oppilaista kasvaisi aidosti kaksikielisiä,** eikä suomesta tulisi ainoa kieli lapselle.

Lisäksi osa vastaajista tunnistaa kielen merkityksen oppilaan kulttuuriryhmään kuulumiselle:

Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on mielestäni ylläpitää ja laajentaa oppilaan oman äidinkielen osaamista. Sillä on myös **suuri merkitys oppilaan identiteetin rakentumisessa ja hänen vanhempiansa ja sukunsa kulttuurin ulottamisessa suomalaisen kouluun.**

Oman kulttuurin säilyttäminen on esimerkin mukaisesti tärkeä osa maahanmuuttajaoppilaan henkisen tasapainon vahvistamista sekä identiteetin kasvua (Opetushallitus 2010).

4.2.2 Yleisongelmia oman äidinkielen opetuksessa

Yleisin ongelma, josta opettajat vastauksissaan kertovat, on koulun liian vähäinen tieto maahanmuuttajaoppilaan taustoista:

Oppilaan tausta ei ole koulu yhteisössä kiinnostava, mikä johtaa siihen että oppilaan oma kultturi, kieli, juhlat ym. jäävät kokonaan varjoon. **Koulussa ei tiedetä niistä mitään, eikä kysytä.**

Paitsi kulttuurinen tausta, jää pimentoon vastaajien mukaan myös kielitaito:

tieto ei aina ole oikea ja monella **maahanmuuttajaoppilaalla saattaa olla useampikin äidinkieli, mutta tiedoissa näkyy vain yksi.** – – olisi enemmän kuin tärkeää tietää kuinka moni maahanmuuttajista osaa omaa äidinkieltään (lukee+kirjoittaa), sillä aika vaikeaa on opiskella suomeakaan, jos ei ole perustaitoja kielen oppimisesta.

Opettajalla on hyvin harvoin, jos koskaan, tarpeellinen määrä oppilaan oman äidinkielen tasosta. Vanhempien antamat tiedot ovat usein - monesta syystä - joko vähätteleviä tai liian myönteisiä. Harvalla opettajalla on tietoa oppilaan puhuman äidinkielen luonteesta, kirjain-äänne-vastaavuudesta, rakenteista ym.

Kun kielihistoriasta ei saada tarpeeksi tietoa, on opettajien mahdoton ottaa sitä opetuksessaan huomioon. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, sillä esimerkiksi kielten typologisen etäisyyden huomioiminen kielten vertailemiseksi voi auttaa kielten opetuksessa. Lisäksi opettajan osoittama kiinnostus oppilaan omaa äidinkieltä kohtaan voi motivoida maahanmuuttajaoppilasta suomen kielen opiskeluun. (Latomaa 1993: 9–11.)

Ongelmallisia ovat myös maahanmuuttajavanhempien antamat tiedot lapsista. Kaikki vanhemmat eivät vastaajien mukaan ymmärrä todellisen äidinkielen kertomisen merkitystä, vaan saattavat ilmoittaa lapsensa äidinkieleksi entisen kotimaansa valtakielen (ks. Latomaa ym. 2013: 167). Lisäksi on mahdollista, etteivät vanhemmat ymmärrä oman äidinkielen opetuksen tarkoitusta, vaan ilmoittavat lapsen opiskelemaan tälle ennalta vierasta, kenties uskonnon harjoittamisen kautta vanhemmille merkittävää kieltä: *Joskus muslimivanhemmat halusivat lasten oppivan arabiaa, vaikka se oli heille täysin vieras kieli...*

Keskeisiä ongelmia oman äidinkielen opetuksessa ovat sen merkityksen tiedostamattomuus ja arvostuksen puute: *Oman äidinkielen opetus hyvin harvinaista. Syynä ei ole välttämättä em. väitteet, mutta sitä ei pidetä ilmeisesti yleensäkään tarpeellisena. Asumathan lapset nyt Suomessa.* Jopa maahanmuuttajaoppilaan määrite on vastaajien mukaan osalle haasteellinen:

Me maahanmuuttajien opettajat joudumme jatkuvasti vastaamaan kysymyksiin, ketkä oikeastaan ovat maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tästä on olemassa käsitesekamelskaa. Usein saa vääntää rautalangasta!!!

Tämä saattaa johtaa opetuksen järjestämisen ongelmiin. Nämä ongelmat vaikuttavat vastaajien mukaan oppiaineen arvostukseen koulujärjestelmän osana, mistä osaltaan kertoo myös oppimateriaalien puute: *Onko edes olemassa materiaaleja? Oppilailla ainakin näkyy vain monisteita ja itse tehtyjä vihkoja!* Vaikka joidenkin kielten, kuten venäjän tai viron, oppimateriaaleja on saatavilla ja käytettävissä, on osaa, kuten arabian- tai somaliankielisiä, ollut haastava saada (Youssef 2007: 371).

4.2.3 Maahanmuuttajien osallistuminen opetukseen

Maahanmuuttajaoppilaat kokevat oman kielen opetukseen osallistumisen opettajien mukaan usein ylimääräisenä taakkana:

oman äidinkielen opetus koetaan turhaksi taakaksi, kun ympäristö ei sitä arvosta -halutaan olla niin kuin muut, kuin suomalaiset ; vanhemmat eivät ole kielitietoisia eivätkä kannusta lastaan.

Opetus koetaan usein raskaana: *opetusta tarjotaan, mutta joskus vanhemmat ovat sanoneet että oppilas, johtuen esim. erityisopetuksellisista tarpeista, kuormittuu liikaa ja oman äidin kielen opetus jää pois.* Maahanmuuttajavanhempien suhtautuminen lapsen oman kielen opetukseen vaikuttaa vastaajien mukaan oppilaiden opetukseen osallistumiseen. Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista, joten oppilas saa yhdessä vanhempiensa kanssa päättää, osallistuako siihen vai ei (Youssef 2007: 370). Tällöin pelkkä kiinnostuksen puute voi vastaajien mukaan saada oppilaan jättäytymään oman äidinkielen opetuksesta: *Oman kielen opetus ei kiinnosta kaikkia perheitä, ja siksi lapsia ei laiteta tunnille, vaikka sitä tarjolla olisikin – –.* Mikäli vanhemmat eivät ole saaneet tarpeeksi tietoa oman äidinkielen opiskelun merkityksestä, he saattavat vastaajien mukaan väheksyä sitä suomen kielen kehityksen varmistamiseksi:

Ongelmana oman äidinkielen arvostuksen suhteen ovat usein myös oppilaan vanhemmat, jotka **haluavat lapsen mahdollisimman pian oppivan suomea**, eivätkä ymmärrä kuinka tärkeää olisi, että myös oma äidinkieli kehittyisi. Seurauksena kielipuolia lapsia, joka kielessä.. – –

Yhä enemmän kuulee, että vanhemmat haluavat lapsen panostavan suomen kielen oppimiseen ja tämän vuoksi jättää oman äidinkielen opiskelun. **Asumme nyt Suomessa ja suomi on tärkein.** Ei auta, vaikka opettaja kertoisi kaksikielisyyden merkityksestä ja eduista. On vaikea selittää vanhemmille tätä asiaa.

Tilannetta ei välttämättä paranna edes tiedon lisääminen: *ikävän usein oppilaan perhe ei monista keskusteluista huolimatta ymmärrä oman äidinkielen tärkeyttä lapsen kielen kehittämisessä, oppimisessa ja koulunkäynnissä.*

Maahanmuuttotaukaiset oppilaat eivät vastaajien mukaan ymmärrä oman äidinkieltensä opiskelun merkitystä tai osaa rinnastaa sitä suomen kieleen:

Oman äidinkielen merkitys on täysin hukassa. Lapset eivät osaa peilata suomen kielen asioita äidinkielenensä, koska harva heistä opiskelee sitä ja mahdollisuuskin on vain pari tuntia viikossa.

Vaikka tutkimustulokset puhuvat oman äidinkielen opiskelun puolesta, ei tieto opettajien kokemusten mukaan kiiri oppilaille saakka. Tämä johtaa vastaajien mukaan tuntien lintsamiin: *On joitakin oppilaita, jotka eivät tajua oman äidinkielen opiskelua tärkeäksi ja lintsavat tunneilta aina, kun se vain on mahdollista* – –. Osa opiskelijoista kärsii myös ryhmien liiasta heterogeenisyydestä, sillä äidinkieltään aktiivisesti käyttävien ja sen tahallisesti tai tahattomasti unohtaneiden oppilaiden välille syntyy suuria tasoeroja (ks. myös Rynkänen & Pöyhönen 2010):

Yllättävän moni oppilas pinnaa oman äidinkielen tunneilta. **Osa kokee osaavansa äidinkieltään muuta ryhmää selvästi paremmin, osa taas ei oikeastaan ymmärrä omasta äidinkielestään yhtään mitään eikä osaa lukea sitä.** Osalle oma äidinkieli on lähes vieras kieli.

Oppilaiden osallistumisinnokkuutta laskee opettajien mukaan opetuksen järjestäminen koulupäivien ulkopuolella: *Osa oppilaista ei jostakin syystä halua osallistua oman kielen opetukseen, usein syyt ovat iltapäivän pitkissä tunneissa* – –. Vastaajat kertovat suomen kielen käytön väsyttävän oppilaita, mikä tekee osallistumisesta yhä haastavampaa: – – *lukujärjestyspulmat hankaloittavat osallistumista, ja suomen kielen kanssa painiskelevat lapset ovat joidenkin mielestä muutenkin jo väsyneitä* – –. Lisäksi oman äidinkielen opetus järjestetään usein muilla kuin oppilaiden omilla kouluilla, mikä vähentää halukkuutta osallistua opetukseen: *Jos opetusta ei järjestetä meidän koululla oppilaat useammin ovat menemättä.* Opettajien mukaan oppilaiden motivaatiota vähentää myös oppiaineen arvostelun sekavuus, joka osaltaan kielii sen arvostuksesta:

Oman äidinkielen **arvosanan puuttuminen keskiarvoon vaikuttavista oppiaineista laskee oppilaan motivaatiota osallistua oman äidinkielen opetukseen.** Tämä seikka on ristiriidassa sen hokeman kanssa, että lasta tulee kasvattaa arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriaan..

Aiemmin mainittujen syiden lisäksi nuorten samastumisen tarve (ks. luku 4.1.1) vaikuttaa oppilaiden halukkuuteen osallistua opetukseen: *Lapset eivät halua mm. murrosikäisinä leimautua joukosta eroaviksi, ja haluavat siksi olla muiden mukana tavallisella tunnilla* – –. Samankaltaisuuden kaipuu sekä maahanmuuttajavanhempien että -lasten osalta näkyy etenkin viron- ja venäjänkielisten suhtautumisessa opetukseen:

Vironkieliset ovat ongelma, he itse eivät tue äidinkieltään oppimista (vanhemmat). Venäläiset pelkäävät aksenttiaan, siksi joskus törmää vanhempiin, jotka eivät halua oman äidinkieltään opetusta lapselle, jotta venäjä ei kuultais suomea puhuttaessa läpi.

joskus vanhemmat eivät halua paljastaa kaksikielisyyttä, tai eivät halua vastaanottaa omankielenopetusta. Erityisesti venäläiset ja virolaiset.

Opettajien kokemusten mukaan virolaisvanhemmat eivät näe opetusta tarpeellisena, kenties suomen ja viron samankaltaisuuksien (ks. Kaivapalu 2005) vuoksi. Venäläisten kaksikielisuuden piilottelu saattaa olla seurausta suomalaisten asenteista venäläisiä kohtaan (ks. luku 4.1.1).

4.2.4 Oman äidinkielen opettajiin liittyvät haasteet

Vastaajien mukaan oman kielen opettajien tilanne on kouluilla melko heikko. Mikäli oman kielen opetuksen ryhmä saadaan muodostettua, voi opettajaa olla vaikea löytää: *Opetusta tarjotaan kielestä riippumatta aina (kun oppilaita on väh. neljä), jos se vain suinkin pystytään järjestämään. Opettajia on todella vaikeaa saada.* Näkemys on yleinen etenkin pienten paikkakuntien kohdalla. Toinen suurista ongelmista oman kielen opettajien löytämisessä oli opettajien pätevyys: *oman äidinkielen "päteviä" opettajia on vaikea saada.* Oman äidinkielen opettajalle ei ole määritetty pätevyysvaatimuksia, eikä tehtävään ole suomalaisissa yliopistoissa koulutusta (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 173). Tämä synnyttää ongelmia esimerkiksi asiasisältöjen hallinnassa: – – *Ongelmana on myös opettajien pätevyys???* *Esim. On ollut opettajia, jotka eivät hallitse asiasisältöjä ollenkaan.* Myös pedagogisten taitojen vajavaisuus herättää vastaajissa huolta: *Natiiviopettajilla yksilölliset erot oppilaan oman kielitausta huomioon ottaen ja niinpä esim. Eriyttämistä ja omia kokeita arvioinnin tueksi järjestetään vähän.*

Oman äidinkielen opettajille järjestetään kurssimuotoisia koulutuksia sekä lyhytkestoisia täydennyskoulutuksia, joilla käsitellään muun muassa oman äidinkielen opetuksen opetussuunnitelmaa, didaktiikkaa sekä oppimisvaikeuksien tunnistamista (Ikonen 2007: 50). Lisäksi Tampereen yliopisto tarjoaa suomenkielistä täydennyskoulutusta ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille maahanmuuttajataustaisille henkilöille (Tampereen yliopisto 2015). Kyselyyn vastanneet opettajat kaipaavat kuitenkin säädellympää koulutusta:

On oltava riittävästi päteviä opettajia jokaiseen kieleen. Tämä merkitsee sitä, että **opettajien on mahdollista suorittaa pedagogiset opinnot** Suomessa nykyiseen tapaan ja yliopistojen yhteistyöllä, aikaisempien suoritusten hyväksymisellä ja ns. näyttöjen avulla voidaan opettajia päteväittää heidän opettamisensa kielissä. – – **järjestävän tahon pitäisi olla yliopisto tai ammattikorkeakoulu.**

Yleisesti viron ja venäjän kielen opettajat ovat muodollisesti päteviä tehtäviinsä, mutta muissa kielissä opettajien tarve on usein suurempi kuin pätevien hakijoiden määrä. Mikäli koulutusta halutaan kuitenkin järjestää, tarkoittaa tämä epäpätevien opettajien palkkaamista. (Youssef 2007: 373.)

Eräs vastaajien usein mainitsema ongelma on oman kielen opettajien vaikea pääsy osaksi opettajayhteisöä. Heidän mukaansa syinä ovat esimerkiksi oppituntien sijoittuminen muiden opettajien opetusaikojen ulkopuolelle ja useammille eri kouluille:

Oman äidin kielen opettajan on käytännössä lähes mahdotonta päästä osalliseksi kouluyhteisöä, koska **hänen tuntinsa ovat ke-iltapäivisin, kun kaikilla muilla on loppunut koulu** ja opettajilla on opettajan/tiimikokous, jossa oman kielen opettajat eivät siis koskaan voi olla läsnä (eikä heitä myöskään ole koukuihin pyydetty - haluttu).

Maahanmuuttajataustaiset työntekijät ovat edelleenkin kouluyhteisössä ulkopuolisia, jos he kiertävät koulusta kouluun. **Kouluja, joissa opettaja VIERAILEE, voi olla yli kymmenen ja yhdessä koulussa opetettava määrä vain 1-2 h/vk.** Tämän seurauksena: -opettaja ei tutustu kollegoihinsa eli kollegiaalinen tuki puuttuu lähes kokonaan - oppilaat ja huoltajat eivät välttämättä arvosta oman äidinkielen opettajan työtä - opettaja on pihalla kunkin koulun käytänteistä: esim. Teemapäivistä, retkistä, muiden oppiaineiden kokeista ei aina opettajalle muisteta kertoa

Haasteellinen opettajayhteisöön pääsyn kannalta on myös vastaajien osoittama oman kielen opettajien nopea vaihtuvuus. Tämä saattaa johtua sekä työaikojen vaihtelevuudesta että työsuhteiden pätkittäisyydestä:

Opettaja on koululla vain vähän kerrallaan. Työaika ei ole säännöllinen – –. **Opettaja valitaan vuodeksi kerrallaan, jolloin sitoutuminen ei kiinnosta** mamu-opettajaa. Mamu-opettaja on usein itse maahanmuuttotaustainen

Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opettajien yhteistyö muiden opettajien kanssa olisi kuitenkin tärkeää, sillä esimerkiksi Youssefin (2007: 375) mukaan heillä saattaa olla etenkin juuri maahan muuttaneista oppilaista tietoa, joka ei tavoita suomenkielisiä opettajia.

Oman äidinkielen opettaja on usein maahanmuuttotaustainen, mikä kulttuurieroineen vaikuttaa hänen opetukseensa. Opettajan on tasapainoteltava eri kulttuurien välillä pyrkien siihen, että oppilas arvostaisi niistä kaikkia (Youssef 2007: 374). Oman äidinkielen opetus on siinä määrin opettajan itsensä rakennettavissa, että hänen pedagoginen näkemyksensä saattaa vastaajien mukaan vaikuttaa tuntien kulkuun:

Oman äidinkielen opettajien opetus on hyvin usein erilaista kuin suomalainen opetus. **Opetus on oman kulttuurisen tavan mukaista, ja lapsen on sopeuduttava kahteen erilaiseen opetuksen koodiin.** Joidenkin kielten opettajat ovat hyvin tiukkoja ja normatiivisia, toiset antavat lasten askarrella ja syödä herkuja tunnilla - ja lopulta kaikille saman arvioinnin

Oman kielen opettajan mahdollisen maahanmuuttotaustaisuuden vuoksi hänen heikko suomen kielen taitonsa tai opetussuunnitelmien virheelliset tulkinnat saattavat vastaajien käsitysten mukaan vaikuttaa opetuksen laatuun ja järjestämiseen:

Monella tapaamallani oman kielen opettajalla on suhteellisen heikko suomen kielen taito. Lisäksi kulttuuri voi vaikuttaa opetussuunnitelman tulkintaan. Jokin selkokielen versio ei varmaan olisi pahitteeksi. Opetussuunnitelmakieli on muutenkin sellaista mongerrusta, josta ei ota selvää erkkikään.

Yksittäiset vastaajat osoittavat aineistossa myös, että maahanmuuttajaoppilaiden on toisinaan haastavaa erottaa oman uskonnon ja oman äidinkielen opetusta toisistaan:

– – pienten oppilaiden saattaa olla vaikea erottaa uskonnon ja oman äidinkielen tunteja, jos esim. sekä islamia että somalian kieltä opettaa somalialainen mies.

Opetuksen koetaan esimerkissä leimaantuvan niin paljolti opettajasta, että oppiaineet sekoituvat. Uskonnon ja äidinkielen sekaantumisen saattaa joidenkin vastaajien mielestä aiheuttaa myös kielenopetuksen oppimateriaalien uskonnollisävytteisyys:

– – On myös aivan ilmeistä, että somali ja jotkut muut islamilaiset kieltenopettajat käyttävät tunteja uskonnon opetukseen. Esim. lukumateriaalina pidetään koraania, jota opetellaan ulkoa! – –.

Tämä ongelma palautuu opetusmateriaalien vaihtelevuuteen ja haasteelliseen saatavuuteen. Nämä näkemykset ovat vastaajien keskuudessa kuitenkin todella vähäisiä.

4.2.5 Muiden opettajien suhtautuminen oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen

Muiden oppiaineiden opettajat suhtautuvat vastaajien mielestä varautuneesti oppilaidensa oman äidinkielen opetukseen ja oppitunneille osallistumiseen:

joskus oman kielen opetus on järjestetty keskelle päivää, jolloin luokalla on jotakin yhteistä oppiainetta. Silloin tulee luokanopettajilta "valitusta" siitä, **miksi oppilaan pitää opiskella esim. venäjää vaikka oppilas osaa sitä hyvin**

Tämä johtunee opettajien vähäisestä tietämyksestä oman äidinkielen opetuksen ja oppimisen tärkeydestä. Opettajilta puuttuu vastaajien mukaan riittävä tietämys toimintatavoista oppilaiden erityistarpeiden huomioimiseksi:

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat koetaan usein rasitteena, koska **opettajilla ei ole riittävästi tietoa, miten opetusta eriytetään tai miten puutteellinen suomen kielen taito otetaan huomioon**. Uskonnon, suomi kakkosen, oman äidinkielen opetus saatetaan kokea oppilaan päivää pirstovana tekijänä, jos ei ole riittävää käsitystä näiden aineiden opetuksen funktiosta ja merkityksestä.

Lisäksi opettajat eivät tiedä, mitä S2- tai oman äidinkielen oppitunneilla käydään läpi, joten arvostus kyseisiä oppiaineita kohtaan puuttuu:

Maahanmuuttaja oppilas nähdään lähes aina lisätyötä tuovana. Oppimissuunnitelmia ei maahanmuuttaja oppilaille yleensä tehdä, vaan heidän on suoriuduttava yleis ops:n mukaan. **Tukiopetuksella tuetaan tai oletetaan että S2 opetuksessa käydään läpi oppiaineita ts. Annetaan tukiopetusta**. Oman äidinkielen opettajat ovat ikään kuin koululla vierailevia, ulkopuolisia henkilöitä, joita ei käytännössä edes lueta henkilökuntaan. **Oppilaan omaa äidinkieltä ei arvosteta. Vallalla on edelleen "maassa maan tavalla" aate**.

Toisaalta kyselyyn vastanneet opettajat näkevät muiden opettajien huolehtivan oppilaan parhaasta ja etsivät huonoista käytännön järjestelyistä syytä arvostuksen puutteeseen:

Mm. Oman kielen tunneista johtuvat **poissaolot muista aineista nähdään keskusteluissa lähinnä lapsen elämää hankaloittaviksi**, mikä toki osittain pitää paikkaansa (esim. Oppilas on poissa kaikilta fysiikan tunneilta koko jaksossa). Näihin ongelmiin ei kuitenkaan ole energiaa puuttua. Huonot lukujärjestys-suunnitelmat pilaavat paljon hyviä mahdollisuuksia sekä oman kielen opetuksen mainetta.

Opettajat kokevat oman äidinkielen opetuksen epämääräisenä, eivätkä osaa toimia vastataksien sen aiheuttamiin haasteisiin. Tämä johtuu esimerkiksi opetuksen arvostelun eriävyydestä muihin oppiaineisiin verraten, jolloin oppilaan taitotaso ja edistyminen ovat haastavia nähdä:

Se, että omasta äidinkielestä annetaan erillinen todistus ja että yhteistyö on lähes olematonta, johtaa siihen, että **luokanopettajana en saa riittävästi tietoa lapsen kielitaidosta kokonaisuutena**. Oppilaan äidinkieli on todella tärkeä opiskeltava asia, ja **olisi erittäin tärkeää, että arviointi näkyisi samalla todistuksella kuin kaikki muukin opiskelu**.

Myös Youssef (2007: 372) kuvaa tilanteen haasteelliseksi, sillä sekä oppilaiden että mahdollisesti maahanmuuttajataustaisten oman kielen opettajien lähtömaa ja sen koulutusjärjestelmä vaikuttavat arvioinnin tapaan.

Kaikkien muiden opettajien suhtautuminen omien äidinkielten opetukseen on vastuksista päätellen todella koulukohtaista. Koulutusten määrä ja tietämys oman äidinkielen opetuksen tärkeydestä ovat vastaajien mukaan yleisesti kasvaneet ja asennoituminen edennyt positiivisempaan suuntaan. Tätä käsitystä tukee vastaaja, joka suorastaan hämmentyi kielen tärkeyden kyseenalaistamisesta: *Aika käsittämättömiä väitteitä, toivottavasti missään koulussa tilanne ei ole tuollainen, ettei oman äidinkielen merkitystä ymmärrettäisi!* Tällaisessa koulussa oman äidinkielen merkitys lienee erittäin hyvin tiedostettu ja sen opetuksen paikka turvattu.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmassa tarkastelin opettajien havaintoja ja näkemyksiä siitä, millaisissa tilanteissa maahanmuuttajaoppilaita rohkaistaan tai rajoitetaan kouluympäristössä tapahtuvassa oman äidinkielen käytössä, millaisia ilmiöitä oman äidinkielen käyttöön liittyy ja millainen sen opetuksen tämänhetkinen tilanne on. Analyysin tulokset olivat yhteneviä sekä aiemman monikielisyystutkimuksen että aineistosta aiemmin tehtyjen tutkimusten (ks. Latomaa & Suni 2010, 2010; Suni & Latomaa 2012) kanssa.

Tutkielmasta kävi ilmi, että vaikka monikielisyden kohtaaminen on suomalaisissa kouluissa kehittynyt, kokevat opettajat maahanmuuttajaoppilaiden omien äidinkielten käytön toisinaan ongelmalliseksi. Oman kielen käyttöä pyrittiin vastaajien mukaan rajoittamaan etenkin opettajajohtoisessa luokkaopetuksessa ja suomenkielisten oppilaiden läsnä ollessa. Yleisin rajoittamisen syy oli luottamuksen puute, tietämättömyys oman kielen käytön hyödyistä sekä pelko suomen kielen kehityksen hidastumisesta. Sen käyttö tai hyödyntäminen opetuksessa oli opettajien mukaan harvinaista. Oman äidinkielen käyttöön rohkaistiin yleisesti maahanmuuttajien keskinäisessä kommunikaatiossa esimerkiksi toisten auttamiseksi ja sen merkitys ymmärrettiin yleisesti hyvin. Maahanmuuttajat olivat vastausten perusteella kuitenkin epävarmoja oman kielensä käytöstä, mikä näyttäytyi etenkin viron- ja venäjänkielisten oppilaiden kohdalla. Syitä kyseiseen epävarmuuteen etsittiin häpeästä ja samastumisen tarpeesta, vaikka myös vanhempien esimerkki saattoi vastaajien mukaan vaikuttaa lasten vähäiseen oman kielen käyttöön.

Oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen opettajat kokivat liittyvän paljon haasteita sekä maahanmuuttajaoppilaiden että koulun osalta. Aineistosta keskeiseksi opetuksen järjestämisen ongelmaksi paljastui koulujen vähäinen tai virheellinen tietämys oppilaiden kielellisestä ja kulttuurisesta taustasta sekä niiden tukemisen hyödyistä. Toisaalta käytännön haasteet, kuten opetuksen ajoittaminen koulupäivien ulkopuolelle tai sijoittaminen muille kouluille, loivat opettajien mukaan kynnyksen oppilaiden opetukseen osallistumiselle. Lisäksi oman äidinkielen opettajien pätevyys ja saatavuus olivat vastaajien mukaan yleisiä haasteita. Kaikinensa oman äidinkielen opetukseen suhtautuminen oli kyselyyn vastausten perusteella todella koulukohtaista.

Aineisto, joka oli osa Latomaan ja Sunin toteuttamaa Miten monikielisyys kohdataan kouluissa -tutkimusta (2009), oli tutkielman kannalta riittävä ja sisällönanalyysi toimiva tapa aineiston tarkasteluun. Kyselyyn vastasi 217 perusopetuksen opettajaa eri puolilta Suomea,

joten vastaukset antavat kattavan yleiskuvan monikielisyyden tilanteesta. Joissain tilanteissa on kuitenkin huomioitava vastaajien ja heidän käsitystensä yksilöllisyys. Lisäksi kysymykset ohjasivat opettajia kertomaan havaitsemistaan ongelmakohdista, minkä vuoksi vastauksissa saattoivat painottua ilmiöiden negatiiviset puolet. Näiden ohella voidaan pohtia, onko tilanne muuttunut aineiston keräämisen ja tutkielman teon välillä kuluneessa kuudessa vuodessa. Tutkielma kuitenkin täydentää tutkimusta maahanmuuttajaoppilaiden oman kielen käytöstä ja opetuksesta opettajien silmin nähtynä, ja sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi koulujen oman äidinkielen käytön ohjenuorien ja opetustapojen kehittämisen tukena.

Aiheita jatkotutkimukselle löytyy monikielisestä koulusta useita. Koko kuvan ymmärtämiseksi olisi hyödyllistä kerätä neutraali aineisto, jossa opettajille annettaisiin tilaisuus kertoittaa myös monikielisen koulun positiivisia puolia. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää todellisia toimintatapoja siihen, kuinka oppilaiden omia äidinkieliä voidaan huomioida tai käyttää hyödyksi opetuksessa. Koska oman kielen opetusta on aiemmin tutkittu huoltajien näkökulmasta (ks. Rönkkö 2014) ja sivuttu esimerkiksi kielellisiä identiteettejä tarkastelevassa taupaustutkimuksessa (ks. Haapanen 2014), olisi kiinnostavaa kuulla oppilaiden laajempi näkemys aiheesta.

Vastauksena monikielisyyden tuomiin haasteisiin jotkin kunnat ovat kehittäneet erilaisia monikielisyysprojekteja, kuten Espoon kaupungin Agora – Monikielisyys ja katsomukset näkyviksi kouluissa -hanke, jossa on mukana 110 opettajaa 28 koulusta. Hankkeen avulla pyritään lisäämään kieli- ja kulttuuritietoista opetusta kielellisen ja uskonnollisen moninaisuuden tukemiseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi luonnontieteiden käsitteiden yhtäaikaista opettelua sekä suomeksi että maahanmuuttajaoppilaiden omilla kielillä samanaikaisopetuksen avulla. (Espoon kaupunki 2015.) Samansuuntainen hanke on Helsingin, Vantaan, Espoon ja Joensuun kaupunkien yhteistyössä toteuttama Yksi maailma – monta kieltä -projekti, joka pyrkii muun muassa tuomaan koulujen monikielisyyden ja -kulttuurisuuden esiin vahvuutena ja tukea ja innostaa oppilaita monikielisyteen (Yksi maailma – monta kieltä 2014).

Erilaisten monikielisyshankkeiden ja kielitietoisen koulun periaatteiden (POPS 2014: 28) yleistymisen myötä kiinnostus maahanmuuttajaoppilaiden oman kielen käyttöön ja opetukseen kasvaa tulevien vuosien myötä. Leviävän kiinnostuksen mukana kasvava tietämys esimerkiksi oman kielen käytön hyödyistä laajentaneet myös maahanmuuttajien omien kielten käyttämisen vapautta. Vähitellen kielten moninaisuus siirtynee luonnolliseksi osaksi koulujen, tai jopa luokkahuoneiden, jokapäiväistä elämää, mutta tämän tutkielman perusteella siihen on vielä jonkin verran matkaa.

LÄHTEET

- Arnberg, Lenore 1987: *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Björklund, Mikaela, Björklund, Siv & Sjöholm, Kaj 2013: Multilingual Policies and Multilingual Education in the Nordic Countries. – *International Electronic Journal of Elementary Education* 6 (1) s. 1–22.
- Blommaert, Jan (toim.) 2012: *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cummins, Jim 2000: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dufva, Hannele & Isoherranen, Sari 1997: Kääntävytkö ajatukset vieraalle kielelle? Käsitteitä vieraan kielen käytöstä. – Anna Mauranen & Tiina Puurtinen (toim.), *Translation Acquisition Use* s. 161–173. Jyväskylä: AFinLA.
- Dufva, Hannele & Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. – *Puhe ja kieli* 29 (1) s. 1–14.
- Eskola, Jari 2010: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 179–203. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Espoon kaupunki 2015: Espoon kouluissa edistetään kielitietoista opetusta ja katsomusten välistä dialogia. – [http://www.espool.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Perusopetus/Espoon_kouluissa_edistetaan_kielitietoista\(59339\)_27.3.2015](http://www.espool.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Perusopetus/Espoon_kouluissa_edistetaan_kielitietoista(59339)_27.3.2015).
- Finlex 1998a: Perusopintolaki. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 25.3.2015.
- Finlex 1998b: Lukiolaki. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> 25.3.2015.
- Finlex 2009: Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777> 25.3.2015.
- Harmanen, Minna 2013: Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42866/kieli-ja-tekstietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.pdf?sequence=1> 27.3.2015.
- Hassinen, Sirje 2002: *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Väitöskirja. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- Hornberger, Nancy H. 1996: Language and education. – Sandra Lee McKay & Nancy H. Hornberger (toim.), *Sociolinguistics and Language Teaching* s. 449–473. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikonen, Kristiina 2007: Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. – Sirkku Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* s. 41–56. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, Magdalena 2009: *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987–2007*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kaivapalu, Annekatrin 2005: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 1995: *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kovács, Kati 2000: *Nuorten maahanmuuttajien kokemukset kiusamisesta ja rasismista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- Kumpulainen, Timo (toim.) 2014: *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, Sirkku 1993: Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen* s. 9–31. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Latomaa, Sirkku 2002: Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet. – Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. AFinLAN vuosikirja 2002* s. 61–81. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 151–174. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2011: Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. – *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2 (2) s. 111–136.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013: Kielikysymykset muuttoliikkeessä. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 163–183. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Liebkind, Karmela 2004: *Venäläinen, virolainen ja suomalainen: kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni 2013: Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 23–54. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Martin-Jones, Marilyn, Blackledge, Adrian & Creese, Angela (toim.) 2012: *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Lontoo: Routledge.
- Meriläinen, Lea, Kolehmainen, Leena & Nieminen, Tommi (toim.) 2012: *Monikielinen arki*. Jyväskylä: AFin-LA.
- Myrskylä, Pekka & Pyykkönen, Topias 2014: Suomeen muuttaneiden naisten ja miesten työmarkkinatilanne, koulutus ja poliittinen osallistuminen. – http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ywrrp2_201400_2014_12369_net.pdf 13.4.2015.
- Mäkelä, Terhikki 2007: Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? – Sirkku Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* s. 14–15. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, Leena, Martin, Maisa, Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä – opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oikeusministeriö 2015: Kielilaki. – http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/esitteet/kielilaki/esitteiden_tulostus.html 12.5.2015.
- Opetushallitus 2004: Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. – http://www.oph.fi/download/46904_maahanmuuttajien_aidinkielen_ops_perusteet_suositus.pdf 18.11.2014.
- Opetushallitus 2010: Oman äidinkielen opetus ja opetuksen järjestäminen. – http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kielen_opetus_ja_oppiminen/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/oman_aidinkielen_opetus_ja_opetuksen_jarjestaminen 23.4.2015.
- Opetushallitus 2012: Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. – http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidikielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maat_vuon.pdf 7.12.2014.
- Opetushallitus 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. – http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 20.4.2015.
- Opetusministeriö 2007: *Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 32. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paananen, Seppo 2005: Maahanmuuttajien integrointi: vaikea ja ristiriitainen hanke. – Seppo Paananen (toim.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* s. 173–180. Helsinki: Tilastokeskus.
- Rynkänen, Tatjana & Pöyhönen, Sari 2010: Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. – Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 175–192. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Rönkkö, Janika 2014: *Huoltajien näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetukseen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Saville-Troike, Muriel 2006: *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suni, Minna & Latomaa, Sirkku 2012: Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. – Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (toim.), *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality* s. 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tampereen yliopisto 2015: Kuulumisia IV. Täydennyskoulutus maahanmuuttajataustaisille henkilöille 2015–2017. <http://www.uta.fi/edu/kuulumisia/index.html> 22.4.2015.
- Tikkanen, Kirsi 2004: *Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa*. Erikoispedagogiikan erikoistyö. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Väestöntutkimuslaitos 2012: Maahanmuuttajien määrä. – http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ 13.4.2015.
- Yksi maailma – monta kieltä 2014: Flaijeri. – <https://maailmakoulussadotcom.files.wordpress.com/2012/05/uusi-flaijeri-joensuu-4-10-2014.doc> 26.4.2015.
- Youssef, Yousri 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin lopuraportti* s. 369–378. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.