

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

Author(s): Halonen, Mia

Title: Oppitaipaleella : katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksännelle

Year: 2009

Version: Published version

Copyright: © Suomen kasvatustieteellinen seura ry 2009

Rights: In Copyright

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

Please cite the original version:

Halonen, M. (2009). Oppitaipaleella : katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksännelle. In J. Lasonen, & M. Halonen (Eds.), Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä (pp. 45-60). Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia, 43.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-20-9>

Oppitaipaleella – katsaus monikielisyteen päiväkodista yhdeksännelle

Edellisessä luvussa esiteltiin yleisemmin suomalaista koulujärjestelmää monikulttuurisuus- ja -kielisyyskoulutuksen kannalta, sen tavoitteita ja suhdetta muiden valtioiden koulutuspolitiikkaan. Lisäksi esille tuotiin kaksikielisyysihanne ja tavoite.

Tässä luvussa teen kielen oppimisen näkökulmasta hieman tarkemman katsauksen lasten ja nuorten oppitaipaleeseen päiväkodista peruskoulun päättövaiheeseen. Keskiössä ovat maahanmuuttajataustaiset lapset ja erityisesti suomen kielen kehittyminen, mutta on syytä muistaa, että – parhaimmillaan – näissä instituutioissa myös suomenkieliset juuriltaan suomalaiset kylpevät sekä kulttuureissa että kielissä. Tarkemmin ja konkreettisemmin luvussa keskitytään kuudesluokkalaisiin helsinkiläisiin koululaisiin ja heidän tilanteeseensa esimerkkitapauksena.

Päiväkodista valmistavan opetuksen kautta peruskouluun

Kaikki Suomessa asuvat lapset eivät käy päiväkodissa tai esiopetuksessa, mutta monen taival suomalaisessa institutionaalisessa yhteiskunnassa alkaa jo niistä. Alueilla, joilla on paljon maahanmuuttajataustaista väestöä, juuri päiväkodeissa muutos ja maahanmuuton lisääntyminen näkyy selvimmin. Uudessa kotimaassa saadaan lapsia, joiden oppi alkaa jo suomalaisessa päiväkodissa. Päiväkodissa opetellaan monenlaisia perustaitoja, kuten ruokailutapoja ja kengän nauhojen sitomista, mutta erityisen tärkeä oppimisen kohde maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on suomen kieli.

Tässä oppivaiheessa opitaan tai pikemminkin omaksutaan puhuttua kieltä. Suomen kielen taitojen kehittymistä ja monikielisyyttä puhutussa vuorovaikutuksessa on tutkittu eri projekteissa esimerkiksi Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitoksella. Tutkimukset ovat osoittaneet muun muassa sen, miten vuorovaikutus hiljalleen siirtyy ei-kiellellisestä kielelliseen. Keinoja siirtyä kielen käyttöön ovat esimerkiksi vuorovaikutuksessa spontaanisti ja implisiittisesti tehdyt toisen kielen korjaamiset, esimerkiksi lapsen pyytäessä jotakin väärällä sanalla (*saanks mä lepa*) aikuinen voi tarkistuskykyksellään huomaamatta korjata sanaa (*haluatko sä tummaa vai vaaleeta leipää*). Tärkeitä oppimisen välineitä ovat kielen elementtien toistaminen, kierättäminen ja tietoinen aktiivinen lasten puhuttaminen – lapsethan pärjäävät pitkälle mykkinä, leikki ja yhdessäolo sujuvat kielettäkin. (Ks. Kurhila, 2006b; Savijärvi, 2008, tekeillä.) Samantyyppiset oppimisen keinot koskevat pitkälle paitsi ylipäätään oppimista suullisessa vuorovaikutuksessa (ks. Lilja, tekeillä; Lehtimaja, tekeillä) myös aikuisten oppimista (ks. Kurhila, 2006a; Suni, 2008). Korjaaminen, vaikka usein implisiittinenkin, ja toistaminen ovat suullisen oppimisen avaimia – puhumisen määrän ohella.

Oppivelvollisuus koskee kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia esimerkiksi kansallisuudesta riippumatta. Päiväkodin jälkeen lapsen edessä on usein esikoulu. Maahanmuuttajataustaisen lapsen seuraava – tai ensimmäinen – opinahjo saattaa olla niin kutsuttu valmistava opetus, jota annetaan 6–10-vuotiaille oppilaille ja jossa paneudutaan nimenomaan

suomen (tai ruotsinkielisillä alueilla ruotsin) kielen kehittymiseen sille tasolle, että oppilas saa valmiudet siirtyä mieluiten oman ikäluokkansa kanssa normaaliin perusopetukseen. (Ks. Opetushallitus, 2004.) Tähän opetusmuotoon voivat siis osallistua yhtä lailla Suomessa syntyneet Suomen kansalaiset, joiden ensikieli on jokin muu kuin suomi, kuin vasta maahan muuttaneet ulkomaan kansalaiset, mikäli he ovat vielä oppivelvollisuusikäisiä (ks. Korpela, 2005). Tämän alkuopetuksen jälkeen edessä on peruskoulu.

Monikulttuurisuus ja monikielisyys peruskoulussa

Suomalaisen yhteiskunnan maahanmuuttopolitiikka tähtää virallisesti integraatioon, sopeutumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan niin, että oma kulttuuritausta säilyy voimissaan. Tarkastelen seuraavaksi, miten tämä tavoite näkyy opetussuunnitelmissa ja koulun arjessakin.

Opetussuunnitelman näkökulma S2-opetukseen

Monikielisyysopetuksen status vaihtelee Suomessa paljon. Suomi toisena kielenä -opetuksella on kohtuullisen vakaa asema, mutta se ei kuitenkaan ole itsenäinen oppiaine vaan osa suomi äidinkielenä -oppiainetta. Tämä fakta voidaan nähdä S2-opetuksen kannalta sekä hyvänä että huonona. Hyvää siinä on se, että näin S2-opetus on näin melko varmalla pohjalla suomi äidinkielenä -oppiaineen aseman kohtuullisen vahvuuden vuoksi – toisaalta samaan aikaan nämä aineet käyttävät samoja varoja. Ongelmaksi taas voidaan nähdä se, että tällä tavalla ei suomi toisena kielenä -opetus eikä yleisemminkään toisen kielen opetus saa sille kuuluvaa pedagogista erityisasemaa – jossa huomioon otettaisiin esimerkiksi kielten kontrastiivinen vertailu ja kielenoppimisen systematiikka esimerkiksi oppijan äidinkielen mukaan – ja arvostusta, vaan sen opetus nähdään ikään kuin tulevan kuin itsestään suomi äidinkielenä -opetustaitojen myötä.

Oma erityisongelmansa on S2-opetuksen rahoitus, jota tulee valtiolta kaikille niille oppilaille, jotka ovat asuneet Suomessa vähemmän kuin neljä vuotta. Ilman kuntien lisätukea tämä tarkoittaisi käytännössä, että toisen polven maahanmuuttajat jäisivät kokonaan vaille S2-opetusta. Isoissa kaupungeissa esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kaupungit ovat tulleet vastaan ja antavat erillistä tukea S2-opetukseen, mikä lienee myös kaupunkien intressi. Pienemmissä kunnissa, usein esimerkiksi vastaanottokeskusten ympäristökunnissa, tilanne voi olla toisenlainen, vaikka avun- ja opetuksentarve on vähintään yhtä suuri.

”Oma kieli kullan kallis” – myös suunnitelmissa

Sirkku Latomaa kollegoineen on jo useammin 2000-luvulla (2004, 2007) kartoittanut Suomen oman äidinkielen opetuksen tilannetta. Oman äidinkielen opetuksen asema on erittäin heikko jo opetussuunnitelmassa, jossa se vain mainitaan määrittelemättä sille omia tavoitteita ja jonka tuki on erillisen valtionavustuksen varassa (Opetushallitus, 2004b). Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on paitsi ylläpitää ja parhaimmillaan myös kehittää oppilaan äidinkielen taitoja, tukea myös vanhempien kotimaan kulttuuria ja tapoja. Identiteetin vahvistaminen nähdään osana integraatiota: asettuaakseen jonnekin on tiedettävä, mistä on tulossa (ks. esim. Ikonen, 2007; Kemppainen, Ferrin, Hite & Hilton, 2008; Mäkelä, 2007). Yksi alan pioneereitöitä on Skutnabb-Kankaan ja Toukomaan tutkimus (1976) ruotsinsuomalaisten koululaisten äidinkielen opetuksen merkityksestä heidän muuhun koulumenestykseensä. Sekin muistuttaa siitä, että paitsi että olemme nykyään maahanmuuttajia vastaanottava maa, olemme pitkään olleet siirtolaisia tai maahanmuuttajia lähettävä maa, jonka vastaanottajina ovat olleet etenkin Ruotsi mutta myös Pohjois-Amerikka ja Australia. Olisi hyvä muistaa, että voisi itse olla ja joku sukulaisista on suurella todennäköisyydellä ollutkin samanlaisessa tilanteessa kuin nyt vaikkapa Filippiineiltä muuttava sairaanhoitaja perheineen. Muutenkin lähes kaikki suomalaiset ovat joka tapauksessa muuttajia – vaikkapa maalta-

muuttajia – ja usein muuton syytkin ovat samanlaisia sosio-ekonomisia tai sotaan liittyviä kuin maamme nykyisellä maahanmuuttajaväestöllä.

Viimeistään yläasteen puristuksessa oppilaiden voimat eivät usein riitä oman äidinkielen opiskeluun. Tähän palaan vielä hiukan tuonnempana, mutta tässä on aiheellista huomauttaa, että äidinkielen jääminen pois opinnoista kaventaa kielen osaamista niin, että kielen puolesta koulun voidaan sanoa alkavan tukea integraation sijaan assimilaatiota, sulautumista ympäröivään yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin. Käytännössä oman äidinkielen opetuksen kalleuden vuoksi opetusta on esimerkiksi Helsingissä keskitetty yksittäisiin kouluihin, jonne kerätään oppilaita myöhäisiin iltapäiviin tai peräti alkueiltoihin sijoittuville oppitunneille. Tällainen, erityisjärjestelyin hoidettu opetus taas on omiaan mahdollisesti myös synnyttämään erillisiä, ainoastaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisönsä sisällä viihtyviä nuoria, jolloin ollaan jo segregaaion ja marginalisaation eli eristymisen tiellä. Eristymiskehityksen edesauttaminen kielipoliittisilla valinnoilla on suuri yhteiskunnallinen epäkohta ja jopa yhteiskuntarauhan uhka; näennäisesti pieniltä vaikuttavilla seikoilla voi olla todella suuria seurauksia, jos edes toiset ja sitä myöhemmät maahanmuuttajapolvet eivät löydä paikkaansa sekä suomalaisessa yhteiskunnassa että omassa pienemmässä yhteisössään.

Latomaan kollegoineen ei ole kommentoinut teoksensa *Oma kieli kullan kallis* nimen kaksiselitteistä viittausta paitsi äidinkielen kalleuteen eli 'rakkauteen', myös sen kalleuteen eli 'hintavuuteen'. Oletan kuitenkin, etteivät ainakaan lingvistit valitse tällaista nimeä ilman, että nimessä on totta sen molemmat puolet. Olennaista oman äidinkielen asemassa on sen suhde suomi äidinkielenä -oppiaineeseen. Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on rahakysymys mutta erityisesti tahtokysymys: kaikkien äidinkielen tunnistamiskysymys. Jokaisen kielen kohdalla on kyse täsmälleen samasta asiasta eli ajatteluvälineen kehittämisestä. Oman äidinkielen opetuksen asema on myös koulun kenttää hiertävä ongelma, joka vaatisi kaikkia tyydyttäviä ja maalaisjärkisiä ratkaisuja. (Tästä keskustelusta ks. Kuukka, 2007; Youssef, 2007.) Äidinkielen opetus on monin tavoin joka tapauksessa eritasoista: opettajilla on hyvin erilaisia koulutustaustoja, ja opetuskulttuuri, heterogeeniset

opetusryhmät ja opetuksen erilaiset painotukset tekevät oppiaineista joka tapauksessa erilaisia. Palaan myöhemmin kuudesluokkalaisten yhteydessä vielä näihin kysymyksiin, mutta esimerkiksi Kuukka ja Youssef (mt.) antavat monipuolisen kuvan äidinkielen opetuksesta ja asenteista sitä kohtaan. Asenteiden osalta olisi syytä muistaa myös se, että valtaosa maailman väestöstä on vähintään kaksikielistä, mikä on faktana jäänyt helposti kuvattavan yksikielisyyden ihanteen varjoon myös kielitieteessä (ks. Pavlenko, 2005, 1–12).

Peruskoulu monikulttuurisen elämän pohjana

Peruskoulu on ensimmäinen paikka, jossa Suomessa asuva lapsi kohtaa varmasti suomalaisen koulutusinstituution. Perhepäivähoidot, päiväkodit, tarhat ja esikoulut ovat vielä vapaaehtoisia, oppivelvollisuus tulee kuvaan mukaan koulun alkaessa. Mitä monikulttuurisuus ja kulttuurienvälinen vuorovaikutus koulussa voi tarkoittaa?

Koulut, joissa itse keräsin tutkimusaineistoa 2006–2007, ovat monikulttuurisia ja -kielisiä. Monikulttuurisuus näkyy kouluissa monenlaisena erilaisuutena, jota ei ole pyrittykään muuttamaan tai kahlitsemaan. Näkyvin yksittäinen ilmiö ovat varmaankin muslimityttöjen huivit ja pitkät hameet; Suomen kouluissa uskonnollisiin symboleihin ei ole puututtu (islamin näkymisestä suomalaisessa alakoulussa ks. Halonen, tulossa a). Ulospäin, koulussa välillä vierailevalle tutkijalle koulu näyttää melko idylliseltä sekamelskalta. Eräs 1970–80-luvuilla koulunsa käynyt opettaja muotoilikin olevansa toisinaan oppilailleen melkein kateellinen siitä, miten yksinkertaisesti ja vaivatta he kasvavat monikulttuurisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen.

Monikulttuurisuuteen ja sen nopeaan kasvuun liittyy aina myös kamppailu siitä, mikä kulttuuri, kieli tai tapa saa prestiisin aseman. Parhailaan Suomessa, kuten muuallakin Euroopassa ja maailmassa, monikielisyys ja ”ulkomaiset” juuret ovat saavuttamassa pikemminkin arvostetun kuin alistetun aseman. Maailmalla esimerkiksi musliminaisten erilaiset huivit erilaisine väri-, malli- ja sidontatyyleineen on huip-

pumuotia. Myös Heini Lehtosen tutkimukset (esim. tekeillä) osoittavat, että helsinkiläisissä nuorisoporukoissa ulkomaalaisella taustalla on usein prestiisiasema.

Yllä kuvaamani tunnelmat ja väläykset ovat kuitenkin ruusuisia ja pelkkä jäävuoren huippu. Edelleen esimerkiksi rasismi kukkii moninaisena myös monikulttuurisissa kouluissa. Esimerkiksi somali- ja venäläistaustaisten nuorten välit ovat olleet hyvin tulehtuneita, ja niiden käsittelyssä ei ole säästetty *r*- eikä *n*-sanoja (rasistisista kategorianimityksistä ks. Raevaara, 2008; Rastas, esim. 2005, 2007; myös Lehtonen & Löytty, 2007; myös Halonen tulossa a). Kuitenkin esimerkiksi vuoden 2005 Nuorisobarometri osoittaa, että mitä läheisemmät suhteet toisen kulttuurin edustajaan on mahdollista luoda, sitä vähemmän rasismia ilmenee (Jaakkola, 2005, 110; Harinen, 2005, 99, 100–101; vrt. Matilainen, tekeillä). Toisin sanoen mahdollisimman monikulttuurinen koulutausta voisi ennakoida lämpimämpää suhdetta erilaisuuteen ylipäätään. Paljon huomiota on herättänyt Olli Löytyn (2008; ks. myös Rastas, Huttunen & Löytty, 2005) näkemys siitä, että ylipäätään jo vierauden ja erilaisuuden sietäminen on optimaalinen tavoite täydellisen sopusoinnun ja suvaitsevaisuuden sijaan. Löytty kärjistää hiukan kiinnittääkseen huomion hyvää tarkoittavaan mutta usein pelkäksi sanahelinäksi jäävään monikulttuurisuuskeskusteluun, jossa kaikki on hyvää ja kaunista, ja pyrkii herättämään aitoa keskustelua rasismista, sen luonteesta ja alkuperästä. Ilman tämän ”suvaitsevaisuusmuurin” purkamista aitoa kulttuurienvälisyyttäkään tuskin syntyy.

Yksi asia, jossa kaikki oppilaat ovat äidinkielestään riippumatta ainakin lähes samalla viivalla kouluun tullessaan, on uusi vieras kieli: kirjoitettu suomi. Toki joissain perheissä erilaiset tekstilajit ja rekisterit ovat tulleet tutuiksi vaikkapa yhdessä lukemisen myötä, mutta kaikkien suomalaislasten ensimmäinen kieli on puhuttu suomi. Kirjoitettu kieli taas on poliittisista syistä tietoisesti synnytetty, usean murteen kompromissi, jota kukaan ei puhu äidinkielenään. Toisin kuin joskus on kouluissa väitetty, suomea ei kirjoiteta niin kuin puhutaan, vaikka suomen kielen kirjoituksen ja puheen äänteellinen vastaavuus onkin monia vanhempia kirjoitettuja kieliä selvempi. Kirjoitetun (ja luetun)

kielen ongelmat ovatkin suomen- ja muunkielisillä oppilailla usein samoja. Kaikki aloittavat siis yhteisen ”vieraan kielen” (aiheesta lisää ks. Halonen, 2008b, tulossa b).

Esimerkitapauksena kuudesluokkalaiset

Tarkastelen seuraavaksi hieman tarkemmin yhtä koululaisryhmää, heidän suomen kielen taitojaan ja kielivalintojaan, helsinkiläisiä peruskoulun kuudesluokkalaisia. Katsaus perustuu Suomen Akatemian rahoittamaan, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen hallinnoimaan ja Johanna Lasosen johtamaan hankkeeseen ”The roles of the first and second language to achieve bilingualism in Finnish elementary schools”. Tutkimukseni fokuksessa ovat olleet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taidon taso ja kielitaitoprofiilit.

Yleisiä tuloksia suomen kielen taidosta

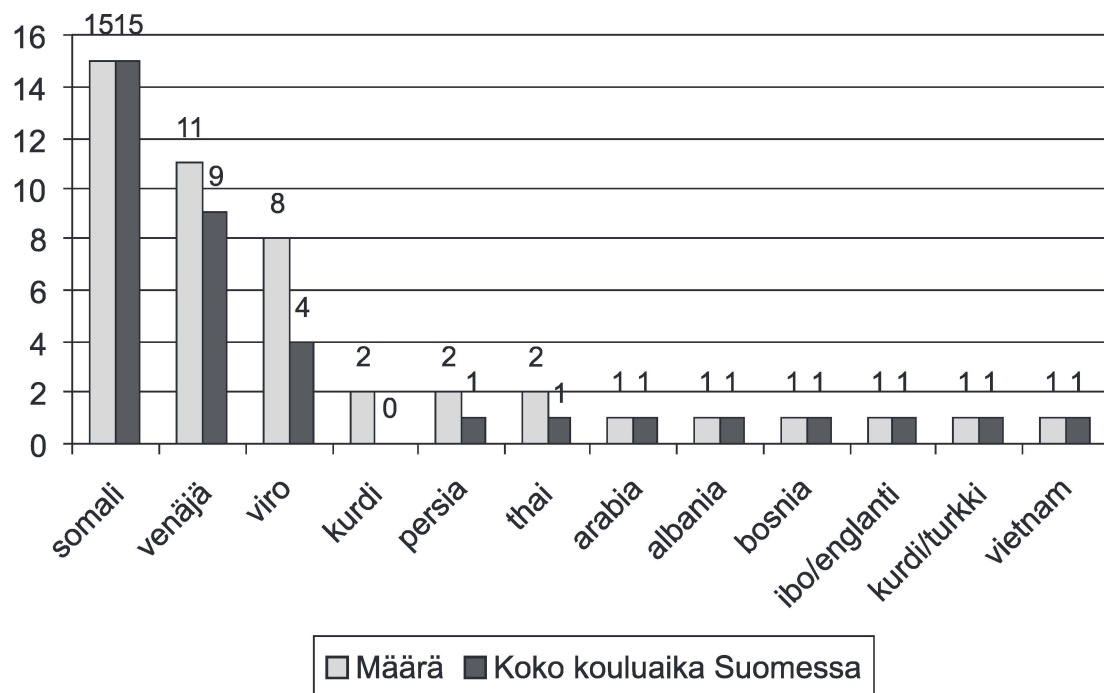
Keräsin tutkimuksen aineiston syksyllä 2006 ja keväällä 2007 kuudesluokkalaisilta neljästä alakoulusta Helsingissä. Kuudensilta luokilta koottiin kaikki oppilaat, joiden ensikieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai jokin Suomen virallisista vähemmistökielistä (taulukko 1). Vertailuaineiston muodosti muutamien suomenkielisten yksi- ja kaksikielisten joukko.

Maahanmuuttajien ensikielistä suurimmat ovat venäjä, viro ja somali, jotka ovat myös aineiston suurimmat kielet. Kuviossa 1 näkyvät aineiston ensikielten jakauma ja koko koulun Suomessa käyneiden osuus puhujista.

Suurin osa oppilaista on jo käynyt koko koulunsa Suomessa, ja valtaosa heistä myös syntynyt täällä. Heidän puhuttu suomensa on pääosin ensikieleltään suomenkielisten tasoa. Puhuttu kieli on enemmän omaksettua kuin opittua, toisin kuin aikuisena tai myöhään teini-ikäisenä Suomeen muuttaneilla.

Taulukko 1. Tutkimuksen oppilaiden ensikieli

Ensikieli		Yhteensä
suomi	8	
suomi + muu kieli	7	15
muu kieli	44	
muu kieli + muu kieli	2	46
Yhteensä	61	



Kuvio 1. Ensikielten jakauma ja koko koulun Suomessa käyneiden määrä

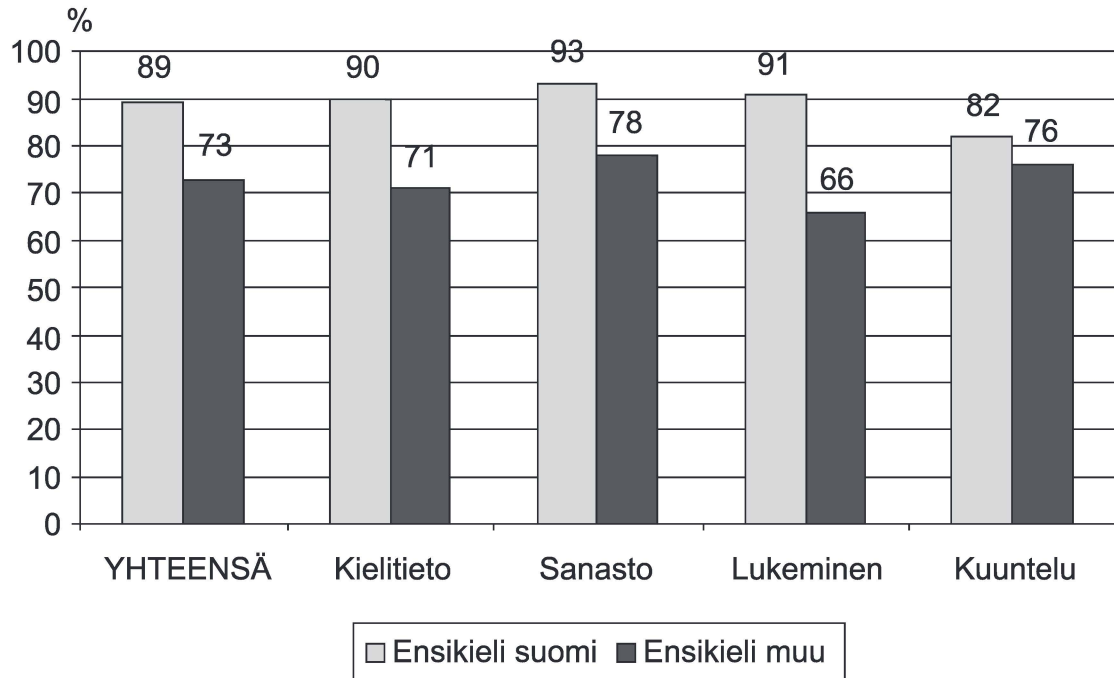
Etenkin alakoulussa opettajat ottavat arvioinnissa huomioon oppilaan taidot mutta myös taitojen kehittymisen ja niiden suhteen toisten oppilaiden taitoihin. Tästä kolmiosta syntyy oppilaan arvosana. Itse otin kouluun arviointivälineekseni Opetushallituksen Kike-tehtäväsarjan (2005), joka on kehitetty kielitaidon tason ”diagnosoimiseen” ja kielitaitoprofilien piirtämiseen. Tehtäväsarjassa lähdetään toiminnallisen kielitaidon ihanteesta ja siinä mitataan kielitaitoa kielitiedossa, sanas-

tossa, lukemisessa, kuullun ymmärtämisessä, kirjoittamisessa ja puhumisessa. Alueiden tehtävät ovat hyvin eritasoisia, ja etenkin kielitiedon osuus korostuu: lähes puolet kaikista pisteistä muodostuu kielitiedosta. Osa-alueiden hallinnan pohjalta oppilaiden kielitaidosta voidaan piirtää niin sanottu kielitaitoprofilili, joka kuvaa yhtä arvosanaa tarkemmin kielitaidon vahvuudet ja heikkoudet ja on käyttökelpoinen kielitaidon kuvaaja ja apuväline opetuksen kehittämiseen. Tehtäväsarjan tulokset vastaavat hyvin opettajien antamia arvosanoja.

”Ymmärrän enemmän kuin en ymmärtäisi”, kuvaa suomen kielen taitojaan ensikieleltään kurdinkielinen tyttö, joka on tullut Suomeen vasta muutama vuosi sitten. Oppilaiden kielen oppimisen tapa näkyykin heidän kielitaitoprofililissaan: puhutun kielen taidot ohittavat huomasti kirjoitetun kielen taidot, kuten yleensäkin lapsioppijoilla. Kuviossa 2 näkyvät yksinkertaisesti pisteitettävät kielitiedon, sanaston, lukemisen ja kuullun ymmärtämisen osa-alueet. Tulokset on ilmaistu prosentteina eli suhteellisina osuuksina maksimipisteistä. Vertailtavana ovat ensikieleltään suomenkieliset (turkoosit pilarit) ja muunkieliset (vihreät pilarit).

Kuvio 2 näyttää, että muunkieliset jäävät suomenkielisten suorituksista noin 20 prosenttiyksikköä eri alueilla. Kuullun ymmärtäminen – joka on korostettu keltaisella – erottuu kuitenkin selvästi muista: siinä suomenkielisten taitotaso putoaa ja muunkielisten taso kohoaa vain 6 prosenttiyksikön päähän suomenkielisistä. Tulokset näyttävät siis oppilaiden vahvuuden juuri suullisen kielitaidon alueella. Erityisesti somalitaustaiset oppilaat ovat erinomaisia sekä puheen tuottamisen että kuullun ymmärtämisen alueella, mihin voi olla syynä somalikulttuurin edelleen hyvin vahva suullisen perinteen ja vuorovaikutuksen arvostus (ks. Halonen, 2008a, 2008b). Toki muunkieliset ovat saaneet enemmän harjoitustakin suomen kielen kuuntelussa; testityyppi lie ollut vieras suomenkieliselle verrokkiryhmälle.

Kirjoittamisen taidot, joiden tarkastelu ei ole mukana vielä tässä artikkelissa (ks. kuitenkin Halonen, tulossa b), ovat melko heikot. Tämä on se kielen alue, johon koulun olisi panostettava erittäin paljon jo alakouluvaiheessa; yhteiskuntamme perustuu kirjallisille teksteille,



Kuvio 2. Kielitaitoprofiilit ensikielen mukaan

ja ilman muodollisia kirjallisia taitoja on vaikea päästä eteenpäin. Yksi oppilasryhmä poikkeaa kuitenkin muista: ensikieleltään venäjänkieliset. Venäjänkielisten menestystä selittävät monet tekijät. Yksi näistä on venäjän kirjoitetun kielen konventiot, joita on paljon ja jotka poikkeavat paljon puhutusta kielestä – latinalaisten aakkosten alueella myös kirjainjärjestelmä poikkeaa ympäröivästä. Venäjänkieliset harjoittelevat kirjoittamista oman äidinkielen tunneillaan ja kotitehtävissä erittäin paljon. Suuri merkitys kirjallisissa taidoissa on varmasti myös kirjallisen kulttuurin korkealla arvostuksella.

Kuudesluokkalaiset kieltensä valitsijoina ja vaalijoina

Tutkimukseni oppilaat olivat pääsääntöisesti erittäin hyvässä asemassa sekä S2-opetuksen että oman äidinkielen opetuksen suhteen. Kuten edellä jo mainitsin, pääkaupunkiseudun kaupungit ovat tukeneet S2-opetusta valtionavustuksen lisäksi, vaikka rahapussin nyörit Helsingis-

säkin ovat tiukalla, luokanopettajan sanoin: ”Armas kotikaupunkimme säästää ja säästää. Ei ole mitään mahdollisuutta antaa tukiovetusta, vaikka tarve olisi suuri.” Kaikille tarvitsijoille ja halukkaille siis kuitenkin oli tarjolla S2-opetusta. 46 oppilaasta 30 kävi S2-opetuksessa, loput 16 suomi äidinkielenä -opetuksessa, muutama oppilas kävi varmuudeksi tai siirtymäaikana jopa molemmissa. S2-opetuksessa kävijöistä yli puolet oli syntynyt Suomessa. Erytystä tukea suomen kielessä tunnuttiin siis tarvittavan paljon ainakin läpi koko alakoulun.

Äidinkielen opetuksen saatavuus näkyy hyvin äidinkielen opiskelun määränä: peräti 37 oppilasta 46:sta käy oman äidinkielen opetuksessa, eli vain 9 oppilasta ei käy oman äidinkielen opetuksessa. Kaikissa tutkituissa kouluissa somalin- ja venäjänkielen opetusta on tarjolla omassa koulussa, mikä näkyy myös äidinkielen suosiossa: kaikki somalinkieliset oppilaat käyvät oman äidinkielen opetuksessa, ja vain yksi venäjänkielinen ei käy tarjotussa opetuksessa, ilmeisesti osin myös siksi, että perhe on todella monikielinen, joten venäjän valinta omaksi äidinkieleksi saattaisi olla perheessä vahva ”sisäpoliittinen” kannanotto. Kaikissa muissa tapauksissa äidinkielen opetus järjestettiin keskitetysti jossain toisessa koulussa. Kaksi tunneilta pois jäänyttä oli kurdinkielisiä oppilaita, joiden vahvempi kieli oikeastaan oli turkki, koska he olivat turkinkieliseltä alueelta. Myös näissä perheissä olisi oman äidinkielen valitseminen voinut olla hankalaa vanhempien puhuman kurdin ja nuorten paremmin hallitseman turkin välillä. Yhden oppilaan äidinkieli oli bosnia, jonka opetusta ei aineistonkeruun hetkellä ollut tietojeni mukaan saatavilla.

Oppilaat käyvät siis lähes kaikki äidinkieliensä opetuksessa, jos se on käsillä omassa koulussa. Kun oppi on haettava kauempaa, opiskelu jää helposti. Oppilaiden suhde äidinkielen opiskeluun ei kuitenkaan ollut niin mutkatonta kuin opiskelijoiden määrä voisi vihjata: monet olivat tunneilla vanhempien toivomuksesta, pitivät tunteja tylsinä ja ajanhukkana. Osa argumenteista saattoivat hyvin pitääkin paikkansa – siihen en osaa ottaa kantaa – mutta osa tylsistymisestä ja hyödyttömyyden tunteesta mennee yleiseen teini-ään mukanaan tuomaan koulun vastustukseen ja väsymykseen. Keskustellessani niin oppilaiden kuin opettajien kanssa päällimmäiseksi mieleeni jäi se, miten monenlaisia ratkaisuja

lapsen ja nuoren ja tämän vanhempien on jo osattava tehdä elämänsä kielipolitiikassa, ja miten paljon koulun ja vanhempien yhteistyötä kaikki tämä vaatii (ks. Koiranen, 2008; Talib, 2002).

Kuudennelta yhdeksännelle – ja eteenpäin?

Tutkimani kuudesluokkalaiset ovat koulunkäyntinsä kannalta yhdessä ratkaisevassa kohdassa siirtymässä yläkouluun ja toisenlaiseen koulumuotoon – koko koulunkäynti tulee muuttumaan radikaalisti. Kuudenteen luokka-asteeseen mennessä kehittyneet kielen taidot ovat erittäin merkittäviä koko koulutusuran kannalta. Suomenkielisten oppilaiden suhteen on havaittu, että äidinkielen ja kirjallisuuden suhteen oppilaiden taidot eivät yläkoulussa usein enää kehity ja joillakin taso jopa putoaa (Lappalainen, 2003; Opetushallitus, 2006). On siis tärkeää kiinnittää enemmän huomiota juuri kuudesluokkalaisten kielen osaamiseen, etenkin kirjoittamisen ja lukemisen osalta. Jatko-opintojen tie katkeaa niin ammatillisella puolella kuin lukiossakin, mikäli kirjalliset taidot eivät esimerkiksi aineistoni informanteilla kehity selvästi lopun kuudennen luokan ja yläasteen aikana (yhdeksäsluokkalaisten S2-oppilaiden suomen kielen taidoista ks. Suni, 1996). Tilastot osoittavat myös, että alle puolet toisen polven maahanmuuttajista sekä pääsee lukioon tai ammattioppilaitokseen että saa koulun loppuun (Koulutustilastot). Tähän kehityksen yksi suuri taustatekijä on muodollisten kielen taitojen puute.

Muodollinen kielitaito on niin yhteiskunnallisen integraation kuin sosiaalisen nousunkin välttämätön edellytys. Kaikkialla yhteiskunnassa tekstien tuottamisen, lukemisen ja ymmärtämisen merkitys työn välineenä kasvaa; muodollisen kielen taitoihin olisi syytä kiinnittää koulutuksessa enemmän huomiota. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on oltava samanlaiset edellytykset aloittaa aikuiselämänsä yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä kuin äidinkieleltään suomenkielisillä. Kieli on näiden edellytysten avain. Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten suomen kielitaitoprofiili ja taitotasot, joihin opetuksella

pyritään, ovat myös suuria työvoimapolitiittisia kysymyksiä: millaiseen työhön suomea toisena tai vieraana kielenä käyttävän henkilön kielitaito riittää, ja mihin sen halutaan riittävän? Myös Opetusministeriö on herännyt tähän ja ottanut koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassaan 2007–2012 (mt., 35) tavoitteeksi maahanmuuttajataustaisten koululaisten yhdenvertaiset koulutusedellytykset.

Jatkokoulutuksen lisäksi kaikilla nuorilla on edessään elämä. Kokevatko maahanmuuttajataustaiset nuoret itsensä koulun jälkeen suomalaisiksi tai yhdenvertaisiksi kantasuomalaisten eli juuriltaan suomalaisten, ensikieleltään suomenkielisten oppilaiden kanssa, ja mitä monikulttuurisuuskylvystä on jäänyt käteen kantasuomalaiselle? Suurempi erilaisuuden sietokyky ja vai elinikäinen monikulttuurinen ja -kielinen ystävyysverkosto ja kyky ohittaa monenlaiset erilaisuudet useimmiten triviaaleina ja sellaisinaan epäkiinnostavina?

Lähteet

- Halonen, M. (2008 a). *Non-native children's proficiency in formal Finnish and possible background factors: "Somali listeners" as case example*. Esitelmä, 17th Sociolinguistics Symposiumissa Amsterdamissa 4.4.2008.
- Halonen, M. (2008 b). Ensikielenä *muu* – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomi. *Kielikello* 2/2008.
- Halonen, M. (tulossa a). Islam helsinkiläisessä alakoulussa. *Nuorisotutkimus*-lehden vuoden 2009 teemanumero islamista, toimittajana Tuomas Martikainen.
- Halonen, M. (tulossa b). Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113 (2).
- Harinen, P. (2005). Nuoret monikansallistuvassa ja -kulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa T.-A. Wilska (toim.), *Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005*, 98–110. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiainneuvottelukunta.
- Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Lato-maa (toim.), *Oma kieli kullaan kallis*, 41–56. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, M. (2005). Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Helsinki: Työministeriö.
- Kempainen, R., Ferrin, S., Hite S. & Hilton, S. (2008). Sociocultural aspects of Russian-speaking parents' choice of language of instruction for their children in Estonia. *Comparative Education Review* 52 (1), 93–120.
- Kike 2005 = Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetuksen. Helsinki: Opetushallitus.

- Koiranen, T. (2008). Monikulttuuristen lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.), *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja 2/2008*, 21–27.
- Korpela, H. (2005). *Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen*. Selvityksen tiivistelmä. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 11.6.2008 <http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusopetus/OPMselvitys2.pdf>.
- Koulutustilastot*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kurhila, S. (2006 a). *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurhila, S. (2006 b). Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisissä päiväkotiryhmissä. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana: Kirjoituksia Jyrki Kallokosken 50-vuotispäivän kunniaksi. Kieli 17*, 30–54. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Kuukka, I. (2007). *Miksi, mitä, miten? – maahanmuuttajien äidinkielen opettajien vastauksia opetuksen peruskysymyksiin*. Esitelmä, Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulu-yhteisössä. Opetushallituksen järjestämä seminaari Helsingin ja Vantaan maahanmuuttajien äidinkielen opettajille, Helsinki 29.10.2007.
- Lappalainen, H. (2003). *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus
- Latomaa, S. (2004) (toim.). *Äidinkieli ja toiset kielet. Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere Studies in Language, Translation and Culture, Series B1. Tampere: Tampere University Press.
- Latomaa, S. (2007) (toim.). *Oma kieli kullakin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtimaja, I. (tekeillä). *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat vuorovaikutuksen rakentajina suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lehtonen, H. (tekeillä). *Nuorten kielelliset resurssit ja tyylit monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos..
- Lehtonen, M. & Löytty, O. (2007). Suomiko toista maata? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismi jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*, 105–118. Helsinki: Gaudeamus.
- Lilja, N. (tekeillä). *Toisen aloittamat korjausjaksot syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan arkikeskustelussa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Löytty, O. (2008). *Maltillinen hutu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta*. Helsinki: Teos.
- Matilainen, M. (tekeillä). *Ihmisoikeuskasvatusta lukiossa: ihmisoikeuskäsityksiä, opetuksen todellisuutta ja tavoitteita*. Väitöskirja, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullakin kallis*, 14–16. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004a). *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/maahanmuuttajaopetusraportti.pdf>. Luettu 11.6.2008.
- Opetushallitus. (2004b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Edita.

- Opetushallitus. (2006). *Peruskoululaisten kirjoitustaidot kansallisissa oppimistulosarvioinneissa vuosina 1999–2005*. Luettu 13.8.2007 [http://www.oph.fi/txtpage.asp? path=1,444,3784,7698,52571](http://www.oph.fi/txtpage.asp?path=1,444,3784,7698,52571)
- Opetusministeriön kehittämissuunnitelma. *Koulutus ja tutkimus 2007–2012*. Helsinki: Opetusministeriö. Luettu 15.5.2008 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raevaara, L. (2008). *Youth centre as a multilingual community of practice*. Esitelmä, Mediating Multilingualism, Jyväskylä 4.6.2008.
- Rastas, A. (2005). Racialising categorisation among young people in Finland. *YOUNG. Nordic Journal of Youth Research* 13, 147–166.
- Rastas, A. (2007). Neutraalisti rasistinen? Erään sanan politiikkaa. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismi jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*, 119–141. Helsinki: Gaudeamus.
- Rastas, A., Huttunen, L., Löytty, O. (toim.) (2005). *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Savijärvi, M. (2008). Growing up bilingual in an immersion Kindergarten. Teoksessa A. Nikolaev & J. Niemi (toim.), *Two or more languages. Proceedings from the 9th Nordic conference on bilingualism: August 10–11 2006, Joensuu*, 186–192. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Savijärvi, M. (tekeillä). *Kaksikieliseksi kasvaminen kielikylpypäiväkodissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere: Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Suni, M. (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu*. Helsinki: Kirjapaja.
- Youssef, Y. (2007). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Sari Pöyhönen ja Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, 369–378. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen laitos.