

Lehtinen E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3. 6–21.

Eija Aalto & Merja Kauppinen

Jyväskylän yliopisto

Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus

Traditionally, Finnish as a mother tongue has been separated from other school languages. Developing learners' wider language repertoire has not been in focus or seen as an aim or underpinning value. This article discusses how mother tongue teaching could promote learners' plurilingualism. First, features of effective language teaching are discussed. Special attention is paid to language learning with and through other learning. Then, teaching tradition is explored through textbook analysis. Finally, some characteristics of plurilingual education are described and examples of good practices presented.

Keywords: majority language instruction, plurilingual education, Finnish as a mother tongue, multilingualism

1 Johdanto¹

Yleisen liikkuvuuden lisääntymisen myötä koulut ovat yhä monikielisempiä ja -kulttuurisempia. Oppilaat saattavat päivän mittaan kuulla puhuttavan monia kieliä, eikä siis erilaisten kielten käyttö kouluympäristössäkään rajoitu enää pelkästään kielten tunneille. Myös suomenkielisten oppilaiden kielellinen todellisuus ja suhde monikielisyteen on näin olennaisesti muuttumassa (monietnisestä koulusta kielellisenä ympäristönä ks. esim. Lehtonen 2009). Koska kielitaito on voimakkaasti ihmisen identiteettiin liittyvä asia, on koulun toimintakulttuuriakin kehitettävä siten, että se tukee kaikkien oppilaiden (kielellisen) identiteetin rakentamista.

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena tavattu pitää varsin irrallaan vieraista kielistä, eikä äidinkielen opetuksesta puhuttaessa ole pidetty esillä oppiaineen roolia oppilaiden eri kielten rajat ylittävän kielellisen repertoarin kehittämässä (kielellisen repertoarin käsitteestä ks. Blommaert 2005; EVK 2003: 23–24). Globaalistunut maailma kuitenkin haastaa koulua tukemaan kaikkien oppilaiden monikielisyttä ja kielirepertoarin kehittämistä ja ylipäätään näkemään kielet, murteet ja puhutavat jatkuvassa vuorovaikutuksessa autonomisen erillisyyden sijaan (ks. esim. Pietikäinen ym.2010: 19). Kaksi- ja monikielisyys on sekä sosiaalinen että kognitiivinen voimavara. Se paitsi avaa väyliä monenlaisiin yhteisöihin ja niiden toimintoihin myös tuottaa sellaista kielellistä tietoisuutta, joka auttaa oppimaan lisää (mts. 25).

Yhä useammin äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmissä on oppilaita, joille suomi ei ole äidinkieli ja jotka osaavat kenties useampaakin suomalaisille vanhastaan ”outoa” kieltä. Näiden oppilaiden kielitaitoprofiilit eri kielissä voivat kuitenkin olla varsin vaihtelevat: horjuva suomi voi olla oppilaan vahvin kieli, ja oman äidinkielen taito saattaa rajoittua puhumiseen. Oppilaan taidot eri kielissä saattavat myös olla varsin tilanne- ja aihepiirisidonnaisia, sillä kielten käytön tarpeet voivat vaihdella paljon. Äidinkielellä on kaikesta huolimatta avainrooli oppilaan kielitajun ja -taitojen kehittymisessä. Äidinkielen oppiminen edistää toisen kielen oppimista ja koulumenesystä yleisemminkin, ja äidinkielen taidon kehittäminen tukee yksilön identiteettiä (esim. Cummins 2009).

Monikielistyneessä yhteiskunnassa myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella on tärkeä roolinsa kaikkien oppilaiden kielellisen identiteetin ja repertoarin rakentamisessa ja monikielisuuden tukemisessa. Tässä artikkelissa pohdimme, mitä kielellisen repertoarin kehittäminen ja monikielisen identiteetin tukeminen voivat tarkoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Käsittelemme ensin sitä, millaisia haasteita monikielinen oppilas kenties kohtaa äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla. Sen jälkeen pohdimme kielitaidon ja sisältötietojen oppimista tukevan pedagogiikan piirteitä: millainen

1 Olemme saaneet artikkelimme arvokkaita kommentteja kokeneilta opettajilta, Annakaisa Heinosenalta, Helena Saaristolta, Kaisa Tukialta, Mari Hankalalta ja Niina Kurralta. Kiitos!

sisältöopetus tukee myös kielitaidon kehittymistä ja hyödyntää monikielistä ja -kulttuurista ryhmää resurssina. Sitten erittelemme oppikirjoista sitä, millaiset sisällölliset ja työskentelytapavalinnat näyttäisivät olevan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tavallisia ja miten ne suhteutuvat kielitaitoa kehittävän opetuksen piirteisiin. Lopuksi esittelemme joitakin konkreettisia esimerkkejä monikielisyyttä tukevasta äidinkielen opetuksesta.

2 Monikielinen oppilas äidinkielen luokassa

Monikieliset oppilaat² äidinkielen ja kirjallisuuden luokassa haastavat arvioimaan ja jopa määrittelemään uudelleen opetuksen ydinsisältöjä, opittavia taitoja sekä työskentelyn lähtökohtia ja tapoja. Äidinkielellä, kuten muillakin koulun oppiaineilla, on oma opetuskulttuurinsa, ja se sosiaalistaa omanlaisiinsa luku-, kirjoitus- ja viestintätaitoihin, tiedonkäsitykseen sekä tiedon käsittelyn tapoihin (ks. Aalto & Tukia 2009). Institutionaalistuneen oppiaineen sisällöt ja opetuskäytänteet ovat hyvin vakiintuneita, sillä institutiot ylläpitävät rakenteitaan säilyttävien toimintatapojen avulla. Esimerkiksi teksteillä toimimisen käytänteet ja lukemisen opetuksen tavat näyttävät siirtyvän äidinkielessä ja kirjallisuudessa opetussuunnitelmasta toiseen hyvin samantyyppisinä, vaikka oppimiskäsitystä välillä uudistettaisiinkin (ks. Kauppinen 2010).

Monikielisen oppijan haasteena äidinkielen luokassa on yksinkertaisesti erilainen tulokulma suomen kieleen. Jos hän siirtyy äidinkielen ryhmään suomi toisena kielenä (S2) -ryhmästä, hän on tottunut opiskelemaan kieltä hyvinkin eri tavoin kuin äidinkielen luokassa on tapana: S2-opetuksessa rakennetaan toiminnallista käyttökielitaitoa, jolloin äidinkielenopetukselle tyypillinen rakenteiden luokittelu ja käsitteellistäminen ei ole ensisijaista. Niinpä monet äidinkielen kielioppisisällöt ovat teoreettisina konstruktioina voineet jäädä hänelle vieraiksi tai ainakin sillä tapaa vähemmälle harjoittelulle, että termeillä operoiminen on haasteellista. Toisaalta hän osaa eritellä suomea näkökulmista, joihin syntyperäiset kielenpuhujat eivät yleensä ole tottuneet, ja hänellä kenties on äidinkieliensä tai muiden kielten kautta sellaista kielitietoisuutta, joka voisi opetuksessa toimia resurssina (ks. esim. Gravelle 2005: 2).

Oppimisen haasteeksi voi koitua myös erilainen kulttuurinen, kirjallinen ja kielellinen perinne: monet Suomen (tai länsimaisen) kirjallisen perinteen piirteet ja tyypiesimerkit eivät ole oppilaalle tuttuja. Oppilas ei kenties tunne lastenloruja tai satupe-rinnettä eikä tunnista ikäkaudelleen ja suomalaiseseen perinteeseen kuuluvia hahmoja aina Röllipiikosta seitsemään veljekseen tai Aku Ankkaan. Ylipäättään suhde kirjalliseen

2 Käytämme käsitettä *monikielinen oppilas* viittaamaan oppilaisiin, joille suomi ei ole äidinkieli ja jotka ovat oppineet jotakin kieltä tai joitakin kieliä formaalin kouluopetuksen ulkopuolella.

kulttuuriin saattaa poiketa paljon totutusta. Opetusta ei siis voi rakentaa sen varaan, että luokassa vallitsee jaettu ymmärrys lastenkirjallisuuden hahmosta tai faniuden kohteena olevasta nuortenkulttuurin tuotteesta, jos kohta suomen kielen taidoissakin on isoja eroja. On myös huomattava, etteivät suomenkielisetkään oppilaat ole luokassa yhdenmukaisin äidinkielen taidoin ja kokemuksiin: myös natiivien oppilaiden kielelliset resurssit voivat vaihdella paljonkin, jolloin opetuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia kasvattaa suomen kielen taitoa ja tukea oppilaita, joilla ei samanlaista kykyä ilmaista asioita tai joille tekstin ymmärtäminen on vaikeaa. Oppilaiden kieliympäristöt ja teksteillä toimimisen taidot ovat jo koulupolon alussa hyvinkin erityyppiset ja eriytyvät myöhemmin yhä enemmän harrastusten ja kiinnostuksen kohteiden mukaan (Noppari ym. 2008). Kun suomenkielistenkin oppilaiden luku- ja kirjoitustaidot vaihtelevat runsaasti (Lappalainen 2008, 2011) ja erilaiset lukihäiriöiden muodot näyttävät olevan yhä tavallisempia (Aro ym. 2007), osa heistäkin voisi hyötyä sellaisista kielen käsittelyn tavoista ja näkökulmista, joita monikieliset oppilaat tarvitsevat.

Luokan monikieliset oppilaat haastavat arvioimaan uudelleen, mitkä sisällöt ja taidot on tarpeen säilyttää ja mistä kenties voisi luopua tai mitä lähestyä eri suunnasta. Harjoitellaanko esimerkiksi kielioppitehtävillä sellaisia kielellisiä päättelyprosesseja, jotka ovat aidosti hyödyllisiä yhteiskunnassamme toimivan todellisuuden hahmottamisen kannalta? Ohjaako koululukeminen ja -kirjoittaminen niihin monipuolisiin lukemisen taitoihin ja siihen strategioiden joustavaan hallintaan, joita eri medioiden tekstimaailma edellyttää?

3 Kielitaitoa ja sisältöjä oppimassa

Monikielisen oppilaan haasteet luokassa ovat samoja, joihin oppilaslähtöinen pedagogiikka ylipäätään pyrkii vastaamaan. Kyse ei ole siis erityisestä ”maahanmuuttajapedagogiikasta” vaan yksilöllisiä oppimisprosesseja tukevasta yleispedagogiikasta, joka hyödyttää luokan kaikkia oppilaita. On syytä muistaa, että monikielisyys ja puutteet suomen kielen taidoissa eivät ole oppilaan kognitiivinen ongelma vaan opetustilanteen osatekijä, johon haetaan ratkaisua normaaleista eriyttämisen ja pedagogisen tuen käytänteistä. Siksi monikielisten oppilaiden opetusta on tarpeen tarkastella yleispedagogisista lähtökohdista: Milloin oppiminen on tehokasta ja tavoitteellista? Miten kielitaito optimaalisimmin kehittyy sisältöjen opiskelun yhteydessä?

Yleisesti ottaen opiskelu on Bransfordin, Brownin ja Cockingin (2000) mukaan tehokasta, kun 1) oppija voi rakentaa uutta tietoa aiemman ymmärryksensä varaan ja hyödyntää oppimaansa tietoa, 2) tieto yhdistetään käsitteellisiin rakenteisiin siten, että se ei jää pinnalliseksi vaan ohjaa syvään ymmärrykseen ja 3) oppija osallistetaan aktiiv-

viseen rooliin hallitsemaan omaa oppimisen prosessiaan. Cumminsin (1996, 2006; ks. myös Cummins ym. 2005) mukaan monikielisen oppilaan kielitaito kehittyy suotuisimmin, kun sen kehittäminen liitetään sisältöjen oppimiseen³. Kielen oppimista tukevan sisältöopetuksen piirteet ovat varsin yhteneväiset yllä esiteltyjen tehokkaan oppimisen piirteiden kanssa: opetuksen tulisi mahdollistaa oppilaan aiempien tietojen, kokemusten ja kielitaidon hyödyntäminen oppimisen tukena, mikä monikielisen oppijan kohdalla tarkoittaa eri kielillä, eri ympäristöissä ja eri näkökulmista omaksuttujen tietojen hyödyntämistä. Gravelle (2000: 162) myös huomauttaa, ettei oppilaan taustojen tunteminen vielä riitä, vaan taustatiedot täytyy sisällyttää tavoitteelliseksi osaksi opetuksen suunnittelua. Edelleen oppilaalla tulisi olla opiskelussaan kognitiivisesti mielekäs ja sopivan haastava tehtävä, josta selviytymiseen hän myös saa tarvitsemaansa tukea. Oppilaan tulisi voida olla aktiivinen osapuoli oppimisprosessissa, jossa hänen kielellinen ja kulttuurinen pääomansa on tasavertaisesti käytössä ja hän voi kokea muiden kanssa yhtäläistä omistajuutta ja tekijyyttä prosessiin ja lopputulokseen nähden. Oppimiseen liittyvän toiminnan tulisi edellyttää vuorovaikutusta, jonka avulla oppilas sosiaalistuu yhteisöön ja rakentaa omaa identiteettiään osana sitä. Hän myös rohkaistuu aktiiviseen kielen käyttöön, saa monipuolista harjoitusta kielellä toimimisesta ja kehittää juuri tehtävän vaatimaa kielitaitoa. On myös huomattava, ettei kaikki ryhmätyö ole aidosti kollaboratiivista. Ryhmätyöskentely on suunniteltava siten, että työn tekemisen prosessi on yhtä arvokas kuin sen lopputulos (Gravelle 2000: 164). Oppimisen arvioinnin tulisi puolestaan tuottaa sellaista oikea-aikaista palautetta, joka lisäksi oppilaan tietoisuutta kielestä ja omista oppimisen tavoista sekä ohjaisi häntä niiden kehittämisessä.

Monissa tutkimuksissa on raportoitu, että oppilaan puutteet valtakielen taidoissa tulkitaan helposti myös puutteiksi akateemisissa taidoissa ja kognitiivisissa kyvyissä (ks. esim. Safford & Costley 2008). Oppilaan kognitiivisen kyvykkyyden aliarviointi johtaa helposti kognitiivisen haasteen rajoittamiseen. Kenties hyvää tarkoittava oppilaan polun tasoittaminen rajoittaakin oppimista. Työsarkaa riittää, sillä esimerkiksi Iso-Britanniassa on jo 40 vuoden ajan panostettu erityisesti etnisten vähemmistöjen oppimissaavutusten parantamiseen, mutta silti oppilaiden alisuoriutuminen huolettaa edelleen niin opettajia, vanhempia kuin etnisiä yhteisöjäkin (Gravelle 2000: 159).

Opettajat keskittyvät monikielisten oppilaiden arvioinnissa helpommin heidän puutteisiinsa kuin vahvuuksiinsa (Gravelle 2000:160). He siis panostavat paljon oppilaiden tukiopetukseen eivätkä ensisijaisesti pyri muokkaamaan opetussuunnitelmaa ja pedagogiikkaa kaikkia oppilaita palvelevaksi. Opettajan tulisikin Gravelleen (mts.) mukaan etsiä uusia pedagogisia ratkaisuja kysymällä esimerkiksi: Miten selvitän, mitä oppilas jo tietää opittavasta asiasta? Miten hyödynnän ne taidot, joita hänellä jo on? Miten

3 Gravelleen (2000,2) sanoin *language learning with and through other learning*.

muokkaan opetussuunnitelmaa oppilaalle sopivammaksi? Miten organisoin toiminnan ja oppimisen resurssit siten, että ne tukevat oppilaan oppimista mahdollisimman tehokkaasti? Millaisin arvioinnin muodoin ja tavoin oppilaan taidot, tiedot ja ymmärtäminen saadaan parhaiten esiin?

Opetuksen kehittäminen vaatii suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta. Esimerkiksi oppimistehtävien suunnitteluun Gravelle (2000: 7) ehdottaa mallia, jossa opettaja punnitsee oppimistehtävää sosiaalisesta, kognitiivisesta ja lingvistisestä näkökulmasta seuraavasti: 1) Mitä oppijat tuovat tehtävään? 2) Mitä tehtävä vaatii heiltä? 3) Mitä tukitoimia tehtävään on syytä suunnitella? Ei liene realistista suunnitella kaikkea toimintaa näin perusteellisesti, mutta tällainen vaiheittainen ajatteluprosessi voisi kuitenkin toimia apuna, kun opettaja pyrkii pääsemään opetuksen suunnittelussa oppilaan ”nahkoihin”.

4 Oppikirjojen kertomaa: äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjä ja muotoja

Kaikilla koulua käyneillä on paljonkin mielikuvia siitä, millaista on tyypillinen jonkin oppiaineen opetus. Oppiaineen opetusperinteen hahmottaminen tutkimuksen keinoin onkin sitten huomattavasti haasteellisempaa: opetus on niin vuorovaikutuksellista ja monitasoista toimintaa, että tietty tutkimusote tai -metodi valottaa vain yhtä opetusperinteen puolta. Opettajat valintoineen ovat yksilöitä, jolloin yhden opettajan toiminnan tutkiminen ei kerro juurikaan toisen opettajan toimintatavoista. Tutkimusten mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetus (kuten muukin kouluopetus) on yläluokilla varsin oppikirjalähtöistä (Luukka ym. 2008), joten oppimateriaalien tutkiminen tarjoaa yhden perustellun keinon tarkastella oppiaineen opetusperinnettä. On kuitenkin hyvä muistaa, että oppikirjojen valintoja tutkimalla ei päästä tarkastelemaan luokkahuonetodellisuutta ja opettajien pedagogisia käytänteitä.

Halusimme saada kuitenkin jonkinlaista yleiskuvaa siitä, millaiset sisällölliset ja työskentelytapa- ja valinnat ovat äidinkielen oppiaineessa tavallisia. Katsoimme käytetyimmistä 8. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista, millä tavoin ne lähestyvät sellaisia ydinaihealueita kuin lauseenjäsennystä, mainontaa ja dekkaria. Nämä aihealueet valittiin edustamaan kielitiedon, mediakasvatuksen ja kirjallisuuden opetusta. Tarkoituksemme ei ollut arvioida tai arvottaa oppikirjojen valintoja vaan jäsentää, missä määrin ne sisällöllisesti ja työtavoiltaan vastaavat toisiaan ja millaisissa asioissa taas ilmenee eroja. Suuntauduimme analyysissämme myös edellisessä kappaleessa esiin tulleisiin yleispedagogisiin näkökulmiin (Bransford ym. 2000; Cummins 1996, 2006): miten uuden oppiminen rakentuu oppilaan aiemman tiedon varaan, millaiseen tekemiseen tehtävät ohjaavat, miten oppimista ohjataan, ja millainen rooli oppilaalla on toiminnassa.

Tarkastellut oppikirjat olivat Aktiivi 8 (Byckling ym. 2009), Aleksis 8 (Hellström ym. 2008), Lentävä lause 8 (Joenpelto, Tainio & Vahala 2009) ja Voima (Mikkola, Luukka & Ahonen 2006).

Yleiskuvana lauseenjäsennyksen, mainonnan ja dekkarin aihealueista voi todeta, että niiden asiasisällöt ovat eri oppikirjoissa likipitäen samat. Esimerkiksi lauseenjäsennys koostuu lauseenjäsenten nimeämisestä, määrittelystä ja lause-esimerkeistä tunnistamisesta. Mainonnassa korostuvat mainonnan keinot, jotka on esitetty kielellisten, visuaalisten ja sisällöllisten/muiden keinojen listoina. Dekkarikirjallisuutta taas esitellään alalajien ja kirjallisuus- ja elokuvaesimerkkien avulla. Käsittelyn laajuudessa on kuitenkin isojakini eroja sen suhteen, miten paljon aihetta kirjassa painotetaan: mainontaan on käytetty joissakin kirjoissa kymmenkuntakin sivua, kun taas toisessa kirjassa aiheelle on omistettu puolet tästä. Dekkariosuudessa taas eroja on siinä, miten laajasti ja tarkasti dekkarin eri alalajeja on otettu käsittelyyn. Lauseenjäsennys puolestaan vaihtelee sen mukaan, millaiseen kielen kuvauksen kehikkoon se oppikirjassa kiinnitetään: perinteiseen lausekielioppiin vai tekstirakenteeseen.

Miten kunkin aihealueen tietosisältö sitten esitellään? Kaikille kirjoille näyttää olevan tyypillistä se, että tieto esitetään valmiina ja sitä ohjataan soveltamaan erilaisin tavoin. Esimerkiksi lauseenjäsennyksen opiskelu perustuu kieliopin kuvausjärjestelmän pysyvyydelle. Kielenkuvauksen systeemin (kieliopin) hallinta on oppikirjoissa ensisijaista, kielen käytön ja vaihtelun havainnointi toissijaista. Oppijan oma toiminta ja ajattelu rakennetaan kieliopin kuvausjärjestelmän varaan sen sijaan, että lauseen rakentumista katsottaisiin oppijan käsitysten ja kokemusten valossa. Kirjoissa on kuitenkin isoja eroja sen suhteen, miten oppilaslähtöistä toiminta on ja missä määrin tehtävät aktivoivat oppilaita.

Lähtökohtaisesti oppikirjoissa ei näy, mitä oppilaan oletetaan jo tietävän opiskeltavasta aiheesta tai miten oppilaan tiedon tasoa selvitetään. Oppilasta ei niinkään ohjata itse päättämään ja luomaan säännönmukaisuuksia ja lainalaisuuksia. Tietoa ei siis luoda tai päätellä yhdessä, vaan se on valmiiksi määriteltä. Vain harvoin oppilasta myöskään ohjataan arvioimaan sitä. Kielen havainnointi, päätelmien kokoaminen ja päättelyn sanallistaminen ovat välineitä kokemuspohjaiseen kielenopiskeluun, joka myös vahvistaa oppilaan luontaista ajattelun ja kielen kehitystä (Pynnönen 2006). Näitä havainto- ja kokemuspohjaisen oppimisen tilaisuuksia ei tutkittujen aihepiirien äidinkielenkirjojen tehtävissä oikein ole.

Oppilaan aiempaa tietopohjaa, kosketuskohtia aihepiireihin ja olemassa olevia taitoja käytetään tarkastelluissa oppikirjoissa vain niukasti oppimisen resursseina. Tavalista on käyttää valmista esimerkkilauseiden sarjaa tai tekstikatkelmaa aiheeseen orientoivana havaintomateriaalina.

ESIMERKKI 1.

Mehevöitä seuraava pelkistetyillä lauseilla (a - d) kerrottu tarina mielenkiintoisemmaksi - - .

a. Viivi ajoi polkupyörällä.

Uskomattoman rasavilli ja tottelematon naapurin Viivi ajoi pikkuveljelleen juuri hankitulla punaisella uutuuttaan kiiltelevällä polkupyörällä.

b. Karhu tuli vastaan tiellä.

c. Viivi säikähti ja huusi.

d. Karhu juoksi metsään.

(Lentävä lause 8, s. 61)

Oppilaiden havaintoja ja kokemuksia kielenkäytöstä – verbien valinnasta, muodosta ja esiintymisestä erityyppisissä yhteyksissä – ei lauseenjäsennystehtävissä herätellä. Liikelle lähtö kielen merkityksen ja käytön tarkastelusta tarjoaisi oppilaalle ankkurointi-paikan aiempaan tietopohjaan sekä omiin kokemuksiin ja havaintoihin.

Tarkastelimme myös sitä, miten oppikirjat ohjaavat oppimista valitsemiemme aihealueiden opiskelussa. Miten ohjataan lukemisprosessia? Missä määrin eri sisältöjen opiskeluun soveltuvat oppimisstrategiat ovat eksplisiittisesti opiskelun kohteina? Näytti siltä, että oppikirjat tarjoavat oppilaille vain satunnaisesti strategisia polkuja perehtyä opiskeltavaan ilmiöön. Tarkastelluista oppikirjoista esimerkiksi Voimassa (s. 124) tietoa rakennetaan yhteisesti ohjaamalla ja vaiheistamalla dekkarikirjallisuutta koskevan tieto-artikkelin lukemista:

ESIMERKKI 2.

Tehkää neljän hengen ryhmissä tehtävät a–f, jotka liittyvät artikkeliin Murhia ja lukittuja huoneita (s. 120–123). Edetkää järjestyksessä. Tehtävät a–c tehdään yhdessä, muut yksin.

ENNEN LUKEMISTA:

a. Kootkaa karttaan ajatuksianne ja etukäteistietojanne dekkarikirjallisuudesta.

SILMÄYS ARTIKKELIIN JA TYÖNJAKO:

b. Silmäilkää artikkelin otsikot ja kuvat sekä lukekaa kuvatekstet ja ingressi.

c. Jakakaa keskenänne artikkelin neljä päälukua (*Nojatuoliratkaisuja arvoituksiin, Suurkaupungin vilinässä, Vauhdikasta vakoilua ja Rikosten arkea*)

PEREHTYMINEN JA OPETTAMISEN SUUNNITTELU:

d. Lue oma lukusi. Suunnittele, miten esität luvussa esitellyn dekkarikirjallisuuden lajin ryhmäsi jäsenille. Heidän pitää pystyä tekemään hyvät muistiinpanot esityksestäsi.

ASIAN OPETTAMINEN:

e. Opetä lukusi asiat ryhmäsi muille jäsenille, jotka tekevät muistiinpanoja.

KOKO ARTIKKELIN LUKEMINEN:

f. Lue artikkeli kokonaan. Täydennä muistiinpanojasi artikkelin tiedoilla, jos tarpeen.

Käytännön opetuksessa selvinnee se, missä määrin tällainen ohjeistus auttaa oppilaita rakentamaan tietokokonaisuutta oppikirjatekstin pohjalta. Oppilaan voisi olla vielä hyvä tiedostua siitä, miksi dekkareita opiskellaan: mitä dekkareista tai niiden avulla on tarkoitus oppia ymmärtämään. Keskittämällä vertailevan ja arvioivan lukemisen tehtäviä tietoartikkelin keskeisiin seikkoihin saadaan lukustrateginen polku palvelemaan oppimista. Tietotekstin opiskelua motivoivat aina myös tehtävät, joissa ohjataan tiedon soveltamiseen ja käyttöön. Oppikirjatekstin haasteena on tavoittaa erilaiset oppilaat, joiden kosketuspinta dekkareihin on hyvinkin vaihteleva: joukossa voi olla elokuvafriikkejä, mysteeripelejä pelaavia, Alibin lukijoita ja hyvin erilaisesta kirjallisesta kulttuurista tulevia, joille länsimainen dekkari on lajityyppinäkin täysin vieras. Mitä annettavaa oppikirjatekstillä on heistä kullekin?

Myös mainosten käsittelyssä opiskelun ohjeistaminen ja esimerkiksi lukemisen ohjaaminen on vähäistä. Liki kaikissa kirjoissa mainontaa lähestytään melko monipuolisin tehtävin: niitä esimerkiksi eritellään monin tavoin ja omaa tuottamista on paljon. Lähtökohdana ei kuitenkaan koskaan näy se, mitä oppilaan oletetaan jo tietävän aiheesta tai miten oppilaan aiempi tiedon taso ja kokemukset ja havainnot selvitetään. Mainokset lienevät poikkeuksetta länsimaisia, jolloin kulttuurien väliset erot ja ymmärrykset eivät materiaaleissa näy.

Tiivistäen voi todeta, että lähtökohdat monikielisen oppilaan oppimisen tukemiseksi ovat äidinkielen oppikirjoissa toistaiseksi melko ohuet. Uuden oppimista ei systemaattisesti rakenneta aiemman osaamisen ja sen näkyväksi tekemisen varaan, eikä toiminnassa hahmotu se, miten oppilas voisi hyödyntää aiemmin oppimaansa ja kenties hyvin vaihtelevia ja eri kielistä peräisin olevia kokemuksiaan. Koska tieto on kovin valmiiksi määriteltyä ja tehtävissä sitä ohjataan soveltamaan, uudenaikaiselle tiedonrakentelulle ei ole tilaa, eivätkä oppilaiden omat päättelyprosessit ja kokemukset ole opetuksessa ensisijaisesti työstettävissä. Oppilaan osallistaminen ja vuorovaikutuksessa oppiminen eivät näytä keskeisiltä oppikirjatoimintaa linjaavilta periaatteilta. Niin ikään lukemis- ja oppimisprosessien ohjaaminen on valitsemiemme aihealueiden opetuksessa vähäistä, mistä syystä oppimisen tuki ja oppiaineesta toiseen lainautuvien taitojen opettaminen jää vähiin. Seuraavassa luvussa käsittelemmekin tehtäväesimerkkien kautta sitä, millä tavalla äidinkielenopetus voisi tukea oppilaiden monikielisyyttä ja miten edellä käsitelty yleispedagogiset periaatteet valjastetaan oppimisen tukemiseen.

5 Monikielisyttä tukeva äidinkielen opetus käytännössä

Eurooppalaisissa kielikoulutuspoliittisissa linjauksissa on tavattu erottaa yhteisön ja yksilön monikielisyys käsitteellisesti toisistaan: monikielisyys terminä viittaa yhteisön monikielisyyteen ja plurilingvaalisuus taas yksilönäkökulmaan (EVK 2003: 23–24, 185). Yksilön monikielisydestä puhuttaessa monikielinen kompetenssi ei tarkoita vain eri kielten hallintaa vaan samankin kielen erilaisia murteita ja kielenkäytön muotoja. Tavoitteena on kehittää kaikkien oppilaiden monikielisyttä: yksilön koko kielitaitoa ja kokemusta erilaisista kielistä ja niiden varieteeteista, jotka eivät ihmisen kognitiossa ole erillään vaan suhteessa toisiinsa ja vuorovaikutuksessa keskenään.⁴

Mitä yksilön monikielisyttä tukeva äidinkielenopetus voisi sitten tarkoittaa käytännössä? Aihe on tuore, eikä siitä ole paljonkaan kirjoitettu sen paremmin Suomessa kuin kansainvälisestikään. Viime vuosina monikielisyttä tukevaa äidinkielen opetusta on alettu kehittää Euroopan Neuvoston alaisessa Marille-hankkeessa (Majority language instruction as basis for plurilingual education: Diversifying “Mother Tongue” Teaching in Multilingual Contexts; ks. tarkemmin <http://marille.ecml.at/> ja Boeckmann ym. [tulossa 2011]). Hankkeessa tällaiselle opetukselle asetettiin esimerkiksi seuraavanlaisia tavoitteita:

- kielitietoisuuden ja kielten arvostuksen kehittäminen kouluttamalla **kaikkia oppilaita** monikieliseen ja -kulttuuriseen yhteiskuntaan
- tietoisuuden ja arvostuksen kehittäminen erilaisia kirjallisia kulttuureita ja tekstejä kohtaan
- oppijoiden vaihtelevien kielellisten taitojen ja kielitaitoprofiilien hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisen ohjaaminen niiden osoittamista lähtökohdista.

Nähdäksemme mikään näistä kolmesta tavoitteesta ei ole erityisen vahvasti edustettuna äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perinteessä, mikä onkin ymmärrettävää, sillä monikielisyden tukeminen ei ole ollut opetussuunnitelmissa julkilausuttuna oppiaineen tavoitteenakaan (Kauppinen 2010). Erittelemme seuraavassa näitä tavoitteita tarkemmin juuri äidinkielenopetuksen näkökulmasta esittelemällä, miten tavoitteisiin voisi käytännössä pyrkiä. Valitsemamme esimerkit kuvastavat myös edellä esiteltyjä tehokkaan ja kielitaitoa edistävän oppimisen piirteitä, sillä niissä kielen tarkastelu yhdistetään sisältöjen oppimiseen, oppijoita rohkaistaan vuorovaikutukseen, oppijat voivat

4 Tässä artikkelissa käytämme systemaattisesti *monikielisyys*-käsitettä viittaamassa myös yksilönäkökulmaan, koska plurilingvaalisuus on suomenkielisenä terminä epäluonteva. Artikkelin sisältöjen kannalta eronteko ei myöskään ole erityisen merkityksellinen.

hyödyntää aiemmin omaksumaansa, ja he saavat oppimistaitoja ohjaavaa palautetta. Esimerkkien kaltaisia aktiviteetteja voi soveltaa erilaisissa oppijaryhmissä ja laajentaa kaikkiin niihin kieliin, joita oppilaat vähänkin osaavat.

5.1 Kielitietoisuuden ja kielten arvostuksen kehittäminen

Koulussa eri kielten opetus on tavattu pitää hyvinkin erillään toisistaan. Kunkin kielen opetuksessa on keskitytty vain kyseiseen kieleen eikä kieltenvälisiin yhteyksiin ja yleisen kielitietoisuuden hyödyntämiseen oppimisessa. Esimerkiksi äidinkielenopetuksessa lähinnä vain suomen kielen ominaispiirteitä käsiteltäessä suomea on ohjattu vertaamaan muihin oppilaiden tuntemiin kieliin. Kielet eivät kuitenkaan varastoidu kognitioomme erillisinä, eikä niiden keinotekoinen erottaminen edistä kielellisen repertoarin kehittämistä ja siitä tiedostumista. Siksi esimerkiksi kontrastiivisuuden hyödyntäminen kielitietoisuuden kehittämiseksi olisi hyödyllistä. Tässä yksi esimerkki sen toteuttamistavoista:

ESIMERKKI 3. Vieraskielisen tekstin piirteiden erittely (Kalaja & Dufva 2005: 107)

Hier ontvangt u enkele nuttige tips als u bij het wassen het milieu een handje wil helpen:

- Was niet met een halfvolle trommel
- Doseer volgens vuilgraad en waterhardheid
- Gebruik de laagst aanbevolen temperatuur
- Verminder verpakkingsafval

Tekstistä voi ohjata päättämään esimerkiksi: Mitä kieltä teksti on? Mistä asiasta siinä puhutaan? Mitä tekstilajia se edustaa? Mitkä sanat ovat verbejä, mitkä adjektiiveja? Mitkä sanat voisivat tarkoittaa samaa kuin *ei* tai *ja*? Millaiset piirteet näyttävät olevan samanlaisia kuin suomessa, mitkä taas erilaisia? Oikeita vastauksia oleellisempaa on se, millä perusteella päätelmiä tehdään ja mitä päätelmät kertovat kielitajustamme. Tehtävä ohjaa tekemään monipuolisesti päättelemiä kielenkäytöstä: tekstilajin rakenteesta ja piirteistä, lauseiden rakentumisesta sekä sanojen merkityksistä ja tehtävistä lauseessa. Päättelyprosesseista keskustellessa voi tehdä näkyväksi oppilaiden kielitietoisuutta ja opiskella käsitteitä, joita tehtävässä tarvitaan. Tehtävätyyppejä olisi helppo soveltaa myös erikielisten mainosten analysointiin.

ESIMERKKI 4. Sanaluokat uutisissa ja mainoksissa (ks. Boeckmann ym. [tulossa 2011]).

Sanaluokkia kerrataan uutistekstejä ja mainoksia vertaillen. Oppilaat työskentelevät kieliryhmissä, jotka on muodostettu heidän äidinkieltensä tai muilla tavoilla opittujen kielten perusteella (mukaan lukien myös koulussa opitut vieraat kielet). Luokka sopii yhteisesti aihepiiriin, josta kukin ryhmä valitsee ryhmän kielellä kirjoitetun uutisen. Ryhmät valitsevat myös muutaman mainoksen, jotka on suunnattu yhteisesti päätetylle kohderyhmälle. Ryhmät työskentelevät tekstien parissa seuraavasti: He laskevat eri sanaluokkien sanojen

määrät eri tekstilajeissa ja vertailevat sitten tekstilajien sanaluokkajakaumia sekä myös sitä, miten saman sanaluokan sanojen käyttö eroaa toisistaan eri teksteissä ja mistä erot voisivat johtua. Ryhmät tutkivat myös eri sanaluokille tyypillisiä muodon piirteitä (mistä esim. adjektiivit usein tunnistaa ja millaiset piirteet ovat tyypillisiä verbeille). Toisessa vaiheessa oppilaat työskentelevät sekaryhmissä ja esittelevät oman kieliryhmänsä tekemät havainnot muille. He keskustelevat kielten välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä ja leikkivät vierailta kielillä koettamalla rakentaa peruslauseita. Aktiviteetti päätetään yhteiseen keskusteluun siitä, mitä hyötyä sanaluokkatiedosta on ja miten ihminen kielitajussaan käyttää sitä hyväkseen.

Yläkoulun sanaluokkaopetuksen ongelmana on usein se, että sanaluokkia on opiskeltu paljon jo alakoulussa mutta harjoittelun tavat pysyvät samoina eikä näkökulma monipuolistu. Sanaluokkia myös käsitellään yleensä irrallisten sanojen tasolla. Tekstilajitietoinen ja kieliä vertaileva lähestymistapa tuo huomattavasti selvemmin esiin sen, että sanaluokkia käytetään eri tekstilajeissa eri tavoin. Tekstilajeista saatetaan löytää myös kulttuurienvälisiä eroja. Eri kielten sanoja vertailemalla oppilaille aukenee myös konkreettisemmin se, millaiset piirteet ovat tyypillisiä millekin kielelle.

5.2 Tietoiseksi teksteistä eri kulttuureissa

ESIMERKKI 5. Uutisia eri kielillä (muokattu Alexandra Melistan tuntisuunnitelmasta, ks. Boeckmann ym. [tulossa 2011]).

Opiskelijat etsivät ja lukevat tietyillä kielellä (esim. suomeksi, englanniksi ja jollakin oppilaiden omalla äidinkielellä) kirjoitettuja uutisia nuorten rikollisuudesta ja valitsevat niistä kaksi käsiteltäväksi tunnilla. He vastaavat ryhmissä kysymyksiin, jotka koskevat uutisten muotoa ja kielenkäyttöä. Sitten ryhmät vaihtavat materiaaleja, ja seuraava ryhmä tarkistaa edellisen ryhmän vastaukset sekä keskustelee uusista tekstistä koskevista kysymyksistä, jotka koskevat erikielisten uutisten tyylillisiä ja rakenteellisia yhtäläisyyksiä ja eroja. Sen jälkeen ryhmät kirjoittavat uutiset uudelleen toisilla kielillä. Tarkoituksena ei ole kääntää niitä vaan kirjoittaa ne kullekin kielelle ja uutistyyliä tyypillisellä tavalla. Lopuksi he keskustelevat esiin nousseista kysymyksistä ja arvioivat omia tekstejään.

Tässä esimerkissä keskitytään uutistekstilajille tyypillisiin kielen ja rakenteen piirteisiin. Tehtävä sisältää mm. ryhmätyötä, tekstin holistisempaa ja lähilukua sekä vertaispalautteen antamista. Oppilaat saavat myös käyttää kielirepertoariaan laajasti, ja jokainen voi toimia oman kielensä asiantuntijana. Harjoitus on myös opettajalle oppimiskokemus, sillä hänen täytyy ohjata oppilaita sellaisen tekstin piirteiden erittelyssä, jonka kieltä hän ei hallitse. Tehtävä mahdollistaa myös oppilaiden vanhempien osallistamisen, sillä oppilaat saattavat tarvita vanhempiensa tai sukulaistensa apua omakielisten tekstien tulkinnassa.

ESIMERKKI 6. Tarinoita eri kielillä (muokattu Alexandra Melistan tuntisuunnitelmasta, ks. Boeckmann ym. [tulossa 2011]).

Oppilaat jaetaan kieliryhmiin. Kukin ryhmä valitsee jonkin omakielisen tarinan tai (kansan) sadun. Se voi olla tilanteen mukaan joko kirjoitettu tai suullisesti kerrottu teksti. Tehtävänä on esittää tarina muille ryhmille lyhyenä filminä, joka voidaan toteuttaa vaikka Windows Movie Maker -ohjelmalla. Ryhmät voivat käyttää lähteinään internetiä, kirjoja, musiikkia, perheenjäseniään ym. He nauhoittavat tarinan omalla kielellään. Filmiin voidaan kerrotun tekstin lisäksi sisällyttää lyhyitä kirjoitettuja tekstipätkiä, kuvia, musiikkia ym. ainesta, joka kuvaa tarinaa. Kun filmi on valmis, ryhmät vaihtavat tekeleitään keskenään siten, että jokainen ryhmä katsoo videon, jonka kieltä se ei ymmärrä. Tehtävänä on selvittää, mistä tarinassa on kyse ja kertoa se suomeksi. Kyseistä kieltä osaava ryhmä antaa heille palautetta ja ohjaa heitä. Lopuksi oppilaat vertaavat eri satujen tekstilajipiirteitä ja keskustelelevat niiden kulttuurisista ja kielellisistä eroista.

Tämä projekti on toteutettavissa 4–5 tunnissa, ja siinä yhdistyvät vuorovaikutus ja monimediainen ryhmätyöskentely. Useita kieliä tutkitaan ja käytetään monitasoisesti niin suullisesti kuin kirjallisestikin, missä perheidenkin osallistaminen saattaa olla tarpeen. Käsittelyyn tulevat myös monet kulttuuriset seikat sekä erilaiset kulttuuriset tavat kertoa satuja. Kielestä toiseen työskentely ohjaa näkemään kielten ja kertomaperinteiden eroja ja edellyttää monitasoista kielen prosessointia ja tekstin lähilukua sekä muokkamista. Kaksikielisen kirjallisen materiaalin käyttäminen voi Gravelen mukaan (2000: 163) toimia siltana koulun ja kotien välillä sekä osallistaa sekä monikieliset oppilaat että heidän vanhempansa paremmin koulun käytänteisiin ja opetussuunnitelman määrittämiseen.

ESIMERKKI 7. Dekkarin lajityypin laajentaminen.

Yhden polun dekkarien maailmaan voisi tarjota liikkeellelähtö laajemmasta viitekehuksesta. Mikä jännityksessä ja rikoksissa kiehtoo ihmismieltä? Miksi ja miten rikollisia ja rikoksen ratkaisuja on kuvattu kautta aikojen ja eri kulttuureissa? Mitkä ovat jännityksen synnyttämisen keinot eri välineissä – kirjoissa, elokuvissa, peleissä, lehdissä – ja miten kirjallisen jännityksen lajit, vaikkapa scifi ja dekkari, oikeastaan eroavatkaan toisistaan? Miten eri kulttuurien dekkarit poikkeavat toisistaan? Onko niitä ylipäättään kaikissa kulttuureissa? Miksi ne ovat niin suosittuja länsimaissa?

Äidinkielenopetuksen keskeisiä tavoitteita on syventää oppilaan suhdetta kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin (POPS 2004). Kun dekkaria tarkastellaan vertaillen ja suhteuttaen eri kulttuureihin, tarjotaan oppilaalle avaimia oman ymmärryksen rakentamiseen kirjallisuudesta ja sen merkityksestä.

5.3 Oppijoiden vaihtelevat taidot ja kielitaitoprofiilit opetuksen lähtökohtana

Edellä on otettu esiin harjoituksia, joissa oppilaat työskentelevät omista kielellisistä ja kulttuurisista lähtökohdistaan käsin ja joissa heidän kielirepertoarinsa on otettu toiminnan lähtökohdaksi. Oppiminen on järjestetty myös yhteistoiminnalliseksi, sillä oppilaat tukevat toisiaan, ja kukin saa omat vahvuutensa käyttöön. Kun opiskeltavana on suomalainen kirjallisuus tai suomen kielen rakenteet, joudutaan erityisesti miettimään oppilaiden suomen kielen taidon vaihtelevaa tasoa. Suomen kielen modaalisuutta tai lauseenjäsennystä ei ole mielekästä lähestyä yksinomaan suomenkielisen oppilaan kielitiedon ja -taidon näkökulmasta, vaikka sekään ei ole mitenkään vakio. Kielen harvinaisemmat muodot tai kaikki nyanssit eivät ole keskeisiä kaikille oppilaille. Äidinkielen opettajankin olisi näin ollen syytä olla perillä oppilaiden kielitaustoista: Mitä kieliä oppilas osaa ja millaisella tasolla? Millaiset oman äidinkielen taidot oppilaalla on? Millainen kielitaitoprofiili hänellä on suomen kielessä?

Seuraavassa esimerkeissä kielen rakenteita lähestytään oppilaslähtöisesti ja kielitajua herätellen. Samalla opettaja voi kuulostella oppilaiden kielirepertoaria, päättelykykyä ja käsitteiden hallintaa.

ESIMERKKI 8. Lauseenjäsennystä verbimuotoihin ja lausetyyppeihin yhdistäen.

Kootaan ryhmissä ilmaisutapoja, esim. "Miten eri tavoin pyytäisit sulkemaan ikkunan?" Oppilaita ohjataan kokoamaan vaihtoehtoisia ajatuksen kielentämisistä eri tilanteissa. Esimerkkejä tuotoksista: *Täällähän on kylmä, kun ikkuna on auki. / Ikkuna kiinni! / Sulkitko ikkunan? / Sulje tuo ikkuna! / Voisitko laittaa ikkunan kiinni? / Laitatko hei sen ikkunan kii!* Pohditaan: Kenelle voisit sanoa milläkin tavalla? Missä tilanteessa? Millaiset kielelliset piirteet tekevät jostakin lauseesta kohteliaan/epäkohteliaan? Mitä keinoja niissä käytetään? Mitkä lauseista ovat samantyyppisiä? Millä perusteella? Miten näin saadut lauseiden ryhmät eroavat toisistaan? Miksi? Havainnoidaan verrataan muihin oppilaiden taitamiin kieliin: mitä samaa, mitä eroa? Havainnoidaan predikaattiverbiä suomenkielisen lauseen ytimenä ja tästä poikkeavia lausetyyppejä. Ryhmittelyjen kautta päästään neuvottelemaan tilanteen vaikutuksesta valittuun lausetyyppiin ja erilaisten lausetyyppien käytöstä.

Tällaisella bottom-up-lähestymistavalla käsitteiden opettaminen ei jää etäiseksi vaan käsitteet opitaan sisällöllisessä kontekstissa, jossa niille on oikeasti käyttöä. Opetus ei etene muodoista ja määritelmistä tunnistamiseen eikä keskity määritelmien soveltamiseen vaan ohjatusta havainnoinnista ilmiön tunnusmerkkeihin ja oppijan itse oivaltamiin sääntöihin. Oppilaan päättelyn tarkastelu avaa opettajalle oppilaan tapaa prosessoida kieltä ja auttaa paitsi opettajaa opetuksen suunnittelussa myös oppilasta työskentelyyn orientoitumisessa. Päättelytehtävät ovat mielekkäimpiä, kun ne tehdään oppilaiden keräämästä aineistosta.

6 Loppupäätelmiä

Äidinkielenopetuksen käytänteiden kehittäminen monikielisyttä tukeviksi edellyttää entistään oppijälähtöisempää työskentelyä ja oppijoiden laajan kielirepertoarin, kulttuurisen osaamisen ja monentyyppisten taitojen hyödyntämistä. Se onnistuu osallistavammissa, yhteistoiminnallisemmissa ja tutkivaan oppimiseen pohjautuvissa aktiviteeteissa, joissa myös integroidaan kielen ja sisältöjen opetusta. Luvussa 5 esitellyt monikielisyttä kehittävät tehtävätyypit eivät ole äidinkielessäkään uusia: niitä on hyödynnetty opetuksessa niin oppimateriaalin kuin opettajan oman ajattelun pohjalta. Kielitaidon kirjoittajan lausumat oppilasryhmät vain haastavat pohtimaan opetuksen lähtökohtia uudelleen ja rakentamaan toimintaa tavoitteellisesti siten, että ne palvelevat kaikkia oppilaita, kielellisistä ja kulttuurisista lähtökohdista riippumatta.

Eri kielten tutkiminen yhteydessä toisiinsa ei ole äidinkielen sisällöistä pois vaan auttaa oppilaita rakentamaan kielirepertoariaan, jossa eri kielten hallinta tukee niiden oppimista ja kielitietoisuuden kehittymistä. Monikielisyys ei kosketa vain niitä oppilaita, joille suomi ei ole äidinkieli. Kaikkia oppilaita on koulutettava monikielisen ja -kulttuurisen yhteiskunnan jäseniksi. Siinä työssä kaikkien kielten taito on resurssi, opitaan kieliä sitten kodin ja suvun avulla, koulussa tai vapaa-ajan toiminnassa.

Kirjallisuus

- Aalto, E. & K. Tukia 2009. Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 25–36.
- Aro, T., T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) 2007. *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boeckmann, K.-B., E. Aalto, A. Abel, T. Atanassoska & T. Lamb (tulossa 2011). *Promoting plurilingualism. Majority language in multilingual settings*. Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.
- Bransford, J. D., A. L. Brown & R. R. Cocking 2000. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Byckling, H., M. Keinänen, P. Paalanen & L. Lehtolainen 2009. *Aktiivi 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Tammi.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Teoksessa O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & E. M. Torres-Guzmán (toim.) *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 51–68.
- Cummins, J. 2009. Pedagogies of choice in educating bilingual students. Teoksessa S. May (toim.) *LED2007: Refereed conference proceedings of the 2nd International Conference on*

- Language, Education and Diversity*. Hamilton, New Zealand: Wilf Malcolm Institute of Educational Research (WMIER), University of Waikato.
- Cummins, J., V. Bismilla, P. Chow, S. Cohen, F. Giampapa, L. Leoni, P. Sandhu & P. Sastri 2005. Affirming Identity in Multilingual Classrooms. By welcoming a student's home language into the classroom, schools actively engage English language learners in literacy. *Educational leadership* 65: 1, 38–43.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Gravelle, M. (toim.) 2000. *Planning for bilingual learners – an inclusive curriculum*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Gravelle, M. 2005. Bilingual learners: bilingualism, learning and inclusion. *Multiverse*. [luettu 27.1.2011]. Saatavissa: <http://gala.gre.ac.uk/id/eprint/3680>
- Hellström, I., J. Kuusento, H. Liuskari, S. Lottonen & H. Ruuska 2008. *Aleksis 8. Äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- Joenpelto, T., L. Tainio & L. Vahala 2009. *Lentävä lause. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: Edita.
- Kalaja, P. & H. Dufva 2005. *Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: FinnLectura.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, H-P. 2008. *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2011. *Sen edestään löytää - Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtonen, H. 2009. Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyyden ilmiöitä. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat*. Tietolipas 227. Helsinki: SKS. 161–190.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maa ilma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mikkola, A-M., M-R. Luukka & K. Ahonen 2006. *Voima. Äidinkieli ja kirjallisuus 8*. Helsinki: WSOY.
- Noppi, E., N. Uusitalo, R. Kupiainen & H. Luostarinen 2008. *"Mä oon nyt online!" Lasten mediaympäristö muutoksessa*. Julkaisuja A 104/2008. Tiedotusopin laitos. Tampereen yliopisto.
- Pietikäinen, S. Dufva, H. & K. Mäntylä 2010. Monikielisyyden liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010 / nro 2*. 17–30. Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/viewFile/3873/3655>
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pynnönen, M.-L. 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa M. Harmanen & M. Siironen (toim.) *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 155–168.
- Safford, K. & T. Costley 2008. 'I didn't speak for the first year': Silence, self-study and student stories of English language learning in mainstream education. *Innovation in Language Learning and Teaching* 2: 2, 136–151.