

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 278–297.

Mirja Tarnanen, Merja Kauppinen & Annika Ylämäki

Jyväskylän yliopisto

Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön

This article examines L1 literacy practices and use of L1 from the perspective of students and teachers with migrant background. We focus particularly on the meaning making of literacy practices and use of L1 in both in-school and out-of-school contexts. The data consist of 13 teacher interviews and 10 student interviews and applied tasks completed by the students studying in a comprehensive school. First, we discuss multilingualism and the use of languages in the conceptual framework of translanguaging and literacy practices. Then we introduce the data and the methods. The findings show that multilingualism is present both in students' everyday lives and to some extent in L1 instruction, but the use of L1 and multilingual literacy practices across the curriculum do not appear to be frequent. Finally, we discuss some implications concerning the multilingualism of students with migrant backgrounds and the role of L1 in their lives. We also consider how L1 instruction supports the development of literacy practices in in-school and out-of-school contexts and how L1 instruction could be developed.

Keywords: migrants' L1, instruction of migrants' L1, translanguaging, multilingualism, literacies

Asiasanat: oma äidinkieli, oman äidinkielen opetus, kielten limittäinen käyttö, monikielisyys, tekstitaidot



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Tarkastelemme artikkelissamme, millaisia merkityksiä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja opettajat antavat omalle äidinkielelle ja miten he kuvaavat oman äidinkielen ja muiden kielten käyttöä koulussa ja vapaa-ajalla. Oman äidinkielen opetus koulussa voi olla maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle yksi niistä harvoista paikoista, joissa omaa äidinkieltä on mahdollisuus käyttää kirjallisesti ja myös institutionaalisessa tilanteessa. Oman äidinkielen tunnit voivat tällöin tukea monipuolisten tekstitaitojen kehittymistä ja monikielisen identiteetin rakentumista (Cummins 2000; Hélot & Young 2002; Markose & Hellstén 2009). Erityisesti toisen polven maahanmuuttajataustaisille oppilaille, jotka ovat syntyneet Suomessa, oman äidinkielen opetuksella voi olla erityinen merkitys kielen ylläpitämisen kannalta (Lo Bianco 2003). Kansainvälisissä tutkimuksissa on ilmennyt, että jos omaa äidinkieltä käytetään pääasiassa vain suullisesti, se menettää ilmaisuvoimaansa rajautuneen käytön vuoksi (Eisenchlas, Schalley & Guillemain 2013).

Suomessa oman äidinkielen opetusta tarjotaan vain osassa kuntia. Kansallisen arviointikeskuksen raportin mukaan koulutuksen järjestäjät määrittelevät oman äidinkielen opetuksen tarpeen suureksi ja sitä järjestetään kaikilla koulutusasteilla sitä todennäköisemmin, mitä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita koulutuksen järjestäjällä on (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015). Oman äidinkielen opetusta tarjotaan perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa useissa kymmenissä kielissä. Esimerkiksi kevätlukukaudella 2015 oman äidinkielen opetusta tarjosi 82 koulutuksen järjestäjää 52 kielessä ja siihen osallistui 17 289 oppilasta (OPH 2016). Eniten oppilaita oli venäjän, somalin, arabian ja viron kielen opetusryhmissä. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, joten se ei ole perusopetuslain 12. §:n mukaista opetusta, vaan sitä opetetaan erillisen valtionavustuksen turvin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen (OPH 2014). Opetusta järjestetään myös siksi, että se tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan vahvistamalla monikielisten oppijoiden toimijuutta ja kieli-identiteettiä (Opetusministeriö 2009).

Oman äidinkielen opetuksen haasteiksi on useissa yhteyksissä nostettu opetusjärjestelyt: oppituntien myöhäinen ajankohta, opetustilojen sijainti ja niiden etäisyys lapsen tai nuoren varsinaisesta koulusta sekä ylipäättään irrallisuus muusta opetuksesta ja koulu yhteisöstä (esim. Youssef 2007; Piippo 2016; Tarnanen & Kauppinen 2016). Oppilaiden huoltajat ja oman äidinkielen opettajat pitävät myös oman äidinkielen kahta viikkotuntia, jotka tavallisesti pidetään kaksoistuntina, riittämättöminä ja opetusryhmiä liian heterogeenisinä oppilaiden kielitaidon tason ja iän kannalta (Tarnanen & Kauppinen 2016). Opetusjärjestelyjen ohella on olennaista pohtia, miten ja mihin omaa äidin-

kieltä käytetään koulun muilla oppitunneilla tai ylipäättään koulussa. Miten luontevaa sen käyttäminen on koulun muiden kielten rinnalla? Millaisen tilan koulu tarjoaa yksilön kielellisen repertuaarin rakentumiselle?

Koulun kielellinen arki ei rakennu opetussuunnitelmien tai opetusjärjestelyiden mukaan, vaikka näillä voidaanakin vaikuttaa koulun kielimaiseen ja kielten käyttöön (ks. myös Lehtonen 2015). Kielet ja kielimuodot tulevat näkyviksi ja aktiiviseen käyttöön vasta koulukulttuuriin kiinnittyvänä toimintana ja opetuksen käytänteissä. Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, miten oman äidinkielen tekstikäytänteet käytännössä rakentavat koulun monikielisyttä. Tutkimme tätä oman äidinkielen opettajien ja oppilaiden kuvaamina, kun he antavat merkityksiä omalle äidinkielelle ja sen käytölle sekä erikseen että limittäin muiden kielten kanssa. Tarkastelemme ensin koulua kielellisenä yhteisönä kielten limittäisen käytön ja tekstitaidon käsitteiden kautta, koska ne tarjoavat yhdessä kokonaisvaltaisen viitekehysten, jonka avulla voi tarkastella kielten käyttöä ja siihen liittyviä merkityksiä yksilöiden ja yhteisöjen näkökulmasta. Esittelemme sitten tutkimuksen aineiston, menetelmät ja tulokset. Lopuksi pohdimme tulosten pohjalta, miten koulun ja arjen tekstikäytänteet ja kielten käyttö heijastelevat monikielisyttä aineistomme valossa sekä miten oman äidinkielen opetusta ja käyttöä koulussa voitaisiin edistää.

2 Monikielinen kouluyhteisö ja tekstitaidot

Tarkastelemme oman äidinkielen käyttöön liittyviä merkityksiä kielten limittäisen käytön ja tekstitaitojen näkökulmasta. Määrittelemme tässä yhteydessä oman äidinkielen maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten käyttämäksi kieleksi, joka on jokin muu kuin koulun opetuskieli. Tässä aineistossa opetuskieli on suomi. Englanninkielisessä kirjallisuudessa omaan äidinkieleen (OPH 2014) viitataan useilla eri käsitteillä, kuten *heritage language*, *(new) minority language*, *ethnic language*, *additional language*, *non-official language*, *home language* (esim. Cummins & Danesi 1990; Edwards 2008; Eisenclas ym. 2013). Tätä omaan äidinkieleen liittyvää termistön moninaisuutta ei ole koettu hämmäntäväksi vain tutkimuskirjallisuudessa vaan myös opetuskonteksteissa, koska termeihin liitetään arvottavia assosiaatioita (Edwards 2008). Tämä selittää termien laajan kirjon ja niiden vakiintumattomuuden.

Monikielisessä yhteiskunnassa äidinkieliä on lukuisia sekä yhteisöjen jäsenillä että yksilöillä. Yhteiskunnan monikielisyys näkyy siinä, miten yksilöä tuetaan käyttämään useita hallitsemiaan kieliä riippumatta siitä, mitä kieltä tai mitä kieliä hän pitää äidinkielenään: mihin kieliyhteisöön hän tuntee samaistuvansa, mitä kieltä hän käyttää eniten tai laajimmin eri käyttöyhteyksissä tai mikä on hänen perheensä tai lähiyhteisönsä

käyttämä kieli (esim. Skutnabb-Kangas 2000; Lomaa 2007). Niin äidinkielen kuin muidenkielten kehittyminen nähdään tällöin dynaamisena yksilön elämäntilanteeseen ja kielenkäyttöympäristöihin kiinnittyvänä toimintana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostuvat vastaavasti äidinkielen ja kulttuurin ylläpito ja kehittäminen, yksilön kieli-identiteetin lujittaminen ja monikielisen yhteiskunnan toimintaan osallistuminen. Näihin sisältöihin kiinnittyvät kielenoppimisessa niin taito-, tieto- ja tunnetavoitteet kuin arvostukseenkin liittyvät tavoitteet.

Kouluja voidaan pitää monikielisinä riippumatta siitä, miten monia eri kansallisuksia oppilaat ja opetushenkilöstö edustavat (ks. myös Lehtonen 2015). Voisi siis olettaa, että eri kieliä ja kielimuotoja käytetään limittäin niin oppitunneilla kuin koulun muissa sosiaalisissa tilanteissa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tästä ilmiöstä käytetään käsitettä *translanguaging*, jonka suomenkielisenä vastineena esiintyy muun muassa *transkieleily*-termi (Lehtonen 2015). Tässä tutkimuksessa kutsumme ilmiötä nimityksellä *kielten limittäinen käyttö* (ks. myös Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen 2015). Käsitteenä se kytkeytyy sosiolingvistiseen murrokseen, joka pyrkii uudistamaan kielen kuvausta ja haastaa käsityksen kielistä toisistaan erillisinä, autonomisina ja selkeärajisina ilmiöinä (García & Sylvan 2011).

Kielten limittäinen käyttö viittaa sekä kielirepertuaarien että muiden semioottisten systeemien joustavaan käyttöön merkitysten rakentamisessa eri yhteyksissä (Blackledge, Creese & Takhi 2013; Garcia & Kano 2014). Kielten limittäinen käyttö liittyy sekä kielen tuottamiseen, tehokkaaseen kommunikaatioon, kielellisiin toimintoihin että kielenkäytön taustalla oleviin ajatteluprosesseihin. Sitä luonnehtii tiedostamaton erilaisten kielirepertuaarien ja semioottisten systeemien käyttö limittäin yli kielirajojen (Lewis, Jones & Baker 2012). Kielten limittäisessä käytössä on siis kyse ennen kaikkea kommunikaatiosta eikä niinkään kielistä itsestään.

Koulukontekstissa kielten limittäisessä käytössä merkityksellistä ei ole niinkään se, mitä kieltä käytetään, vaan miten esimerkiksi oppitunneilla yli oppiainerajojen ollaan tietoisia oppilaiden osaamista kielistä ja kielimuodoista ja ymmärretään kielen sosiaalinen luonne merkitysten rakentamisessa. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielten luonteva limittäinen käyttö tarkoittaa sellaisten käytänteiden kehittämistä, jotka perustuvat yksilön kielellisen tietoisuuden lisäämiseen, aktivoivat oman äidinkielen käyttöä ja tukevat monikielisen identiteetin rakentumista (Creese & Blackledge 2010; García & Kano 2014).

Omaa äidinkieltä käytetään ja opitaan toki kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa niin koulussa kuin vapaa-aikanakin, ja näin koulukin on nähtävä vain yhtenä kontekstina, jossa yksilö voi laajentaa kielellistä repertuaariaan. Erityisen merkityksellisen kielenoppimisen ympäristön koulusta tekee kuitenkin se, että koulu instituutiona kaiuttaa laajemminkin sitä, millainen asema eri kielimuodoilla ja kielillä yhteiskunnassa on ja

miten niitä arvostetaan. Jotta yksilö voisi käyttää äidinkieltään eri yhteyksissä mahdollisimman monipuolisesti, hänen tulisi hallita tekstitaitoja myös äidinkielellä. Tarkoitamme tässä tekstitaidoilla suullisten ja kirjallisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja (Barton, Hamilton & Ivanič 2000). Tekstit ja tekstikäytänteet kiinnittyvät aina tiettyihin tilanteisiin, elämäntilanteisiin tai instituutionaalisiin yhteyksiin, joten tekstejä ja niihin liittyviä taitoja käytetään aina jossakin konkreettisesti tilanteessa tiettyä tarkoitusta varten (mt.).

Tekstitaitojen monipuolinen kehittyminen edellyttää niiden käyttöä ja tietoista kehittämistä laajasti eri yhteyksissä, ei vain kieliaineiden tunneilla. Koulun tehtävänä olisikin ohjata oppilasta kielelliseen tietoisuuteen eri oppiaineiden opiskelussa. (Aalto & Kauppinen 2011.) Sekä omaa äidinkieltä että koulun opiskelukieltä voidaan käyttää limittäin ja koherentilla tavalla oppimiseen liittyviin ajatteluprosesseihin, jos eri oppiaineissa hyödynnetään kaksi- tai monikielisiä tekstikäytänteitä (vrt. García & Kano 2014). Esimerkiksi oman äidinkielen kirjoittamisen taidon on todettu olevan haavoittuvainen vähemmistökonteksteissa, koska sitä ei tarvita jokapäiväisessä elämässä. Näin ollen kirjoittamisen taidon kehittyminen edellyttäisi sen harjoittamista tai säännöllistä käyttöä. (Valdés 2005; Oriyama 2011.)

Teksteihin ja tekstikäytänteisiin liittyy myös ideologinen ulottuvuutensa, sillä yhteisöjen käsitykset, normit ja arvostukset ohjaavat niitä ja tarjoavat yhteisöjen jäsenille erilaisia toiminta- ja lukijapositioneja eri ympäristöissä ja tilanteissa (esim. Gee 2004; Bartlett 2005). Esimerkiksi koulukontekstissa opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetus- ja arviointikäytänteet sekä opettajan omat käsitykset ja arvostukset vaikuttavat siihen, millaisia ja kenen tekstejä opetuksessa käytetään ja miten tekstien kanssa toimitaan. Tällaisten valintojen kautta tietyt tekstit ja tekstikäytänteet muodostuvat koulussa keskeisiksi ja niitä pidetään tärkeinä, kun taas toiset tekstit ja tekstikäytänteet rajautuvat opetuksen ulkopuolelle (ks. esim. Goodwyn & Findlay 2003; Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010). Mielenkiintoista onkin, millainen tekstimaisema oman äidinkielen opetukseen rakentuu ja millaisiin tekstikäytänteisiin oppitunneilla harjaannutaan.

Koulun tekstimaisemat poikkeavat vapaa-ajan tekstien käytöstä, ja myös eri toimijoiden – oppilaiden ja opettajien – tekstimaisemat eroavat toisistaan. Oppilaat ja opettajat ovat osallisina erilaisissa formaaleissa ja informaaleissa verkostoissa ja rakentavat niissä uutta tietoa ja osaamista teksteistä ja niillä toimimisesta (esim. Cope & Kalantzis 2000). Oman äidinkielen oppimisen näkökulmasta myös sillä on merkitystä, millaisen jatkumon kodin ja koulun tekstit muodostavat. Tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi lasten ja huoltajien yhteiset ensimmäisen kielen lukuhetket kehittävät lasten kysymisen, vastaamisen, tiivistämisen ja keskustelun taitoja sekä laajentavat sanastoa (Bradley & Corwyn 2002; Savas 2014). Koska huoltajien käsitykset kasvatuksesta ja oppimisesta sekä koulutus- ja kulttuuritaustat ovat erilaisia eri maissa, on esimerkiksi Ranskassa,

Hollannissa ja Israelissa kehitetty varhaiskasvatukseen ohjelmia ja suunnattu huoltajille kerhoja ja projekteja, joiden kautta tuetaan lasten tekstitaitojen kehittymistä omassa äidinkielessä. Tutkimutojen tavoitteena ei ole vain kartuttaa lasten kielitaitoa vaan ennen kaikkea edistää heidän sosioemotionaalisia, kognitiivisia ja opiskeluun liittyviä taitojaan. Jos kodin ja koulun tekstikäytänteiden välillä on suuri ero esimerkiksi siinä, mitä luetaan sekä mistä ja miten keskustellaan, olisi tärkeää rakentaa tietoisesti jatkumoa kodin ja koulun tekstitaitojen välille. Jatkumo tekstitaitojen välillä sekä koulun ja kodin molemminpuolinen arvostus voivat edistää yleisemminkin lasten koulumenestystä. (Stavans, Olshtain & Goldzweig 2009; Savas 2014.)

3 Aineisto ja menetelmät

Tarkastelemme tutkimuksessamme oman äidinkielen opetusta ja käyttöä koulussa ja vapaa-ajalla oman äidinkielen opettajien ja oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia merkityksiä oppilaat ja opettajat antavat äidinkielelle?
2. Miten oppilaat ja opettajat kuvaavat oman äidinkielen tekstitaitoja ja -käytänteitä sekä eri kielten käyttöä?
3. Millaisia merkityksiä oppilaat ja opettajat antavat arabian ja venäjän kielen kirjallisille tekstitaidoille?

Tutkimusaineisto on kerätty perusopetuksessa työskenteleviltä oman äidinkielen opettajilta sekä heidän oppilailtaan. Opettaja-aineisto käsittää 13 puolistrukturoitua teema-haastattelua. Teemahaastattelu valittiin aineistonkeruun menetelmäksi, koska se sopii nimenomaan käsitysten ja kokemusten tutkimiseen (Cohen, Manion & Morrison 2011: 409). Haastattelujen teemoina olivat opetuksen sisällöt, opetuksen ja oppimisen tavoitteet, tekstitaitoihin liittyvät valinnat ja työtavat sekä opetuksen järjestelyt. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Opettajien opetuskielet olivat arabia, englanti, espanja, hollanti, kinyarwanda, mandariini kiina, ranska, saksa, swahili, unkari ja venäjä. Haastatelluissa oli mukana kaksi hollannin opettajaa ryhmän opettajanvaihdoksen takia sekä kaksi venäjän opettajaa. Opettajat muodostivat sekä koulutukseen että opetuskokemuksiin liittyviltä taustoiltaan hyvin heterogeenisen ryhmän. Pedagoginen koulutus oli vain muutamalla opettajalla.

Oppilasaineisto koostuu 10 oppilaan haastattelusta ja soveltavista tehtävistä. Oppilasta neljä kävi arabian kielen ja kuusi venäjän kielen opetuksessa aineiston keruuaikana. He olivat iältään 9–16-vuotiaita. Haastateltavista kolme venäjän kielen opetukses-

sa käyvää oppilasta oli ensimmäisen polven maahanmuuttajia, eli he olivat muuttaneet Suomeen 5–7-vuotiaina, ja loput olivat syntyneet Suomessa. Kuuden oppilaan toinen vanhempi oli suomenkielinen. Käytämme sekä opettajista että oppilaista pseudonyymejä.

Oppilaat laativat ennen varsinaista haastattelua kielellisen muotokuvan. Oppilaille annettiin A4-kokoinen kuva ihmisen ääriviivoista, ja heidän tuli sijoittaa käyttämässä kielet kuvaan piirtäen tai värittäen. Tämän jälkeen he selittivät sanallisesti, mitä he tarkoittivat piirtämillään kuvilla ja käyttämillään väreillä. Vastaavia tehtäviä on aiemmin käytetty muun muassa tutkittaessa 6–12-vuotiaiden saamelaislasten kielirepertuaaria (Lundell 2010), kartoitettaessa Kanadassa kaksikieliseen opetusohjelmaan osallistuvien 6–8-vuotiaiden oppilaiden kieli-identiteettiä (Dressler 2014) ja selvitetäessä eteläafrikkalaisten 13–15-vuotiaiden kielellisiä käytänteitä ja kieliaseiteita (Busch 2010). Toisessa tehtävässä oppilaiden tuli merkitä oma, tyypillinen päiväohjelmansa kellotauluun ja lisätä siihen ne kielet, joita he eri tilanteissa käyttivät. Kellotaulun avulla selvitimme kielten rooleja eri tilanteissa ja hahmotelimme näin kielenkäyttäjien sosiaalista verkostoa (Mäntylä, Pietikäinen & Dufva 2009). Kuviin liittyvien yksilöhaastattelujen tavoitteena oli tuoda esille oppilaiden omia kokemuksia, mielipiteitä, asenteita ja käsityksiä eli sitä, millaisia merkityksiä he antavat omalle äidinkielelleen. (Ks. tarkemmin Ylämäki 2017.)

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla, samalla kun analyysia ohjasi tutkimuksen käsitteellinen viitekehys. Aineisto tulkittiin systemaattisen luokittelun ja analyysiyksiköiden identifioinnin kautta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti (Hsieh & Shannon 2005; Tuomi & Sarajarvi 2009). Haastattelut litteroitiin karkealla transkriptiolla, koska analyysin kohteena oli puheen asiasisältö.

4 Tulokset

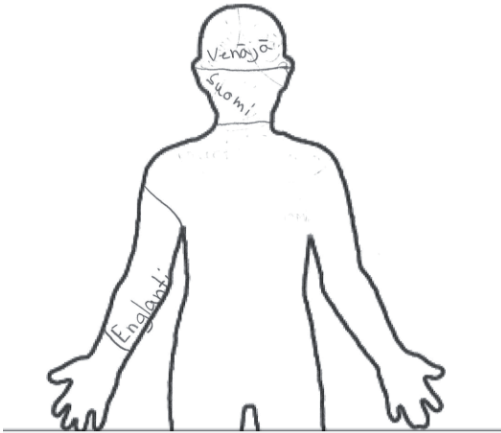
4.1 Äidinkielen monet merkitykset ja tehtävät

Äidinkieli saa tämän aineiston oppilaiden mukaan monenlaisia merkityksiä (ks. esimerkit 1–6). Oppilaat kuvasivat äidinkieltä kieleksi, jonka yksilö oppii ensimmäisenä. Oppilaiden mielestä äidinkielen ja muiden kielten ero perustuikin siihen, että äidinkieli opittiin luonnostaan eikä sen puhumista tarvinnut samalla tavoin tietoisesti ajatella kuin muiden kielten puhumista. Äidinkieltä luonnehdittiin kieleksi, jonka osaaminen oli erityisen hyvällä tasolla. Äidinkieliä voi olla myös useita. Tämän lisäksi äidinkielelle nähtiin olevan tyypillistä, että sitä käytetään perheessä toisin kuin muita kieliä ja sillä on yhteys vanhempien tai omaan syntymä- tai kotimaahan.

- (1) Semmonen sana minkä sä oot ekana oppinu ja se tulee luonnostaa semmonen että ei tarvi ees miettiä ku sen vaa sanoo nii sitte se vaan tulee sieltä sillee että joka kielesähä eka kieli nii se on semmonen että sä opit sen ja se tulee luonnostaa mut esim jos sä alat opettelemaa jotaa uutta kieltä vaikka nyt jos mä alkaisin opettelee espanjaa nii munhan pitäis aluks miettiä se, se kehittyi siitä ja sit se menee sille tasolle – –. (Samir)
- (2) Noo äidinkielen osaa tosi hyvin jaa tai no sillee osaa puhua ihan kunnolla mutta sillee muut kielet nii osaa vähä huonommin. (Tanya)
- (3) No mä selittäisin sen sillee että äidinkieli no sitä ei sillee oo koska sulla voi olla myös äidin- ja isänkieli että se ei oo silleen musta se sana sillee että se just tarkoittaa mutta se on just semmonen mitä sä niinkun ainakin osaat hyvin ja että no nyt kun mulla on kaks äidinkielee niin mä en oikein voi sanoo että mikä on se just mun että mitä sä osaat sit hyvin. Mutta niitä voi olla montakin. (Katya)
- (4) No sillee että vanhemmat puhuu sitä ja niinku nii. (Marwa)
- (5) Niinku ihan niinku äidinkieli no niinku semmonen, se on semmonen niinku se millä kielellä missä sä oot syntyny se on niinku sun äidinkieli. (Anton)
- (6) No mä selittäisin sen sillee et tavallaa et äidinkieli on se kieli että mitä kieltä sä käytät melkein koko ajan ja mikä on se kieli et mikä on se kieli missä sun äiti tai vaikka iskä on syntyny et mikä paikka se ois että olisko se Suomi tai Venäjä tai Ranska tai Ruotsi. (Maria)

Kielikehopyirustuksissa ja haastatteluissa kävi ilmi, miten tärkeinä oppilaat pitivät käyttämäänsä kieliä. Piirroksissa he sijoittivat eri kieliä eri puolille kehoa mutta kuitenkin niin, että äidinkielet oli sijoitettu joko päähän tai rinnan kohdalle. Muut kielet, kuten englanti ja ruotsi, saatettiin sijoittaa käsiin tai jalkoihin. Haastatteluissa oppilailta kysyttiin perusteluja siihen, miten he olivat sijoittaneet kielet piirroksiin, sekä syitä valinnoilleen (ks. kuvio 1). Kaikki oppilaat pitivät omaa äidinkieltä tai äidinkieliä tärkeimpinä kielinä, koska juuri ne ovat heidän äidinkieliään ja he pystyvät kommunikoimaan niillä muiden ihmisten kanssa. Suomen kieli oli tärkeä oppilaille siksi, että se oli heidän toinen äidinkieliensä ja he asuivat Suomessa.

Kielten keskinäisestä tärkeydestä keskusteltaessa osa oppilaista viittasi siihen, että tiettyä kieltä tai tiettyä kieliä oli mieluisampaa puhua kuin toisia. Mieluisuuteen käyttää tiettyä kieltä ja tiettyä kieliä liittyi myös se, millainen rooli kielellä tai kielillä koettiin olevan arjessa (ks. esimerkit 7–9). Merkityksellisinä pidettiin muun muassa kouluympäristöä ja siihen liittyviä sosiaalisia suhteita. Myös vanhempien arvostuksilla ja yhteyksillä sukulaisiin koettiin olevan merkitystä.



KUVIO 1. Katyan kehopiirros.

- (7) No mulla on paljon suomalaisia kavereita ja koulussaki puhutaan paljon suomee. (Ramiz)
- (8) Mm no emmä tiää äiti vaan sano et mulla on niinku tärkeetä että mä en unohda venäjän kieltä. (Natalia)
- (9) Mm koska Marokossa puhutaan ranskaa ja sit ku jotku meidän sukulaiset asuu Ranskassa nii niitten kaa ois kiva puhua ku ne ei välttämättä, ne ei kaikki osaa arabiaa sillee sujuvasti. (Marwa)

Oppilaat kuvaavat kielellisillä valinnoillaan ja arvostuksillaan myös kielellistä identiteettiään, ja juuri kielellisen identiteetin rakentaminen on opetuksen keskeinen tavoite, jonka miltei kaikki opettajat mainitsivat haastattelussa. Opettajat kuvasivat kielellistä identiteettiä eri tavoin, ja kuvauksiin sisältyi valta- ja arvoasetelmia sekä kielittäin vaihtelevia positioita. Eräs opettaja mainitsi, miten ”eri äidinkiellillä on erilaiset statukset, mikä vaikuttaa oppilaiden motivaatioon sekä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin”.

Opettajan käsitys oppiaineen roolista ja tehtävistä vaikuttaa siihen, miten oppilaan kielellisen identiteetin muotoutumiselle on tilaa oman äidinkielen opetuksessa. Opettajien puheessa oman äidinkielen opetus näyttöytyi ristiriitaisten käsitysten kohtauspaikkana. Useat opettajat toivat esiin oppituntien epämääräisen statuksen: toisaalta oman äidinkielen tunnint ovat kuin harrastus, johon tullaan erikseen varsinaisen koulupäivän jälkeen, toisaalta tunneilla on opiskeltavana kieliaine sanastoineen ja rakenteineen (saksan, hollannin, englannin, kiinan ja arabian opettajat). Myös huoltajien käsitykset ja toiveet määrittivät opettajien mukaan opetusta, muun muassa tunneille valittavia sisältöjä ja opetuksen tavoitteita. Jotkut huoltajat odottivat esimerkiksi sa-

manlaisia tuloksia lukutaidossa kuin suomen kielen tunneilla (ranskan ja unkarin opettajat), toiset huoltajat puolestaan saattoivat vastustaa kirjoitusmerkkien opettelemista liian haastavana ja aikaa vievänä tehtävänä (arabian opettaja). Myös läksyt ja vapaa-ajan kielenkäyttöympäristöihin kannustaminen jakoivat huoltajia: esimerkiksi venäjää opiskelevien lasten huoltajat vaativat opettajia antamaan läksyjä, ja hollantia opiskelevien huoltajat odottivat opettajalta suosituksia lastenkirjoista ja internetmateriaaleista. Huoltajien esittämien toiveiden lisäksi opettajien oma kokemushistoria ja tausta määrittivät oman äidinkielen opiskelua. Kielenopettajan, kääntäjän, biologin, kansainvälisen kaupan ja lastentarhanopettajan tutkinnot sekä näissä ammateissa toimiminen näkyivät opittavaan ja opiskeluun kohdistuvissa arvostuksissa sekä samalla tuntien painotuksissa ja sisällöissä (esimerkit 10–11):

- (10) Minä kaipaisin vielä, kun kielentaito ja kulttuuri just mainittiin, niin siinä on myöskin [Alankomaiden] maantieto ja historia ja ne kaikki kuuluu siihen. Orientoi lapsia, historian kirjat ja maantietokirjat, se tekee parhaan kokonaisuus. – – Siis [kuvakirja ja video] oli historiallinen, oikeampaa liittyvä enemmän Hollannin historiaan. (hollannin opettaja 1, kansainvälisen kaupan asiantuntija)
- (11) Mä itse olen tällainen kirjailija ja mulla on omat kirjat julkistettu ja se kirjallisuus on pääaine ja luova kirjoittaminen on tärkeä mulle ja aina tunnilla mä yritän tehdä jotta lapset lukevat enemmän ja harrastavat lukemista ja laulamista ja runoja ja semmosia, luova kirjoittaminen tai sanataide, mutta ongelma on semmoinen että tiistain ryhmässä he eivät osaa vielä venäjää niin hyvin että he eivät. mutta kuitenkin he ovat yrittäneet laulaa se laulu [laulun nimi venäjäksi] se on runo, se on venäläinen runo ja kyllä se mm runo menee hyvin ja nyt osaavat ja he tykkäävät ja se on hauska ja se auttaa oppimisessa. (venäjän opettaja 1, kirjailija ja lastentarhanopettaja)

Oman äidinkielen opettajat liittivät kielenkäyttöön vahvasti tapakulttuurin, ja useat opettajat sanoivatkin ottavansa tunneilla harjoiteltaviksi kohteliaisuuskäytänteitä sekä maan juhlakulttuuria ruokineen ja lauluineen, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat:

- (12) Monesti on unkarilaisia juhlia aina tälleen kun ne on ajankohtasia ja tämmösiä perinteitä, ja onko niistä minkälaisia kokemuksia. Tässä pienten ryhmässäkin on hyvin paljon henkilökohtaista kokemusta Unkarin, unkarilaisista tavoista ja siellä kun ovat olleet paljon ja perheessä näitä, näistä traditioista. – – [Tässä oppikirjassa] alkaa vähän uudenlaisia tervehtimismuotoja – – ihan hyvä kertaus tässä kun suomalaisille Suomessa asuville unkarilaistaustaisille lapsille voi olla semmoset tervehtimistavat hakusessa, ei voi kaikille vaan sanoo hei vaan pitää sanoa hyvää päivää ja muita vastaavia, ei oo suinkaan niin yksinkertaista. (unkarin opettaja)
- (13) I use like songs very much, so then at least they can listen to the songs and then we try to sing along. – – We've actually not played many games. Mostly it's songs. Songs in form of games. (swahilin opettaja)

Swahilin opettaja painotti laulamista ja perinnetekstejä opetuksessaan ja suhtautui samalla oppilaidensa swahilin kirjalliseen käyttöön epäillen:

- (14) At least most of them use Swahili or had speak Swahili with their parents. I guess they want to be able to speak at home. Because I don't think it will come a situation when they ever write in Swahili. I tend to think it's for them to be able to communicate and talk. (swahilin opettaja)

Oman äidinkielen käyttöympäristöistä tärkeimmiksi nousevat opettajien nimeäminä samat kuin oppilaiden kuvauksissakin eli sosiaaliset ja kulttuuriset yhteisöt: suhteet vanhempiin, sisaruksiin ja sukulaisiin sekä ystäviin. Lisäksi esimerkiksi haastatellut ranskan ja unkarin opettajat kertoivat tukevana vanhempia kielikasvattajina lähettämällä tunneilla tehtyjä videoita vanhemmille. Joillakin kielillä (unkari, ranska, saksa, hollanti ja venäjä) on tukenaan vahvoja paikallisyhteisöjä, joihin opettajalla on kiinteät suhteet ja jotka tukevat oman äidinkielen käyttöä vapaa-ajalla.

4.2 Tekstitaidot, tekstikäytänteet ja kielten limittäinen käyttö

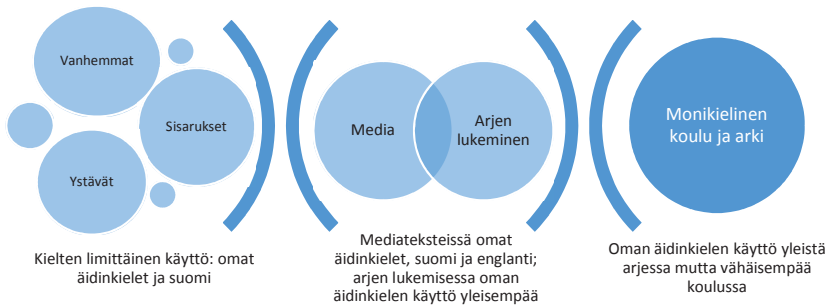
Oman äidinkielen tuntien kielivalinnat vaihtelivat kielittäin ja opettajittain: useimmin tunneilla käytettiin opettajien mukaan pelkkää omaa äidinkieltä, mutta myös suomi esiintyi tunneilla ”apukielenä”, tai sitten omaa äidinkieltä, englantia ja suomea käytettiin limittäin, kuten swahilin ja unkarin opettajat kertoivat. Haastatellut opettajat korostivat, että oppilaat käyttivät hyvin mieluusti oman äidinkielen tunneilla suomea keskenään, ellei opettaja erityisesti ohjannut kielenkäyttöä.

Kielen variaation opettajat näkivät opetuksessa miltei poikkeuksetta ongelmallisena. Opettajien mukaan luokkahuone oli oppilaille keskeinen, osassa omia äidinkieliä jopa tärkein, oman äidinkielen käyttöympäristö. Esimerkiksi kiinan ja arabian opettajat toivat kuitenkin konkreettisesti esiin sen, miten kielten monet murteet vaikeuttivat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja haastoivat täten sekä oppilaiden motivaation kielenopiskeluun että opettajan tunneilla tekemät pedagogiset ratkaisut.



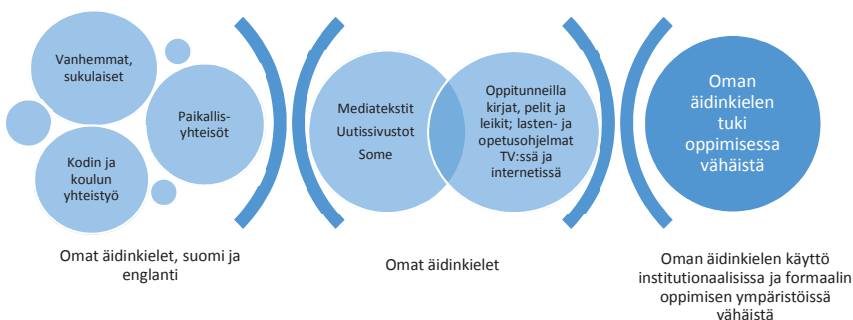
KUVIO 2. Ramizin tyypillinen päiväohjelma toimintoineen ja kielineen.

Myös kellotaulukuvien ja haastattelujen perusteella oppilaiden arki on monikielistä, mutta tekstikäytänteet kielineen ovat tilanteisia ja liittyvät tiettyihin elämäntilanteisiin (ks. kuvio 2). Koulun formaalit tekstikäytänteet olivat oppilaiden mukaan pääasiassa suomenkielisiä, mutta koulun epämuodollisissa, sosiaalisissa tilanteissa, kuten välitunneilla, venäjää puhuvat oppilaat kertoivat käyttävänsä myös venäjää, jos koulukaverina oli toinen venäjää osaava oppilas. Sen sijaan vapaa-ajalla oppilaiden käyttämät kielet vaihtelivat tekstitaidon, tilanteen ja keskustelukumppanin mukaan. Kaikkien oppilashaastatteluiden ja piirrosten perusteella laadittu kuvio 3 havainnollistaa tiivistetysti sosiaalisten ja institutionaalisten tekstikäytänteiden kielimaisemaa. Tämä tukee käsitystä siitä, että kielten käyttöä tai tekstitaitoja ei monikielisessä arjessa nähdä vuorottelevana, sektoreittain tiettyyn käyttöyhteyteen tai elämäntilanteeseen kuuluvana vaan pikemminkin liittämisenä. Haastatteluissa oppilaat mainitsivat esimerkiksi kotona käytetyn kielen vaihtelemaan samankin henkilön kanssa keskusteltaessa.



KUVIO 3. Oppilaiden tekstitaitomaisema heidän itsensä kuvaamana.

Oman äidinkielen opettajat kokivat kannustavansa oppilaita pitämään yllä ja laajentamaan oman äidinkielen verkostojaan median avulla, esimerkiksi seuraamaan oman kielisiä lehtiä ja lukemaan lastenkirjoja yhdessä vanhempien kanssa (arabia, hollanti ja unkari) sekä pitämään yhteyttä sukulaisiin sosiaalisen median avulla (hollanti, arabia ja swahili) (kuvio 4). Osa opettajista nosti paikallisyhteisöjen rinnalle median kautta muodostuvat kieliyhteisöt – TV-sarjat ja esimerkiksi internetin harrastusyhteisöt – ja sanoi hyödyntävänsä niitä myös opetuksessaan. Ranskan, hollannin, arabian ja englannin opettajat kertoivat käyttävänsä internetin opetusohjelmia sekä sähköisiä, internetistä ladattavia kirjoja, videoita ja lastenohjelmia. Oppilaita kannustettiin tuottamaan tunteilla luetun pohjalta myös omia multimodaalisia tekstejä ja esittelemään niitä kotona vanhemmilleen.



KUVIO 4. Oppilaiden tekstitaitomaisema opettajien kuvaamana.

Institutionaalisen kielenkäytön eli ajatteluun ja opiskeluun tähtäävien tekstitaitojen harjoittelun omalla äidinkielellä mainitsi vain muutama opettaja. Yksittäisiä esimerkkejä nousi esiin tiedonhankinnasta arkitilanteissa (hollanti, venäjä ja swahili) sekä oppimaan oppimisen taidoista, kuten sanakirjan käytöstä ranskan tunteilla ja lukustrategioiden

opettelusta ranskan ja englannin tunneilla. Oman äidinkielen tukea eri oppiaineiden opiskelussa ei maininnut yksikään opettajista, eikä yhteistyö koulujen muiden opettajien kanssa tullut mitenkään esiin.

4.3 Kirjalliset tekstitaidot arabian ja venäjän kielissä

Kirjallisen kielenkäytön taidot ovat keskeisiä paitsi kielen statuksen myös akateemisten taitojen ja erityisesti opitun osoittamisen näkökulmasta, sillä opiskelu ja arviointi koulussa perustuvat yhä pääasiassa kirjoitettujen tekstien tulkintaan ja tuottamiseen. Tämän vuoksi kirjallisten tekstitaitojen opiskelu ja oppimiseen liitetyt merkitykset ovat oman äidinkielen opetuksessa huomionarvoisia. Vertailemmeikin seuraavassa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimista arabian ja venäjän opetuksessa.

Oppilaiden haastatteluissa tuli esille kirjoittamaan oppiminen tai kirjoitustaidon kehittyminen muun muassa oikeinkirjoituksen osalta, kuten esimerkki 15 havainnollistaa.

- (15) No on tässä ollu siitä apua että niinku mä tiän nyt vähän niinku et miten jos tarvis kirjottaa vaikka joku viesti et mä tietäisin että miten se sana kirjoitetaan vaikka ja misä laitetaan noi niinku meil venäjänkielisil on semmonen pehme merkki et minne pehme ja kova merkki etten mä kirjottaisi niinku väärin. (Maria)

Lähtökohdat kirjoittamiseen omalla äidinkielellä ovat kuitenkin arabiaa puhuvilla varsin erilaiset verrattuna venäjän kieltä puhuviin oppilaisiin. Arabian kielen luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa tärkeää on standardiarabian osaaminen. Koska oppilaiden kotona käyttämät kielet ovat olleet pääosin arabian kielen eri murteita, ei kirjoitus- ja lukutaitoa ole välttämättä opittu kotona lainkaan. Ehkä siksi kirjoitustaidon kehittyminen, vaikka se viittäisikin lähinnä oikeakielisyyteen, sai enemmän painoa venäjän kieltä kuin arabian kieltä puhuvien oppilaiden vastauksissa.

- (16) No kirjottamaan ja sit mä oon oppinu vähän puhumaan. (Marwa)

Venäjän ja arabian opettajat kertoivat tähtäävänsä opetuksessaan kielen korrektiin kirjalliseen käyttöön, koska vasta standardivarieteetin hallinta on heidän mukaansa osoitus kielen osaamisesta ja kirjoitetun kielen hallinta antaa statuksen kielenkäyttäjälle. Kirjakielen arvostus näkyy siis molempien äidinkielen pedagogisissa ratkaisuissa mutta eri tavoin.

Venäläisessä kouluperinteessä kirjoitettu kieli ja kirjalliset harjoitukset ovat arvostettuja, sillä muun muassa kaanontekstien lähiluku ja opetteleminen ulkoa sekä vuosiluokittain etenevä lukuohjelma ovat opetussuunnitelmien keskeistä sisältöä (Kyn-

käännämi 2013). Myös venäjän opiskelu omana äidinkielenä oli hyvin strukturoitua: tunneilla toistuivat kirjoitusharjoitukset, kieliopin läpikäynti ja läksyjen tarkastus. Perinteinen venäläinen pedagogiikka näkyi myös lukukilpailuina ja diplomeina sekä koulun ja kodin tiiviinä yhteistyönä, jonka tarkoitus oli kontrolloida ja ohjata oppimista. Kirjallisen kielenkäytön opiskeluun liittyi opettajien mukaan kiinteästi kulttuurihistoriallinen sisältö: venäläisten klassikkokirjailijoiden tekstit, kulttuurinen kuvasto, historia ja ”oman kulttuurin tekstien lukutaito”.

Arabian tunneilla kirjaimia ja lukemista opeteltiin opettajan lähtömaan koulujärjestelmän mukaisesti, ja opettaja käytti aikaa ja kannusti oppilaita harjoitteluun luku- ja kirjoitustaidon oppimiseksi. Oppitunneilla tehtiin tehtäviä itsenäisesti oppikirjan ja opettajan mallin mukaan, ja opettajan mielestä juuri tällainen harjoittelu poikkeaa merkittävästi suomalaisesta tehtävä- ja harjoittelukulttuurista. Opettaja käytti arabiankielisten maiden oppimateriaaleja, mitä haitsasi hänen mukaansa toisaalta oppikirjojen ideologisuus eli uskonnollinen ja poliittinen värityneisyys, toisaalta länsimaisuus esimerkiksi kuvituksessa. Arabian opetuksen tehtävänä oli osoittaa oppilaille luku- ja kirjoitustaidon merkitys, sillä kotien tuki oppimiselle oli opettajan havaintojen mukaan vähäistä eivätkä vanhemmat arvostaneet arabian kielen luku- ja kirjoitustaitoa, vaan pitivät sen opettelua liian vaikeana ja ajanhukkana. Opettaja kuitenkin painotti erityisesti kriittisen lukutaidon merkitystä oman äidinkielen tekstejä luettaessa, sillä hänen mukaansa luku- ja kirjoitustaidot ovat ylipäänsä tärkeitä, jotta oppilaat voivat etsiä tietoa vaikkapa eri medioiden uutisvustoilta ja muodostaa siten oman näkökulmansa asioihin.

Kirjallisten tekstitaitojen harjaannuttaminen saattaa edistää kielenkäyttöä eri elämäntilanteilla. Kuten edellä olevasta esimerkistä 16 näkee, arabian tunneilla käyvät oppilaat mainitsivat oppineensa tunneilla myös puhumaan. Tämä viitanee siihen, että koulussa opetellaan puhumaan standardiarabiaa. Standardiarabia voi erota arabian murteista hyvinkin paljon, mutta sen oppiminen hyödyttää oppilaita esimerkiksi median käytössä.

- (17) Mm no esimerkiks ku me katotaa [kotona] jotaa ohjelmii nii sit niissä puhutaa tot arabiaa mitä me opiskellaa nii sit mä ymmärrän vähä enemmän. (Marwa)

Oppilaat kertoivat oppineensa oman äidinkielen tunneilla kielioppia ja sanastoa. Sanaston kehittyminen tuli esille sekä arabian että venäjän tunneilla käyvien oppilaiden haastatteluissa (esimerkit 18–19).

- (18) Noo kielioppia lähinnä ja sanoja ehkä vähän mut enemmän sitä kielioppia niinku sanat mä niinku tiään mut se on se kielioppi just joka niinku puuttuu multa. (Samir)

- (19) No niinku jotain sanoja mä oon siitä niinku oppinu et öö niinku jotki sanat mulle näytti ihan oudoilta mut sitte mä oon kysyny niinku opettajalta nii se selitti ja sitte kotona mä osasin niinku ymmärsin et mitä sanoja ne on. (Natalia)

Oppilaiden vastauksista ilmeni, että oman äidinkielen tunneilla käymistä pidettiin tärkeänä. Tuntien koettiin kehittävän omaa kielen osaamista ja ylläpitävän hyvää kielitaitoa.

5 Pohdinta

Sekä opettajat että oppilaat pitävät omaa äidinkieltä ja oman äidinkielen opetusta tärkeänä. Opettajat pyrkivät opetuksessaan nostamaan esiin oppilaiden moninaiset oman äidinkielen käyttöympäristöt ja kannustamaan ympäristöjen ylläpitoon ja osa opettajista myös niiden laajentamiseen. Lisäksi osa opettajista sanoo kannustavansa oppilaitaan erilaisten autenttisten tekstien, muun muassa mediatekstien ja kirjojen, käyttöön kielenoppimisessa vapaa-aikana ja pyrkii myös mallintamaan niiden käyttöä tunneilla. Oppilaiden kertoman mukaan heidän elämänsä sekä arjessa että koulussa on monikielistä ja omaa äidinkieltä käytetään varsinkin perheen, ystävien ja sukulaisten kanssa. Eri kielten käyttö on oppilaiden itsensä kuvaamana limittäistä varsinkin sosiaalisissa suhteissa, eivätkä he hahmota tekstitaitojaan kielten mukaan erillisinä vaan kokevat ne samanaikaisiksi, mikä on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa (esim. Robertson 2006; García & Sylvan 2011).

Oman äidinkielen opetuksen pedagogiikka vaihtelee opettajien kuvausten perusteella paljon paitsi eri kielten myös opettajien välillä. Erityisesti omasta kulttuurista periytyvät opetuskäytänteet sekä kielenopetuksen tavoitteet ja sisällöt näyttävät ohjaavan opetusta. Esimerkiksi venäjän opetuksessa painottuivat kotitehtäväkulttuuri, museovierailut ja oppimisen kontrollointi. Lisäksi kielenopetuksen vanha ja uusi läksy-perinne rytmitti tunteja saksan ja venäjän opiskelussa.

Tässä tutkimuksessa erikseen tarkasteltujen venäjän ja arabian kielten opiskelussa panostetaan molemmissa kirjallisten tekstitaitojen opetukseen, jonka tavoitteena on kielten käyttöalan laajentaminen ja kielten merkityksellisyyden lisääminen oppilaiden elämässä. Kielet kuitenkin eroavat toisistaan siten, että venäjää tunnutaan pienen aineistomme perusteella käytettävän enemmän kirjallisesti kuin arabiaa, mikä voi olla yhteydessä standardiarabian ja lukuisten puhekielten varieteettien väliseen eroon. Havaintomme taustalla voivat olla myös erilaiset opetustraditiot sekä kielten erilainen asema maahanmuuttajakielinä.

Oman äidinkielen koettu tärkeys ja aktiivinen käyttö viestivät oman äidinkielen merkityksestä. Sen sijaan oman äidinkielen vähäinen tai satunnainen käyttö koulussa ja akateemisissa yhteyksissä saa pohtimaan, miten sen institutionaalista asemaa voisi vahvistaa (vrt. Goodwyn & Findlay 2003; Gee 2004). Koululla on keskeinen tehtävä oppilaiden kieli- ja tekstitaitorepertuaarin laajentamisessa niin, että monikielisyys olisi luonteva osa oppilaiden elämää (Creese & Blackledge 2010; García & Sylvan 2011). Uusien opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) painottamat kielitietoisuus, laaja-alainen osaaminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet antavat perusteet pohtia sitä, millaisin käytännön järjestelyin oppilaiden monikielisyyttä ja omaa äidinkieltä voidaan huomioida ja tukea oppitunneilla nykyistä paremmin. Kielitietoiset ja monikielisyyttä tukevat käytännöt laajentaisivat yksilöiden kielirepertuaareja ja vahvistaisivat myös oman äidinkielen yhteisöllistä asemaa. Oman äidinkielen kulttuurinen ulottuvuus on tärkeä, mutta sen ei tulisi ohjata näkemään kieltä menneisyyden rudimenttina, esimerkiksi painotetusti kansalliskirjailijoiden tai tarinoiden kielenä, vaan lasten ja nuorten tulevaisuuden kielenä, jota voi käyttää samanlaisissa yhteyksissä kuin suomea tai englantia.

Tietoa oman äidinkielen opetuksen esteistä on jo olemassa. Esteitä luovat esimerkiksi oman äidinkielen opettajien erillisyyksistä muista opettajista, kelpoisuusehtojen puuttuminen, oman äidinkielen asema ja opetusjärjestelyt (Youssef 2007; Suni & Latomaa 2012; Kuukka ym. 2015; Tarnanen & Kauppinen 2016). Miten sitten voi vaikuttaa opetuksen esteisiin, ja miten kehitetään uudenlaisia käytänteitä oppimiseen ja opetukseen? Tällä hetkellä oman äidinkielen opetus on monenlaisten käsitysten ja odotusten kohtauspaikka: koulun, vanhempien ja oppilaiden käsitykset poikkeavat toisistaan, samoin käsitykset koulun sisällä, opettajan omat käsitykset ja yhteiskunnan odotukset. Uudet opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) antavat opetukselle tavoitteet ja jäsentyneet sisältöalueet, mutta käytänteiden muodostamiseksi ja vakiinnuttamiseksi tarvitaan oman äidinkielen opettajien koulutusta: kielikäsitusten jakamista ja avaamista, kielenoppimisen merkitysten ja paikkojen läpikäyntiä opetussuunnitelman valossa sekä opettajien kieli-identiteetin vahvistamista, jotta he voisivat tehdä identiteettityötä myös oppilaidensa kanssa.

Oppilaat kuvaavat käyttävänsä kieliä limittäin vapaa-aikanaan, mutta koulussa eri kielten jäsentynyt samanaikainen käyttö oppimisen tukemiseksi on aineistomme perusteella harvinaista. Tähän liittyy myös havainto siitä, että oman äidinkielen merkitys ja mahdollisuudet oppimisen resurssina yli oppiainerajojen eivät nouse esiin opettajien ja oppilaiden puheessa eivätkä myöskään huoltajien näkemyksissä (Tarnanen & Kauppinen 2016). Kielitietoinen aineenopetus ja samanaikaisopettajuus eri oppiaineissa saataisivat lisätä oman äidinkielen arvostusta ja kehittää sen sisältöjä. Kehitystyö edellyttäisi opettajien yhteistyötä sekä aikaa pedagogiseen suunnitteluun ja oppimateriaalien kokoamiseen. Yhteissuunnittelu parantaisi myös tiedonkulkua eri oppiaineiden tunneil-

la käsiteltävistä teemoista, tehtävistä ja teksteistä. Suotuisaa tutkimusnäyttöä on myös kodin ja koulun yhteistyöprojekteista (Stavans ym. 2009; Savas 2014), joten kodin ja koulun yhteistyön tiivistäminen voisi osaltaan olla rakentamassa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kieli- ja tekstitaiteorepertuaareja sekä monikielistä identiteettiä.

Kirjallisuus

- Aalto, E. & M. Kauppinen 2011. Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 6–21.
- Bartlett, L. 2005. Identity work and cultural artefacts in literacy learning and use: a sociocultural analysis. *Language and Education*, 19 (1), 1–9. DOI: 10.1080/09500780508668801.
- Barton, D., M. Hamilton & R. Ivanič 2000. *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Blackledge, A., A. Creese & J. K. Takhi 2013. Beyond multilingualism: heteroglossia in practice. Teoksessa S. May (toim.) *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. London: Routledge, 191–215.
- Bradley, R. H. & R. F. Corwyn 2002. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Busch, B. 2010. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24 (4), 283–294. DOI: 10.1080/09500781003678712.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison 2011. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Creese, A. & A. Blackledge 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Danesi 1990. *Heritage languages: the development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools / Ourselves Education Foundation.
- Dressler, R. 2014. Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 32 (1), 42–52.
- Edwards, V. 2008. New minority languages in the United Kingdom. Teoksessa G. Extra & D. Gorter (toim.) *Multilingual Europe. Facts and policies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 253–270.
- Eisenchlas, S. A., A. C. Schalley & D. Guillemin 2013. The importance of literacy in the home language: the view from Australia. *Sage OPEN*, 3 (4), 1–14. DOI: 10.1177/2158244013507270.
- García, O. & N. Kano 2014. Translanguaging as process and pedagogy: developing the English writing of Japanese students in the U.S. Teoksessa J. Conteh & G. Meier (toim.) *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges*. Clevedon: Multilingual Matters, 258–277.
- García, O. & C. E. Sylvan 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 385–400. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x.

- Gee, J. P. 2004. *Situated language and learning. A critique of traditional learning*. New York: Routledge.
- Goodwyn, A. & K. Findlay 2003. Shaping literacy in the secondary school: policy, practice and agency in the age of the national literacy strategy. *British Journal of Educational Studies*, 51 (1), 20–35. <http://www.jstor.org/stable/3121642>.
- Hélot, C. & A. Young 2002. Bilingualism and language education in French primary schools. Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96–112. DOI: 10.1080/13670050208667749.
- Hsieh, H.-F. & S. E. Shannon 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- Kuukka, K., N. Ouakrim-Soivio, T. Pirinen, M. Tarnanen & M. Tiisanen 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–130.
- Kynkäänniemi, M. 2013. *Kieli kasvattajana äidinkielen opetuksessa Venäjällä*. Jyväskylä Studies in Humanities 218. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5523-6>.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielystä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Lehtonen, H. 2015. *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488.
- Lo Bianco, J. 2003. *A site for debate, negotiation and contest of national identity: language policy in Australia*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LoBiancoEn.pdf>.
- Lundell, L. 2010. *“What is the color of English?” Representation of English in the language portraits of Sámi children*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201009212665>.
- Markose, S. & M. Hellstén 2009. Explaining success and failure in mainstream schooling through the lens of cultural continuities and discontinuities: two case studies. *Language and Education*, 23 (1), 59–77. DOI: 10.1080/09500780802152911.
- Mård-Miettinen, K., A. Palojärvi & Å. Palviainen 2015. Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 130–150.
- Mäntylä, K., S. Pietikäinen & H. Dufva 2009. Kieliä kellon ympäri: perhe monikielisyyden tutkimuksen kohteena. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 27–37.
- Opetusministeriö 2009. *Opetusministeriön maahanmuuttopolitiittiset linjaukset*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2016. *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Perusopetus ja lukiokoulutus*. http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus [luettu 14.1.2017].

- Oriyama, K. 2011. The effects of the sociocultural context on heritage language literacy: Japanese–English bilingual children in Sydney. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (6), 653–681. DOI: 10.1080/13670050.2011.570739.
- Piippo, J. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Helsinki: University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2674-0>.
- Robertson, L. H. 2006. Learning to read properly by moving between parallel literacy classes. *Language and Education*, 20 (1), 44–61. DOI: 10.1080/09500780608668709.
- Savas, B. 2014. A linguistic evaluation of approaches to education of immigrant students: contribution of translated children's literature to the linguistic and cultural integration. *The Journal of International Social Research*, 7 (31), 260–277.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stavans, A., E. Olshtain. & G. Goldzweig 2009. Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2), 111–126. DOI: 0.1080/01434630802307916.
- Suni, M. & S. Latomaa 2012. How to manage the growing linguistic diversity in schools: a Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Tarnanen, M. & M. Kauppinen 2016. Oman äidinkielen tekstikäytänteet huoltajien ja opettajien näkökulmasta. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 291–310.
- Tarnanen, M., M.-R. Luukka, S. Pöyhönen & A. Huhta 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus*, 41 (2), 154–165.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valdés, G. 2005. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410–426. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x.
- Ylämäki, A. 2017. *Arjen monet kielet – kielten merkitys maahanmuuttajataustaisille oppilaille*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-20170>.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 369–380. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>.