



Lectio praecursoria

Namibialaisten alakoulun opettajien uskomukset ja käytännöt monikielisessä ympäristössä. Kielikoulutuspolitiikan ja sen soveltamisen taustalla vaikuttavat kieli-ideologiat

Soili Norro

Humanistinen tiedekunta Turun yliopisto

Soili Norron soveltavan kielentutkimuksen väitöskirja tarkastettiin Turun yliopistossa 29.4.2023. Vastaväittäjänä toimii professori Carolyn McKinney (Kapkaupungin yliopisto, Etelä-Afrikka) ja kustoksena professori Marjut Johansson (Turun yliopisto).

”If you don’t understand, how can you learn?”

”Jos et ymmärrä, miten voit oppia?”

Tämä UNESCO:n koulutusta koskevan seurantaraportin otsikko vuodelta 2016 tiivistää ongelman, joka koskettaa lähes joka toista lasta maailmassa. On arvioitu, että noin 40 prosenttia maailman väestöstä saattaa joutua käymään koulua kielellä, jota ei osaa kunnolla.

Namibiassa puhutaan noin kolmeakymmentä kieltä, joista suurin osa on paikallisia bantu- tai khoisan-kieliä. Kolonialismin seurauksena afrikaanilla oli ennen maan itsenäistymistä vuonna 1990 virallisen kielen asema. Se oli myös koulujen opetuskieli suurimmassa osassa maata. Englannilla

ei ollut virallista asemaa eikä käytännön merkitystä, ja sitä puhui alle prosentti väestöstä. Englanti valittiin kuitenkin Namibian ainoaksi viralliseksi kieleksi maan itsenäistyessä. Itsenäisyyden ajan kielikoulutuspolitiikan mukaisesti opetuskielen tulee olla kolmella ensimmäisellä luokalla jokin neljästätoista koulukielestä, joita ovat afrikaans, englanti, khoekhoegowab, ju'|hoansi, oshikwanyama, oshindonga, otjiherero, rumanyo, rukwangali, saksa, setswana, silozi, thimbukushu ja Namibian viittomakieli. Käytännössä lähes neljännes alaluokkien oppilaista opiskelee kuitenkin kouluisissa, joissa opetuskieli on alusta alkaen englanti. Neljänneltä luokalta lähtien englanti on ainoa opetuskieli, ja muita kieliä on lupa käyttää opetuksen tukena ainoastaan tilanteissa, joissa opettaja havaitsee sen välttämättömäksi käsitteiden ymmärtämisen kannalta.

Vaikka englannin käyttö yhteiskunnan eri alueilla on lisääntynyt voimakkaasti, ensikielenään englantia puhuvia on Namibiassa edelleen vähemmän kuin suomenruotsalaisia. Englannin taidon lähtötasosta riippumatta kaikki oppilaat kuitenkin opiskelevat viimeistään neljänneltä luokalta lähtien englanniksi. Koululuokat etenkin kaupungeissa ovat myös kielellisesti hyvin heterogeenisiä – yhdessä ryhmässä voi olla oppilaita kymmenestä eri kieliryhmästä.

Tutkimuksessani halusin selvittää, miten monikielisyys näkyy ja otetaan huomioon Namibian perusopetuksessa. Bernard Spolskyn mukaan kielipoliittisen tutkimuksen tulee vastata ainakin neljään kysymykseen: 1) Minkälainen kielipolitiikka on kyseessä? 2) Miksi juuri tällainen kielipolitiikka? 3) Miten se toteutuu käytännössä? ja 4) Voiko sitä kehittää? Tutkimuksessani pyrin vastaamaan näihin neljään kysymykseen Namibian perusopetuksen osalta.

Opettajat ovat ehkä tärkeimpiä kielikoulutuspolitiikan käytäntöön soveltajia. Heidän käsityksensä ohjaavat heidän tekemiään pedagogisia ratkaisuja ja luokkahuoneiden käytänteitä. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu opettajien käsitysten muotoutuvan jo omana kouluaihana ja pysyvän suhteellisen muuttumattomina jopa opettajankoulutuksen läpi. Opettajien käsitykset ja käytänteet ovat toisiinsa nähden dialektisessa suhteessa. Paitsi että käsitykset vaikuttavat käytänteisiin, myös käytänteet saattavat muovata käsityksiä. Opettajan havaitessa jonkin käytänteen toimivan, hänen käsityksensä saattavat sen myötä muuttua. On myös mahdollista, että opettaja huomaa omien käsitystensä ja käytänteidensä olevan ristiriidassa tutkimukseen perustuvien teorioiden ja parhaiden käytänteiden kanssa, ja näin syntyvä kognitiivinen dissonanssi voi saada aikaan muutoksen.

Kielitietoinen opetus ottaa huomioon oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustan sekä sen yhteyden oppilaan identiteettiin. Se pohjautuu Vygotskin sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, jonka mukaan lapsen kognitiivinen kehitys ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Oppiminen on siis ennen kaikkea sosiaalinen prosessi. Eräs teorian keskeisistä käsitteistä on lähikehityksen vyöhyke, jolla tarkoitetaan etäisyyttä siitä, mitä oppilas pystyy suorittamaan itse, siihen, mitä hän pystyy suorittamaan opettajan, toisen oppilaan tai oppimateriaalin antaman tuen avulla. Oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä.

Monikielisessä ympäristössä oppilas operoi omalla lähikehityksen vyöhykkeellään monikielisesti. Oppimisen kannalta on tärkeää, että oppimistilanteen kieli on riittävän haastavaa, mutta ei liian vaikeaa. Toiseksi oppimisen tueksi tarvitaan opettajan toimenpiteitä, esimerkiksi havainnollistamista. Tarvitaan myös kielellistä vertaistukea ja monikielistä materiaalia, jotka tukevat oppijaa ja saattavat häntä kohti oppimistavoitetta. Tuen tulee olla tilanteeseen sopivaa, ja sen tarkoitus on auttaa oppijaa ylittämään lähikehityksen vyöhyke ja saavuttamaan oppimistavoite. Kun tavoite on saavutettu, oppimista tukevat toimenpiteet arvioidaan uudelleen.

Monikielisissä yhteisöissä kielikäytänteet ovat moniulotteisia ja vaihtelevia. Puhujien kielelliset resurssit muodostavat jatkumon, ja kommunikointi perustuu neuvotteluun eri kielimuotojen välillä ja kielellisten resurssien vaihtelevaan käyttöön.

Monikielinen opetus tuo monikieliset käytänteet oppimistilanteisiin. Limittäiskieleilypedagogiikka on eräs monikielisen opetuksen muoto, joka on saavuttanut suosiota viime vuosina erityisesti Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa. Siinä pyritään hyödyntämään kaikkia oppimistilanteessa läsnä olevia kielellisiä resursseja ja niin tukemaan oppimista ja oppilaan monikielisen identiteetin rakentumista. Oppimisen tukena käytetään monikielisiä ryhmä- ja parikeskusteluja, sanakirjoja ja sanaseiniä. Tekstit voivat olla monikielisiä, samoin tehtävät. Kaikkien kielellisten resurssien hyväksyminen ja käyttäminen oppimistilanteessa edistää tutkimusten mukaan niin sisällön omaksumista, ajattelun kehittymistä kuin koulun opetuskielenkin oppimista.

Koulujen virallinen tai piilossa oleva kielipolitiikka ei kuitenkaan aina tue joustavia kielikäytänteitä. Yhteiskunnassa vallitsevat kieli-ideologiat ja asenteet muovaavat niin kielipolitiikkaa kuin kielipolitiikan toimijoiden, ennen kaikkea opettajien käsityksiä ja sitä myötä käytänteitä. Tutkimukseni tavoitteena olikin myös selvittää, minkälaiset kieli-ideologiat ovat Namibian kielikoulutuspolitiikan taustalla, ja miten ne näkyvät opettajien käsityksissä.

Ymmärtääkseni virallista kielikoulutuspolitiikkaa tein ensin koulutuspoliittisiin dokumentteihin perustuvan historiallis-strukturaalisen analyysin. Tarkasteleman ajankausi ulottui 1980-luvulta nykypäivään. Namibian itsenäisyyden ajan kielipolitiikka muotoiltiin 1980-luvulla, eikä se ole juurikaan sen jälkeen muuttunut. Analysoin myös syitä, miksi kielipolitiikka muotoutui juuri sellaiseksi kuin se on. Analyysin avulla pyrin erityisesti löytämään syitä englannin hallitsevaan asemaan siitä huolimatta, että sitä ei ennen itsenäistymistä juurikaan puhuttu Namibiassa. Tarkastelin myös kielikoulutuspolitiikan seurauksia tilastojen valossa, jotka osoittavat, että englannin vahva asema opetuskielenä ei ole johtanut toivottuihin oppimistuloksiin, pikemminkin päinvastoin.

Kielipolitiikan käytännön toteutuksen tutkiminen edellytti kenttätutkimusta namibialaisissa kouluissa. Aineistonkeruu tapahtui kahdessa jaksossa ensimmäisen jakson keskeydyttyä pandemian puhjettua. Toinen jakso toteutui koronarajoitusten ja kasvomaskien luomissa puitteissa. Aineistoa varten teetin kyselyn ja haastattelin opettajia kahdeksassa eri koulussa.

Neljä kouluista sijaitsi maan pääkaupungissa Windhoekissa ja neljä Pohjois-Namibiassa Oshanan alueella. Osallistuin myös havainnoitsijana neljännen luokan oppitunteihin. Neljäs luokka valikoitui kohderyhmäksi siitä syystä, että sen aikana opetuskieli vaihtuu englanniksi.

Tutkimuksessa nousi esiin kiinnostavia huomioita opettajien kielipoliittisista käsityksistä. Lähes kolme neljästä kyselytutkimukseen vastanneesta oli sitä mieltä, että oppiminen on helpointa, kun opetus tapahtuu oppilaan omalla kielellä. Lähes 70% oli myös sitä mieltä, että oppilaalla tulee olla oikeus omakieliseen opetukseen. Kuitenkin vain noin puolet vastanneista ajatteli, että omakielisen opetuksen tulisi jatkua kolmannen luokan jälkeen. Herää kysymys, mistä tämä ristiriita käsitysten välillä johtuu. Syyt ovat sekä käytännöllisiä että ideologisia. Opettajat kokevat omakielisen opetuksen toteuttamisen mahdottomaksi, kun luokassa on oppilaita useasta eri kieliryhmästä. Toisaalta opetusmateriaalia on tarjolla runsaammin englanniksi kuin paikallisilla kielillä.

Käytännön ongelmat olisi kuitenkin mahdollista ratkaista huolellisella suunnittelulla, monikielillä pedagogiikalla, monikielisen materiaalin tuottamisella ja opettajien koulutuksella. Vaikuttaakin siltä, että pohjimmitaan syyt liittyvät yhteiskunnassa vallitseviin kieli-ideologioihin. Vallitseva yksikielisyyden ihanne, joka korostaa englannin merkitystä niin akateemisissa yhteyksissä kuin muilla yhteiskunnan alueilla, peittoaa opettajien pedagogisen tietämyksen omakielisen opetuksen eduista. Kysymys opetuskielestä myös ymmärretään joko-tai vaihtoehtona, joka ei jätä sijaa useiden kielten samanaikaiselle käytölle opetuksessa. Käsitys monikielisyydestä näyttäytyy rinnakkaisina yksikielisyyksinä joustavien monikielisten käytänteiden sijaan.

Namibian kielipolitiikan ja opettajien käsitysten taustalla vaikuttaa kaksi toisilleen vastakkaista kieli-ideologiaa, jotka nousivat esiin opettajien haastatteluissa. Monesti jopa sama opettaja saattoi esittää näkemyksiä, joissa oli piirteitä niistä molemmista. Yksikielisyyden ideologia, jonka mukaan englanti on välttämätön kansallisen yhtenäisyyden muovaamiseksi ja kansainvälisten yhteyksien sekä taloudellisen kehityksen edistämiseksi, on hallinnut kielipoliittista diskurssia jo ennen itsenäistymistä. Toisaalta sitä on tasapainottanut monikielisyyden ideologia, joka korostaa paikallisten kielten merkitystä kulttuuriperinnön säilyttämiseksi. Nämä molemmat ideologiat näkyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Voidaan kuitenkin todeta, että englannilla on Namibiassa hallitseva asema. Sujuva englannin taito on välttämätön edellytys sosiaaliselle liikkuvuudelle, ja englannin arvosana on muun muassa ratkaiseva tekijä opiskelupaikan saamiselle korkeakoulussa.

Omakielisen opetuksen edistäminenkin ei nykytilanteessa ole ongelmattonta. Etenkin kaupungeissa lapset ja nuoret eivät välttämättä samastu perheen ja suvun perinteiseen kielimuotoon, vaan heidän kielellinen identiteettinsä saattaa perustua ennemminkin monikielisyyteen ja eri kielellisten resurssien vaihtelevaan käyttöön. Koulussa käytetty oman kielen standardimuoto saattaa myös poiketa arkikäytössä olevasta puhekielisestä muodosta ja aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia.

Opettajien käytänteissä oli eroja riippuen opetettavasta aineesta ja alueen kielellisestä diversiteetistä. Verrattaessa eri aineryhmien opettajien käytänteitä, suurimmat erot havaittiin kielten ja matemaattisten aineiden opettajien välillä. Matemaattisten aineiden opettajista 94% kertoi opettavansa mieluummin englanniksi, kun taas pätevyys oman kielen opettamiseen lisäsi halukkuutta käyttää sitä opetuskielenä. Matematiikan ja luonnontieteiden opettajat toivat esiin tutkimuksessa aiemminkin havaitun vaikeuden opettaa näitä aineita paikallisilla kielillä ainespesifin sanaston puutteellisuuden takia. Opetuksen havainnointi osoitti kuitenkin, että yksittäisten opettajien välillä on huomattavia eroja. Jotkut matemaattisten aineiden opettajista käyttivät paikallista kieltä opetuksessaan jopa enemmän kuin muiden aineiden opettajat. Tämä osoittaa opettajan omien uskomusten vaikutuksen hänen pedagogisiin käytänteisiinsä.

Opettajien käytänteisiin vaikutti suuresti myös luokan kielellisen diversiteetin aste. Mitä useamman kielen puhujia luokassa oli, sitä hanakampia opettajat olivat käyttämään englantia. Oshanan alueella, jossa useimmat opettajat ja oppilaat puhuvat ainakin jossain määrin paikallista kieltä, sitä myös käytettiin oppitunneilla enemmän kuin pääkaupungin kouluissa. Lähes kaikki opettajat käyttivät runsaasti visuaalista havaintomateriaalia opetuksen tukena, mikä vahvistaa tutkimuksessa aiemmin tehtyjä havaintoja. Eräs tyypillinen strategia oli käyttää vertaistukea pyytämällä oppilaita selittämään opetussisältöjä toisille oppilaille omalla kielellään. Haastatteluissa nousi myös esiin oman, samaa kieltä puhuvan ”tukioppilaan” antaminen uudelle, englantia juurikaan osaamattomalle oppilaalle.

Opettajien joustavien, monikielisten käytänteiden voi todeta heijastelevan ympäristön monikielisyyttä ja osoittavan heidän kykyään toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisissa viestintätilanteissa. Heidän monikieliset opetuskäytänteensä eivät kuitenkaan olleet pedagogisesti suunniteltuja, vaan ennemminkin reagoivia tilanteisiin, joissa oppilaat eivät muuten olisi ymmärtäneet opetusta. Osittain tästä johtuen monikieliset käytänteet perustuivat lähes yksinomaan suulliseen viestintään. Toisaalta tähän vaikutti myös yksikielinen arviointi. Eräskin opettaja kielsi painokkaasti käyttävänsä muun kuin englannin kielistä materiaalia esimerkiksi muistiinpanoissa, koska oppilaiden piti kyetä vastaamaan koekysymyksiin englanniksi.

Opettajien monikieliset opetuskäytänteet ovat siis lähtökohdiltaan oppilaiden vajavaiseksi koetun kielitaidon paikkaamista sen sijaan, että monikielisyys ja monikieliset käytänteet koettaisiin voimavaraksi ja niitä käytettäisiin opetuksen todellisenä resurssina.

Eräs ratkaisu oppimisen ja monikielisyyden tukemiseksi olisi pidentää omakielisen opetuksen vaihetta kolmannesta luokasta eteenpäin, kuten esimerkiksi silloinen opetusministeri ehdotti vajaa kymmenen vuotta sitten. Vaikka se olisi pedagogisesti hyvä ratkaisu, sen toteuttaminen on poliittisesti vaikeaa. Yhteiskunnassa vallitsevien kielikäsitteiden ohjaamina vanhemmat haluavat lapsilleen englanninkielistä opetusta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tutkimukseni perusteella kielipolitiikan käytännön toteutuksen muokkaaminen monikielisemmäksi olisi tehokkaampi ja nopeampi tapa toimia. Se edellyttää kuitenkin asenteiden muokkausta

sekä opettajien keskuudessa, että laajemmin yhteiskunnassa siten, että monikielisistä kieli- ja opetuskäytänteistä tulee hyväksytyjä.

Oppilaiden vanhempien asenteet ohjaavat heidän valintojaan. Etelä-Afrikassa 2000-luvulla toteutetuissa tutkimuksissa todettiin vanhempien valitsevan lastensa opetuskieleksi englannin, jos englanninkielinen ja oma-kielinen opetus esitettiin toisensa poissulkevinä vaihtoehtoina. Jos sen sijaan heille muodostui käsitys, että kaksikielisessä opetuksessa oppilaat saavuttavat hyvän kielitaidon sekä omassaan että englannin kielessä, he olivat valmiita valitsemaan sen. Voidaan siis päätellä, että monikielisen opetuksen onnistunut soveltaminen ja sen myötä hyvät oppimistulokset voivat rohkaista vanhempia valitsemaan monikielisen opetuksen englanninkielisen sijaan.

Toiseksi opettajien tulee saada tarvittavat tiedot ja taidot monikielisen opetuksen toteuttamiseksi. Näkemykseni mukaan olisi mahdollista ja tarpeellista lisätä opettajankoulutukseen sisältöjä, jotka ohjaavat reflektoidaan omia käsityksiä opetuskielen merkityksestä oppimiselle, samoin kuin monikielisen pedagogiikan perusteita ja käytänteitä.

Rajoituksistaan huolimatta tutkimukseni on osaltaan tuonut hyödyllistä tietoa ja auttanut muodostamaan kokonaisvaltaisen käsityksen Namibian kielikoulutuspolitiikasta ja sen toteuttamisesta sekä monikielisyyden huomioon ottamisesta perusopetuksessa. Sen tulosten pohjalta on mahdollista jatkaa tutkimusta monikielisen opetuksen mahdollisuuksista. Se antaa myös aineksia kielipoliittiseen ja kieli-ideologiseen keskusteluun ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Namibian tilanne ei ole ainutlaatuinen, vaan samat ongelmat ja kehittämishaasteet kohdataan monissa Saharan eteläpuoleisen Afrikan maissa.

Yhdistyneiden Kansakuntien kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda 2030 määrittelee koulutuksen tavoitteeksi taata kaikille avoin, tasa-arvoinen ja laadukas koulutus. UNESCON seurantaraportissa vuodelta 2016 todetaan laadukkaana koulutuksen edellyttävän, että se tapahtuu oppilaan puhumalla ja ymmärtämällä kielellä. Kuten aluksi totesin, tämä edellytys ei täyty satojen miljoonien lasten kohdalla. Siksi tarvitaan lisää monikielisyyden ja monikielisen pedagogiikan tutkimusta ja tutkimuksen tulosten soveltamista käytäntöön. Tähän keskusteluun nyt käsiteltävänä oleva tutkimukseni tuo oman vaatimattoman panoksensa. Laadukas ja tasa-arvoinen koulutus kytkeytyy ja on edellytys monille muille kestävän kehityksen tavoitteille ja paremmalle huomisolle.