

## KOULUN SUOMEN KIELEN OPETUS MUTKISTUVASSA JA MONIKIELISESSÄ MAAILMASSA

**M**illainen on suomen kielen opetuksen asema mutkistuvassa maailmassa ja suomalaisessa koulussa? Millaisia ja miten koulutettuja suomenopettajia mahdollisesti nykyistä monikielisemmässä tulevaisuuden Suomessa tarvitaan? Etsin vastauksia näihin kysymyksiin pohtimalla yleissivistävän koulun suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteita ja opettajankoulutusta. Suomi toisena kielenä -oppimäärä kuuluu oppiaineeseen äidinkieli ja kirjallisuus. Tässä kirjoituksessa en käsittele aikuisten maahanmuuttajien suomen opetusta enkä suomen opetusta vieraana kielenä tämän maan rajojen ulkopuolella.<sup>1</sup>

Käsite globaalistuminen on pyörinyt eri alojen asiantuntijoiden ja poliitikkojen huulilla jo viime vuosisadalta lähtien. Globaalistuminen on myös kielenopetuksessa ollut esillä jo melko pitkään, toisaalta englannin kielen entisestään lujittuvan aseman, toisaalta ihmisten liikkuvuuden ja sähköisen median ja maantieteestä riippumattoman kommunikaation näkökulmasta. Ilmiöön on havahtunut myös vuonna 2007 työnsä päättänyt Kielikoulutuspoliittinen projekti. Kirjoitukseni virikkeenä ovat toimineet tämän projektin loppuraportin havainnot (Pöyhönen ja Luukka 2007) sekä voimassa olevissa yleissivistävän koulun opetussuun-

nitelmissä esiteltyt ajatukset suomenopetuksen tavoitteista ja järjestelyistä sekä niistä välittyvä kieli- ja koulutuspoliittinen ideologia.

### TÄHÄN MENNESSÄ TAPAHTUNUTTA

Mikä on muuttunut suomen kielen kouluopetuksessa ja suomalaisen koulun kielitilanteessa verrattuna 1990-lukuun? 1990-luvulla havahduttiin suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeeseen. Kouluihin tuli yhtäkkiä yhä useampia sellaisia oppilaita, joilla ei ollut aiemmin juurikaan kosketusta suomen kieleen. Opettajilla ei ollut tottumuksista eikä koulutusta tällaisten oppilaiden opetukseen, opetuksella ei selkeää asemaa koulussa eikä kenelläkään tietoa opettajien pätevyysvaatimuksista, ja oppimateriaaleista oli pulaa.

Entä miten asioista puhuttiin? 1990-luvun alussa puhuimme enimmäkseen suomesta vieraana kielenä: sellaisia asioita kuin ulkomaisten yliopistojen suomen kielen opetus, Suomi-koulujen toiminta, aikuisten maahanmuuttajien suomenopetus ja koulun orastava S2-opetus käsiteltiin puheissa ja kirjoituksissa yhtenä ja samana asiana. Vastaavasti 1990-luvun diskurssissa

<sup>1</sup> Kirjoitus perustuu esitelmäni Suomi toisena kielenä ja monikielisyys -konferenssissa Jyväskylässä 2.2.2008, ja se on pääosin samansisältöinen kuin Kielipoliittisen toimintaohjelman luku 4.6. (<http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/>.)



ulkomaalainen oli aina »ulkomaalainen», ja maahanmuuttajan sijaan puhuttiin »pakolaisista» — siitä riippumatta, miten henkilö oli Suomeen tullut!<sup>2</sup> Sirku Latomaa ja Veli Tuomela pohtivat jo vuonna 1993 Virittäjässä alan käsitteistöä, mutta vasta vähitellen edes kielen asiantuntijoiden tapa puhua näistä asioista on vakiintunut. Tärkeä puheenvuoro suomalaisuutta ja maahanmuuttajuutta koskevassa käsitteellisessä keskustelussa oli myös Outi Lepolan sosiologian väitöskirja Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi (2000).

Koulun suomi toisena kielenä -oppimäärän asema on 2000-luvulla huomattavasti selkiintynyt. Alalla toimii runsaasti kokeneita opettajia. Opettajien pätevyysvaatimukset on lakien myötä määritelty yksiselitteisesti ja selkeästi, ja tämä on voitu viimein ottaa huomioon myös opettajien koulutuksessa. Suomi toisena kielenä -oppimäärä kuuluu peruskoulussa ja lukiossa oppiaineeseen äidinkieli ja kirjallisuus. Se ei siis ole oma itsenäinen oppiaineensa. Suomi toisena kielenä -opettajan viran pätevyysvaatimukset ovat samat kuin oppiaineessa äidinkieli ja kirjallisuus muutenkin: tulevalta opettajalta vaaditaan suomen kielen ja kirjallisuusaineen opintoja sekä pedagogisia opintoja. Ennen nykyisten koululakien voimaantuloa ei yliopistoilla ollut mahdollisuutta antaa selkeitä ohjeita pätevyyskriteereistä alasta kiinnostuneille opiskelijoille. Alun epäilysten jälkeen olenkin tullut yhä vakuuttuneemmaksi siitä, että suomi toisena kielenä -oppimäärän paikka peruskoulussa ja lukiossa on juuri oppiai-

ne äidinkieli ja kirjallisuus. Tämä ratkaisu perustui aikoinaan ehkä paljolti käytännöllisiin ja lainsäädäntötekniisiin syihin eikä niinkään tulevaisuuden Suomen kielimaisen visiointiin, mutta se on paras mahdollinen ratkaisu suomalaisen yleissivistävän koulun ja suomen kielen opetuksen tulevaisuuden kannalta.<sup>3</sup> Tätä näkemystä aion seuraavaksi perustella.

Suomi toisena kielenä -alan opetus ja tutkimus yliopistoissa kehittyi ja voi tällä hetkellä melko hyvin. Oppimateriaalia syntyy ja tuotetaan koko ajan eri tarpeisiin. Tulevat suomi toisena kielenä -opettajat voivat halutessaan erikoistua tälle alalle opintojen eri vaiheissa ja opettajankoulutuskin toimii monin paikoin tyydyttävästi. Myös opettajien täydennyskoulutuksella on jo pitkät perinteet. Mutta samalla on suomi toisena kielenä -alan kokonaiskuva kirjavoitunut sitten 1980-luvun lopun ja vielä 1990-luvun alunkin melko selkeän tilanteen. Silloinhan maahanmuuttajia oli kovin vähän ja esimerkiksi toisen polven maahanmuuttajia ei juuri lainkaan. Nyt, uuden vuosituhatosen ensimmäisen kymmenluvun lopulla, on yhä epäselvempää, millaista suomea Suomen kouluissa tulisi ja voi oppia ja kuka on ja kuka ei ole syntyperäinen suomenpuhujia.

## KIELITAITO JA SYNTYPERÄISEN PUHujan ONGELMA

Suomalaisessa koulujärjestelmässä suomen tunneilla istuu monenlaista oppilasta: koko ikänsä Suomessa asuneita suomenkielisten vanhempien lapsia, kaksikielisten perhei-

<sup>2</sup> Esimerkiksi leimaava mutta edelleen virastojen, opetushallinnon ja opettajien käytössä oleva käsite »mamu» alkoi myös nosta päätään 1990-luvun puolivälissä, kun uudenlaisia »sosiaalitapauksia» piti kätevästi pysyttyä luokittelemaan omaan karsinaansa ja kaikenlaiselle maahanmuuttajia koskevalle koulutukselle haettiin nasevia nimiä.

<sup>3</sup> Aikuisten opettajien pätevydestä näissä säädöksissä ei sanota mitään. Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opetus on nykyisin suureksi osaksi liiketoimintaa. Koulutusyritysten rekrytointia ei opettajien pätevyysvaatimuksilla ole mahdollistakaan ohjata.

den lapsia, maahanmuuttajataustaisten perheiden lapsia, jotka ovat koko ikänsä asuneet Suomessa, niitä jotka ovat muuttaneet tänne ennen kouluikää; ummikoita, jotka ovat juuri tulleet Suomeen, suomalaisten vanhempien lapsia, jotka ovat suurimman osan elämäänsä asuneet ulkomailla ja käyneet koulua vieraalla kielellä ja muuttaneet Suomeen kesken koulunkäynnin; suomea Etelä-Pohjanmaalla ruotsinkielisessä koulussa opiskelevia, modersmålsinriktad finska -oppimäärää opiskelevia kaksikielisiä espoolaisnuoria, saamenkielisiä koululaisia suomenkielisessä yläkoulussa tai lukiossa, viittomakielisiä nuoria suomenkielisen lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa.

Niiden taustaltaan monikielisten oppilaiden joukko, jotka ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet tänne pieninä lapsina, kasvaa jatkuvasti. Tämä toisen polven maahanmuuttajien ryhmä ei ole opettelemassa suomea toisena kielenä vaan astuu suomalaiseen koulujärjestelmään jo esikouluikässä rinnan sen suuren enemmistön kanssa, jonka esivanhemmat ja suku ovat ammoisista ajoista asuneet Suomessa ja puhuneet suomea. Monikielinen tausta on usein moninainen ja »oman» äidinkielen määrittely hankalaa tai mahdotonta, vaikka vanhempien äidinkieli tai -kielet olisivatkin tiedossa (vrt. esim. Le Page ja Tabouret-Keller 1985). Se on usein myös tarpeetonta — paitsi viranomaisten tilastoinnin kannalta.

Kysymys meille valtaväestön edustajille kuuluu: mikä meille kelpaa? Tai voidaan kysyä: Mistä alkaa »mamujen» suomi? Milaista suomen kieltä siedämme? Osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista puhuu ja kirjoittaa suomea »syntyperäisten tavoin», osa jotenkin toisin.

Englantilainen sosiolingvisti Ben Rampton pohti jo 1990-luvun puolivälissä syntyperäisyyden käsitettä mm. brittiläisen koulujärjestelmän ja monikielisyyden kannalta

(Rampton 1995, ks. myös Rampton 2006 ja Harris, Leung ja Rampton 2002). Rampton haluaa purkaa syntyperäisyyden käsitteen ja puhuu toisaalta asiantuntijuudesta, toisaalta sitoutuneisuudesta. Asiantuntijuus on taitoja, kykyä toimia kielen avulla. Sitoutuneisuus on kieleen identifiointumista, sen arvoihin, merkityksiin ja sen edustamaan identiteettiin ja kulttuuriseen perintöön samastumista. Asiantuntijuus ja sitoutuneisuus ovat osin limittäisiä.

Asiantuntijuuden käsite tarjoaa paremmat eväät kielenopetuksen tavoitteiden määrittelemiseksi kuin syntyperäisyyden (tai äidinkielisyyden) käsite. Asiantuntijuuden käsitteestä on hyötyä erityisesti silloin, kun tarkasteltavana on monikielinen yhteisö, jonka jäsenien äidinkieli tai ensimmäinen kieli sekä toisaalta toinen kieli eivät ole itsestään selviä asioita. Asiantuntijuuden käsite tuo kielen oppijalle toivoa: jos syntyperäisyys olisi itsestään selvä ja tarkkarajainen kategoria, se olisi saavuttamaton maahanmuuttajataustaiselle nuorelle.

Olemme tottuneet ajattelemaan, että suomen kielen taito edellyttää suomalaisuutta. Kansallisvaltioajattelun juuret ovat syvällä meissä, vaikka jo ennen globalistumispuheitakin olemme saaneet havaita, miten kansallisvaltiot ympärillämme ovat rakoilleet ja paljastuneet monikieliseksi ja -kulttuuriseksi yksiköiksi. Tätä kehitystä kielentutkijan näkökulmasta ovat viime aikoina käsitelleet mm. Blommaert (2004), Harris, Leung ja Rampton (2002) ja Scherr (2007). Lisääntynyt ja jatkuva maahanmuutto on omalta osaltaan pakottanut arvioimaan uudelleen Suomen ja suomalaisuuden oletettua homogeenisuutta ja kansallista yhtenäisyyttä. On välttämätöntä hyväksyä, että suomen kieli ei ole vain meidän, supisuomalaisten omaisuutta.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) korostetaan plurilingvaalisuutta, yksilön monikielisyyttä multilingvaalisuuden,

▷

yhteisön monikielisyys ohella. Tästä näkökulmasta kyseenalaistuu kahtiajako suomeen äidinkielenä ja toisena kielenä. Kieliä voi osata eri tavoin, ja kielen eri osa-alueita on mahdollista hallita vaihtelevasti ja kommunikoida samassa tilanteessa monella eri kielellä yhtä aikaa. Myös syntyperäisten suomalaistenkin puhuma ja kirjoittama suomen kieli sisältää vieraita aineksia ja toisaalta kirjoitetun yleiskielen käytäntöjen oppiminen tulee yhä useammalle yhä vaikeammaksi tekstilajien kirjon lisääntymisen ja lukutottumusten muutosten myötä.

Uusi teknologia vaikuttaa monien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen asemaan ja osaamiseen: yhtä lailla kuin syntyperäiset suomalaisnuoret, myös maahanmuuttajataustainen oppilas kuuluu samanaikaisesti useaan fyysiseen kieliyhteisöön ja useaan virtuaaliseen, maantieteellisestä sijainnista riippumattomana kieliyhteisöön (vrt. esim. Block ja Cameron 2002; Harris, Leung ja Rampton 2002). Verkossa on mahdollista olla osa oman äidinkielen puhujien yhteisöä, seurata tiedotusvälineitä ja keskustella. Tämä muutos voi olla arvaamattomankin merkittävä. Uusi viestintäteknologia voi tukea oman äidinkielen kehitystä ja siten edistää myös oppimista yleensä.

Monikielisyys nyky-Suomessa maahanmuuttajataustaisen koululaisen kannalta määrittänyt ensinnäkin suomen ja kakkoskielisuuden suhteen, toiseksi suomen ja englannin, sekä suomen ja maahanmuuttajien kielten ja edelleen maahanmuuttajien kielten ja englannin suhteen kautta. Eri yhteisöjen jäsenyys aktivoi erilaisen kielivalikoiman kulloiseenkin kielenkäyttötilanteeseen. Jäsenyys eri yhteisöissä ja eri rooleissa toimiminen synnyttävät puolestaan monenlaisia ja pysyvyydeltään vaihtelevia identiteettejä, joista maahanmuuttajataustaisen nuoren tai suomi toisena kielenä -opiskelijan identiteetti ei ole välttämättä ollenkaan keskeisin.

## SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSEN IDEOLOGIA

Oppilaat, joilla on monikielinen tausta, ovat resurssi suomalaisessa yhteiskunnassa. Tätä resurssia ei saada käyttöön, jos koulu ei pysty tukemaan monikielisten nuorten selviämistä yhteiskunnassa. Yhtäältä tämä tarkoittaa suomen kielen, maahanmuuttajataustaisen oppilaan perheen tai suvun kielen mutta myös vieraiden kielten, käytännössä juuri englannin taitojen kehittymisen edellytyksiä. Toisaalta sitä, että kouluopetuksen ja koulun yhteisönä on tuettava näiden nuorten kasvua kiinteänä osana suomalaista yhteiskuntaa, suomalaisina suomalaisten joukossa. Peruskoulun opetussuunnitelmassa sanotaan:

Suomi toisena kielenä -opetuksen keskeinen tavoite on, että oppilas saavuttaa **perusopetuksen loppuun mennessä** mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen. Opetuksessa pyritään ohjaamaan oppilasta elinikäiseen oppimiseen niin, että hän voi vähitellen saavuttaa **äidinkielisten veroisen** suomen kielen taidon ja saa siten tasavertaiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle.

Suomea toisena kielenä oppivalle suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline **koko kouluajan**. Suomea opitaan kaikissa oppiaineissa, ja suomen opetus toisena kielenä edellyttää yhteissuunnittelua ja yhteistyötä opettajien kesken. Suomi toisena kielenä -oppimäärän tehtävänä on kehittää oppilaiden suomen kielen taitoa suunnitelmallisesti, ja opetuksessa otetaan huomioon myös

muiden oppiaineiden sisältöjä, peruskäsitteitä ja sanastoa.

Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että **uuden kielen syvälinen oppiminen vie useita vuosia**. On kiinnitettävä huomiota siihen, että tavoitteiden saavuttamiseen kuluvaan aikaan voi vaikuttaa oppilaan oman äidinkielen hallinta sekä äidinkielen ja suomen kielen rakenteiden erilaisuus ja kulttuurinen etäisyys. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004: 96; lihavoinnit J. K.)

Opetussuunnitelman perusteissa suomi toisena kielenä -opetuksen päämääräksi asetetaan, että oppilas oppivelvollisuuden »loppuun mennessä» saavuttaa sellaisen kielitaidon, jolla pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkea sitä, mitä on joka tauksessa joutunut opiskelemaan siihen mennessä. Eikö silloin ole liian myöhäistä? Suomi toisena kielenä -opetus ei yhden yksilön kohdalla voi jatkua loputtomiin, ei läpi koulunkäynnin — silloinhan se on ilmeisen tehotonta ja tuloksetonta. Eikö olisi syytä ennemminkin pohtia sitä, miten oppilas yksilönä pääsee irti suomi toisena kielenä -opetuksesta?

Nykyinen suomi toisena kielenä -ideologia, jota myös Kielipoliittisen projektin loppuraportti toistaa, perustuu koulun oppilaiden kategoriointiin heidän syntyperänsä ja heidän kielitaustansa pohjalta kielienemmistön näkökulmasta. Hyvä tarkoitus tuottaa diskriminointia ja reservaattiajattelua: »maahanmuuttajille» (tämä termi on käytössä loppuraportissa) taataan oikeus turvalliseen ja suojaan suomenopetukseen. Mitä seuraa siitä, että koulunkäynti alkaa ja loppuu »ulkomaalaisryhmässä»? Syrjäytymisen ehkäisemiseksi tarkoitettu opetus kääntyy itseään vastaan. Lukion osalta tilanne on tosin pohditumpi, onhan lukion opiskelijoiden mahdollista kombineida oppimäärän äidinkieli ja kirjallisuus ja suomi toisena kielenä -oppimäärän suorituksiksi kursseja molemmista (Lukion

opetussuunnitelman perusteet 2003: 63), ja ylioppilaskokeen suorittaminen, tosin eri kerralla, on mahdollista molemmista.

Voi pohtia, onko suomi todella näin vaikea kieli ja onko vaatimustaso asetettava sellaiseksi, että maahanmuuttajataustainen lapsi, nuori, aikuinen, saa koko ikänsä tuntea olevansa alakynnessä, oppija polullansa, joka ei ole meidän, valtaväestön polku? Kuka sanoo, mikä on lopulta »äidinkielen veroista». Tätä ei ole opetussuunnitelman perusteissa määritelty. Miten sen voisiakaan helposti määritellä? Ongelmallista on kuitenkin se, että opetussuunnitelman perusteet — ja niiden myötä koulun S2-opetus — lepäävät tässä kohtaa tyhjän päällä.

Millaista on suomen kieli nykyään? Mitä tulee vastaan koulussa? Vastaavako suomi toisena kielenä -opettajan tai finskanopettajan käsitykset syntyperäisen veroisesta taidosta sitä todellisuutta, jonka peruskoulun tai lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja päivittäin kohtaa supisuomalaisen kirjoituksissa? Kategoriaan »huono kirjoittaja» tai »äidinkielen kokeessa reuttanut» sisältyy monenlaisia suomen kielen syntyperäisiä käyttäjiä. Yhteistä heille kaikille on se, etteivät he ole 12–14 yleissivistävän kouluvuoden aikana kyenneet omaksumaan suomen kirjoitetun yleiskielen käytänteitä. Osaksi ongelmien syynä voivat olla luku- ja kirjoitushäiriöt, osaksi yksinkertaisesti kokemattomuus lukijana ja kirjoittajana, tekstitaidon puutteet. Samoja ongelmia kohtaa maahanmuuttajataustaisten nuorten kirjoituksissa.

Äidinkieli ja kirjallisuus on koulumme tärkein oppiaine. Tätä tulkintaa tukee mm. se, että se on ainoa aine, jonka taitoja testataan jokaiselta ylioppilaskokeeseen osallistavalta. Yhteiskunnallisen arvostuksen syynä ei kuitenkaan ole suomen kielen morfologian hallinnan keskeisyys elämässä selviämisen kannalta vaan ensisijaisesti kyky kirjoittaa suomeksi järkevää tekstiä

▷

ja kyky analysoida suomenkielistä tekstiä niin että pärjää työelämässä ja kolmannen asteen opinnoissa. Myös maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla on oikeus näihin taitoihin.

Tarjoaako koulun S2-opetus näitä taitoja ja riittävätkö opettajan tiedot ja taidot? Mistä sisällöistä tingitään? Miten valinnat perusteellaan? Miksi osa maahanmuuttajataustaisista nuorista, varsinkin toisen polven edustajista, ei hakeudu S2-opetukseen eikä pidä sitä tarpeellisena, vaan pikemminkin kokee sen statukseltaan vähempiarvoiseksi ja diskriminoivaksi? Opetuksen kohteiden ja heidän perheidensä epäily ja kritiikki tulee ottaa tosissaan. Myöskään oppilaan oman äidinkielen opetus ei voi korvata äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetusta. Siihen ei ole tarpeeksi opettajia, ei oppimateriaalia eikä taloudellisia resursseja.

Oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus ja S2-oppimäärän työnjako ja tavoitteet on tehtävä selväksi. Suomi toisena kielenä -opetuksen päämääräksi on otettava siirtyminen S2-opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille. S2-opetuksen sisältö on kytkettävä entistä lujemmin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Samalla on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja arvioinnissa otettava huomioon monikieliset oppilaat.

Koulun suomenopetuksen kuva kirja-voituu koko ajan toisen polven maahanmuuttajien myötä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien, suomi toisena kielenä -opettajien — ja kaikkien kouluissa työskentelevien opettajien koulutuksen täytyy pysyä tämän kehityksen perässä.

Tiedän hyvin, että kesken koulunkäynnin suomalaisiin kouluihin tulee jatkuvasti oppilaita, jotka eivät osaa suomea ja joilta menee ehkä useitakin vuosia ennen kuin heidän suomen kielen taitonsa saavuttaa sellaisen tason, että he selviytyisivät ilman tukea opinnoistaan. On myös niitä, jotka

alakoulun puutteellisten opetusjärjestelyjen ja muun tuen puutteessa eivät ole ehtineet peruskoulun loppuun mennessäkään hankkia suomen yleiskielen taitoja, vaikka ehkä ovatkin olleet koulussa Suomessa jo useamman vuoden ajan. He tarvitsevat suomi toisena kielenä -opetusta, myös omassa opetusryhmässä ja lukujärjestyksen kannalta järkevään aikaan. Mutta täytyy myös muistaa, että samalla kun he istuvat suomentunnit S2-ryhmässä, on heidän mahdollisen valmistavan vuoden jälkeen suoriuduttava muista opinnoista, suomeksi ja ilman tukea. He oppivat suomen yleiskieltä kaikilla tunneilla, kaikesta oppimateriaalista, mitä käsiinsä saavat ja kaikista kirjallisista ja suullisista tehtävistä, joita eteensä saavat. Ja samalla he saavat myös jossain määrin oppia siitä, mikä heitä odottaa koulun jälkeen.

Kun katsoo ja kuuntelee tämän päivän suomalaista kielimaisemaa, tuntuu siltä, että viestimissä maahanmuuttajataustaisten suomalaisten ääni pääsee yhä useammin esiin luonteivissa yhteyksissä eikä kurio-siteettina, ja muulloinkin kuin vain maahanmuuttaja-asioita käsiteltäessä. Olisiko niin, että paitsi viestimien myös arkisen kielenkäytön todellisuus päiväkodeissa, virastoissa, kapakoissa ja urheiluseuroissa on askelen pari edellä suomi toisena kielenä -piireissä vallitsevaa ajattelutapaa?

## **OPETTAJAN TAIDOT**

Kirjoitukseni lopuksi pohdin sitä, millaisia suomenopettajia tulevaisuuden suomalaisessa koulussa tarvitaan. Suomea toisena kielenä käyttävä oppilas peruskoulussa tai lukiossa on kouluyhteisön jäsen siinä missä kaikki muutkin oppilaat ja opettajat. Hän on myös kaikkien opettajien oppilas. Maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksessa tarvittavia viestintätaitoja ja tiedollisia valmiuksia tarvitsee nykyään jokainen opettaja.

Tähän seikkaan viitataan myös kielikoulutuspoliittisen työryhmän loppuraportissa.

Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa ja suosituksissa propagoidaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ja suomi toisena kielenä -opettajan pätevyysvaatimusten ja koulutuksen eriyttämisen puolesta. Raportissa korostetaan sitä, että äidinkielenopettajan koulutus ei riitä niihin tehtäviin, joita suomi toisena kielenä -opettaja työssään kohtaa. Loppuraportissa kaavailtu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyydestä erillinen suomi toisena kielenä -opettajan pätevyys ei kuitenkaan ole oikea ratkaisu, kun on vastattava niihin haasteisiin, joita toisen polven maahanmuuttajien, monikielisten nuorten suomen kielen taitojen, tekstitaitojen sekä suomalaisen kirjallisuuden tuntemuksen ja suomalaisen kulttuurin ymmärryksen kehittäminen opettajalle asettavat. Projektin loppuraportissa hahmotellut »uudet» suomi toisena kielenä -opettajan pätevyysvaatimukset tai koulutusohjaajat eivät riitä, kun tavoitteena on kasvattaa myös maahanmuuttajataustaisista nuorista täysivaltaisia ja yksikielisten ikätovereidensa kanssa tasavertaisia suomalaisen yhteiskunnan jäseniä.

On ehkä syytä palata miettimään, mitä kaikkea S2-opettaja on joutunut tekemään 1990-luvulla kouluissa ja mitä hän vieläkin tekee. Olisiko näissä tehtävissä karsimisen varaa? Jos kulttuurienvälisen viestinnän ja sosiaalitieteiden tuntemusta korostetaan suomi toisena kielenä -opettajien koulutuksessa ja pätevyysvaatimuksissa — enemmän kuin muiden opettajien koulutuksessa — ja jos äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ja suomi toisena kielenä -opettajan koulutusta ryhdytään eriyttämään, on vaarana, että S2-opettajien toimenkuva maahanmuuttajaoppilaiden opintososiaalisena ja -psykologisena tukihenkilönä vahvistuu entisestään. Heistä tulisi kuntatyönantajan

kannalta melko edullisia maahanmuuttajaoppilaiden yleistukihenkilöitä: muiden aineiden opettajat voisivat rauhassa lykätä opintojenohjaajan, koulukuraattorin, -psykologin ja erityisopettajan tehtävät S2-opettajille ja keskittyä oman aineensa substanssiin. Voisi kuvitella, että näin kävisi varsinkin siellä, missä S2-opetuksen järjestelyt muutenkin ovat retuperällä.

Suomea toisena kielenä opettava tarvitsee syvällistä tietoa suomen kielen rakenteesta mutta myös tietoa kielen vaihtelusta ja historiasta, kielen rakenteiden ja kielellisen vuorovaikutuksen suhteesta, tekstilajien käytännteistä ja niihin liittyvästä kulttuurisesta perinteestä. Yleinen perehtyneisyys maahanmuuttajien asioihin ja kulttuurienväliseen viestintään tai toisen kielen oppimista koskeva kirjatiieto ei tässä riitä, eikä se ole sitä, mistä suomenopettajalle maksetaan — toivottavasti.

Kirjallisuuden opetus kuuluu olennaisena osana oppiaineeseen äidinkieli ja kirjallisuus. Kuinka oppilas voi siirtyä opiskelemaan luokkatovereittensa joukossa, jos hän ei ole saanut asiantuntevaa kirjallisuudenopetusta? Mistä hän tämän osaamisen voisi muuten saada? Suomen kieli ja kirjallisuus ovat molemmat mukana S2-oppimäärässä jo nyt, kirjallisuuden osuus on tosin vähäinen tunneissa. Suomi toisena kielenä -oppimäärää lukiossa suorittava voi halutessaan suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen, jossa tekstitaidon koe voi koostua pelkästäänkin kaunokirjallisten tekstien analyysistä. Miten hän niistä selviää, ellei ole saanut asiantuntevaa opetusta — myös suomi toisena kielenä -tunneilla? Myös kirjallisuudenopetus pitää hoitaa ammattitaitoisesti.

Mutkistuva maailma vaatii uudenlaisia opettajia. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan koulutuksen on reagoitava muutoksiin.



- 1) Tarvitaan uudenlaista äidinkielen ja kirjallisuudenopetusta, uudenlaista suomenopettajien koulutusta.
- 2) Tarvitaan uudenlaista kieltenopettajien koulutusta. Vieraiden kielten opettajien on tunnettava äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteita ja käytäntöjä sekä saatava tuntumaa kielenopetukseen kielellisesti heterogeenisessä luokassa.
- 3) On otettava tosissaan se, että oppiaineella äidinkieli ja kirjallisuus on eniten tunteja alakoulussa ja että äidinkieli ja kirjallisuus (ml. suomi toisena kielenä) on juuri alakoulussa ylivertaisen tärkeä oppiaine, jonka opinnot antavat pohjan ja keinot kaikkien aineiden, myös luonnontieteiden ja matematiikan kouluopintoja varten. Siksi tarvitaan luokanopettajan koulutusta, joka ottaa tämän haasteen vakavissaan.
- 4) Tarvitaan monikielisyteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja osana kaikkea opettajankoulutusta.

Suomen kielen ja kirjallisuusaineen opinnoissa on oltava mahdollisuus perehtyä monikielisyteen, suomeen toisena kielenä ja kirjallisuuden opettamiseen monikulttuurisessa luokassa opintojen eri vaiheissa. Tästä syystä ei yliopistojen aineopintoihin tulisi rakentaa linjakajoa, joka sitoisi vähii resursseja ja estäisi joustavan yksilöllisten opintojen suunnittelun.

Aineenopettajan pedagogiset opinnot on suunniteltava monipuolisiksi ja joustaviksi. Näin muodostuu jatkumo äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikasta S2-didaktiikkaan ja finskanopetukseen. Joustavasta ja monipuolisesta erikoistumisesta voi olla apua niukkojen resurssien riittämiseksi. Yliopistojen didaktiikan virkoja olisi suunnattava eri kohtiin tätä jatkumoa resurssien mukaan.

Tulevaisuuden suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen opettajat ovat monipuo-

lisia osajia. Heidän ei tule olla »pelkkiä äänmaikkoja» — äidinkieltä ja kirjallisuutta opetetaan yhä useammin monikielisessä ja -kulttuurisessa luokassa. Eikä heistä myöskään saa kouluttaa kapea-alaisia, kirjallisuudenopetukseen perehtymättömiä ja suomen kielen variaatiota, historiaa ja eri tekstilajien kirjoja tuntemattomia suomi toisena kielenä -opettajia: tällaisille »pelkille maahanmuuttajien opettajille» ei myöskään ole monessakaan kunnassa mahdollista perustaa virkoja. Pelkästään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat jäävät koulun työyhteisössä helposti marginaaliin, tästä on jo kokemusta paitsi suomi toisena kielenä -opettajien myös oman äidinkielen opettajien osalta.

## LOPUKSI

Etnisen taustan vaikutus riippuu myös siitä, millaista tukea mikäkin kieli omalta yhteisöltään saa. Suomessakin on kielellisesti ja kulttuurisesti vahvoja ja heikkoja vähemmistöjä. Oman äidinkielen yhteisön vahva tuki ei aina selity vähemmistöryhmän koon perusteella. Monen viron- tai venäjänkielisen nuoren kasvua oman äidinkielenä käyttäjäksi keskellä suomenkielistä ympäristöä tukee sekä Viron ja Venäjän maantieteellinen läheisyys että näiden suomen naapurimaiden kirjallinen perinne ja koulustraditio. Tämä erottaa mm. somalinkielisen vähemmistön viron- ja venäjänkielisistä.

Monikielinen tausta tai koulumenes- tystä koskevassa keskustelussa toistuvasti esiin noussut sukupuoli eivät ole ainoita oppilaita erottelevia taustatekijöitä. Luokkaerojen vaikutusta Iso-Britannian koulujen englanninopetuksen näkökulmasta on pohdittu mm. Rampton (Rampton 2006; Harris, Rampton ja Leung 2002). Ramptonin mukaan 1990-luvulta lähtien sukupuolta ja etnistä taustaa on tarjottu selittäjäksi kou-



lumenestykseen ja samalla pyritty unoh-  
tamaan yhteiskunnallinen tausta, luokka.  
Tuloerojen kasvaessa yhteiskuntaluokkien  
väliset erot ovat ajankohtainen asia myös  
nyky-Suomessa. Suomi toisena kielenä  
-opetuksen näkökulmasta onkin syytä  
miettiä, mikä osuus oppilaiden sosiaalisel-  
la taustalla on koulumenestykseen ja suo-  
men kielen taitojen kehittymiseen. On eri  
asia opiskella suomalaisessa peruskoulussa  
professorin tai yritysjohtajan lapsena kuin  
työttömän lapsena, siitä riippumatta, onko  
oppilaan perhetausta suomalainen, venäläi-  
nen, amerikkalainen vai somalialainen.

Maailman mutkistuminen ja suomalai-  
sen yhteiskunnan kirjavoituminen vaikut-  
taa myös yleissivistävään kouluun ja niihin  
odotuksiin, joita kohdistuu suomen kielen  
opettajiin. Suomen kielen käyttäjien kir-  
jon kasvaessa on koulussa yhä enemmän  
kielitaustoiltaan erilaisia oppilaita. Tämä  
suomen kielen käyttäjien moninaisuus ky-  
seenalaistaa totutun kahtiajaon suomea äi-  
dinkielenään opiskeleviin ja suomea toisena  
kielenä opiskeleviin, meihin ja heihin. ■

JYRKI KALLIOKOSKI  
etunimi.sukunimi@helsinki.fi

## LÄHTEET

- AUER, PETER – WEI, LI (toim.) 2007. *Handbook of Multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BLOCK, DAVID – CAMERON, DEBORAH (toim.) 2002: *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- BLOMMAERT, JAN 2004: *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin eurooppalainen viitekehys*. 2003 Suom. Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- HARRIS, ROXY – LEUNG, CONSTANT – RAMPTON BEN 2002: *Globalization, diaspora and language education in England*. – David Block & Deborah Cameron (toim.) s. 29–46.
- LATOMAA, SIRKKU – TUOMELA, VELI 1993: *Suomi toisena vai vieraana kielenä*. – *Virittäjä* 97 s. 238–245.
- LEHTONEN, HEINI 2008: *Maahanmuuttaja-taustaisten koululaisten monet kielet*. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Koulukäitien kieli 2000-luvulla*. (Tietolipas 220) Helsinki: SKS.
- LE PAGE, R. B. – TABOURET-KELLER, ANDRÉ 1985: *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEPOLA, OUTI 2000: *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttoliittisessä keskustelussa*. Helsinki: SKS.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus.
- PÖYHÖNEN, SARI – LUUKKA, MINNA-RIITTA (toim.) 2007: *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- RAMPTON, BEN 1995: *Crossing. Language and ethnicity among urban adolescents*. London: Longman.
- 2006: *Language in late modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHERR, ALBERT 2007: *Schools and cultural difference*. – Helga Kotthoff & Helen Spencer-Oatey (toim.), *Handbook of Intercultural communication* s. 303–322. Berlin: Mouton de Gruyter.