

SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSEN »IDEOLOGIAT» JA KÄYTÄNTEET

Jyrki Kalliokoski jatkaa Kielikoulutuspoliittisen projektin (Kiepo) loppuraportissa (Pöyhönen ja Luukka 2007) avattua keskustelua suomi toisena kielenä (S2) -opetuksesta, opetussuunnitelmasta ja S2-opettajien kelpoisuusehdoista. Aihe on tärkeä, ja siitä tarvittaisiin alalla jaettua ymmärrystä tulevien linjausten pohjaksi. Olemme olleet kirjoittamassa Kiepo-raportin osuuksia, joihin Kalliokoski viittaa, ja toinen meistä (Latomaa) osallistui myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimiseen. Keskustelun jatkamiseksi haluamme kommentoida joitakin Kalliokosken huomioita.

TUNTI »RESERVAATTIOPETUSTA» VIIKOSSA

Opetussuunnitelman perusteissa ei määrätä opetusjärjestelyistä, vaan järjestelyt ovat kuntien asia ja kunnat noudattavat lainsäädännön asettamia ehtoja. Toisin kuin äidinkieltä ja kirjallisuutta lainsäädäntö ei velvoita kuntia järjestämään suomi toisena kielenä -opetusta. Velvoitteen sijaan valtio houkuttelee kuntia S2-opetuksen järjestämiseen: kunnat voivat saada valtionapua niistä oppilaista, jotka ovat asuneet Suomessa alle neljä vuotta.

Valtakunnalliset selvitykset (Korpela 2006; Kuusela ym. 2008) ovat osoittaneet, että neljäsosa kunnista ei järjestä S2-opetusta lainkaan, vaikka kunnassa on sitä tarvitsevia oppilaita ja vaikka valtionavustustakin olisi hakemuksesta tarjolla.

S2-opetusta ei välttämättä siis ole tai jos sitä on, sitä annetaan keskimäärin tunti viikossa. Sen ajan monikieliset oppilaat¹ ovat poissa suomi äidinkielenä -tunneilta; muita aineita he opiskelevat yhdessä suomenkielisten oppilaiden kanssa. Tätä taustaa vasten tuntuu oudolta, että Kalliokoski kutsuu S2-opetusta »reservaatiksi» ja katsoo opetuksen syrjivän ja jopa syrjäyttävän monikielisiä oppilaita.

Perustelematta asiaa sen tarkemmin Kalliokoski myös väittää, että »opetuksen kohteet» ja heidän vanhempansa suhtautuvat epäillen S2-opetukseen. Oppilaat jäävät Kalliokosken mukaan paitsi jostain, kun he osallistuvat S2-tunneille. S2-opetusta on kuitenkin tavoitteellisesti kehitetty vastaamaan kielen käyttötaitojen ja sisältöjen opiskelun tarpeisiin — kirjallisuuttakaan unohtamatta. Tavoitteena on ohjata oppilasta kehittämään monikielistä identiteettiään suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä.

On totta, että äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien suhde on nykyisellään turhan määrittelemätön. Ei ole riittävän selkeää ohjeistusta siitä, milloin oppilaan tulisi siirtyä S2-oppimäärästä suomi äidinkielenä -oppimäärän opiskelijaksi. Toisaalta myös syntyperäisten suomen kielen käyttäjien äidinkielen taidot vaihtelevat, kuten Kalliokoskikin tuo esiin. Molemmilla oppimäärillä on epäilemättä annettavaa toisilleen. Kentältä kantautuvien kokemusten mukaan S2-opetukseen vakiintumassa oleva taidon kriteeriviitteinen arviointi on toiminut hyvin myös muiden kuin monikielisten oppi-

¹ Käytämme nimitystä monikielinen oppilas ilmaisujen *maahanmuuttajaoppilas* ja *maahanmuuttajataustainen oppilas* sijasta.

laiden kirjoittamistaitojen kehittämisessä. Jos taas S2-ryhmät ovat kovin isoja ja heterogeenisiä, äidinkielen opetus varmastikin palvelee edistyneitä S2-oppijoita paremmin kuin S2-opetus.

Olemme Kalliokosken ehdottamaa valtavirtaistamista vastaan, sillä ammatitaitoinen S2-opetus pystyy äidinkielen opetusta paremmin ottamaan huomioon oppilaan yksilöllisen suomen kielen taidon ja kehittämistarpeet siinä ja näin tukemaan oppilaan opiskeluvalmiuksien kehittämistä. Hyvä S2-opetus valmentaa myös monipuolisesti tekstitaitoihin eikä eristä kieliopin-toja sisältöjen opiskelusta. Kalliokoskikin tunnustaa erillisen S2-opetuksen tarpeen. Kenelle ja missä tapauksessa sitä siis kannattaisi antaa?

ÄIDINKIELISYYDESTÄ ASiantuntijuuteen

Kalliokosken tekstistä välittyy kuva, että opetus suunnitelman perusteissa määrättäisiin S2-opetusta kaikille, jotka eivät täytä »syntyperäisyyden» kriteeriä. Opetussuunnitelman luonnehdinta siitä, kenelle opetus on tarkoitettu, perustuu asetuksen (A 1435/2001) sanamuotoon, jota oli käytettävä oppimäärää luonnehdittaessa (s. 96): »Oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, opetetaan suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan.» Toisessa kohtaa perusteita (s. 36) mainitaan, että oppilaalle annetaan S2-opetusta, »mikäli hänen suomen tai ruotsin kielen taitonsa ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla».

Kalliokoskea tuntuu häiritsevän se, että opetuksen tarvetta perustellaan erolla äidinkielisten kielitaitoon. Jaamme käsityksen syntyperäisen taidon määrittämisen ongelmallisuudesta, mutta se on kuitenkin

hyvin yleisesti käytössä monikielisiä oppilaita koskevissa opetus suunnitelmissa eri puolilla maailmaa. Useat tutkimukset (esim. Cummins 2000) myös osoittavat, että koulujen arjessa tehdään helposti virhepäätelmiä oppilaan osaamisen tasosta. Mainitun luonnehdinnan tavoitteena olikin siksi se, että oppilaan tarve S2-opetukseen arvioitaisiin tutkimalla oppilaan koko kielitaitoprofilia eikä sitä pääteltäisi esimerkiksi maassaoloajan tai sujuvan puheen perusteella tai käyttämällä vertailukohtana muita oppilaita.

Yhteiskunnan monikielistyessä ja -kulttuuristuessa vain »tulijoiden» ei tarvitse sopeutua, vaan muutos koskee kaikkia. Kalliokoski esittääkin tärkeitä kysymyksiä siitä, mikä on »oikeaa» suomea ja millaista suomea valtaväestö »sietää». Nämä asiat ovat vielä paljolti Suomessa pohtimatta. Asiantuntijuuden ja sitoutumisen käsitteet auttavat kyllä periaatteellisella tasolla jäsentämään käsityksiä, mutta niiden operationaalistaminen lakitekstejä ja opetuksen arkea varten on kuitenkin melko haastava tehtävä.

KUINKA VAIKEA KIELI SUOMI OIKEIN ON?

Kalliokoski antaa ymmärtää, että oppilas pyrittäisiin pitämään S2-opetuksen piirissä koko perusopetuksen ajan. Perusteissa ei kuitenkaan sanota näin eikä myöskään väitetä, että B1-tason kielitaitoon pääseminen kestää 9 vuotta.

Suomi toisena kielenä ei ole samalla tavalla selväräinen oppimäärä kuin esimerkiksi suomi äidinkielenä tai A1-kieli. S2-opetus ei ole sidoksissa vuosiluokkiin eikä tuntijakoon eikä sillä ole minimituntimäärää, johon kuvauksen voisi pohjata. S2-oppimäärää opiskellaan eripituisia aikoja ja eri vaiheissa perusopetusta. Joku tarvitsee sitä alakouluikäisenä ja siirtyy jossakin vai-

▷

heessa opiskelemaan suomi äidinkielenä -oppimäärää. Joku saapuu Suomeen vasta yläkouluikäisenä eikä ehkä ehdi taidoiltaan niin hyväksi, että äidinkielen oppimäärä olisi pedagogisesti mielekäs ja mahdollinen tavoite päättöarvioinnin vaiheessa.

Opetushallinnon määräysten mukaan S2-oppimäärälle oli kuitenkin asetettava päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8, kuten muillekin oppimäärille. Tehtävänanto oli absurdi: minkä tuntimäärän ja käytännön toteutuksen mukaan tuo päättöarviointi olisi pitänyt laatia? Jos tavoitteeksi olisi asetettu esimerkiksi C2.1 (»äidinkielen kaltainen kielitaito«), se olisi ollut täysin kohtuuton vaatimus yläkouluiässä suomalaisen kouluun tulevalle oppilaalle. Se olisi myös ollut ristiriidassa sen seikan kanssa, että lukion S2-kurssien tavoitteeksi oli jo ehditty asettaa taso B2.

MILLAISTA OSAAMISTA OPETTAJA TARVITSEE?

Monikielistyvässä ja -kulttuuristuvassa koulussa opiskelee jatkossa yhä monikielisempi joukko, ja siksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöjä, oppilaan ohjausta ja arviointia on syytä arvioida uudelleen — samoin kuin muitakin koulun oppiaineita. Kalliokoskikin toteaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutuksen on reagoitava yhteiskunnan muutoksiin. Kaikkiaan koulu tarvitsee kieliasiantuntijoita, jotka eivät vain opeta »omaa kieltään» vaan tukevat oppilaiden monikielisyyttä. Näin siis vieraiden kielten opettajat tarvitsevat suomen kielen tuntemusta, samoin äidinkielen opettajat muita kieliä. Lienee myös selvää, että jatkossakin tarvitaan S2-erikoistujia — näin on myös kaikissa pitkään maahanmuuton kohteina olleissa maissa.

Kalliokoski kritisoi Kiepo-projektissa ehdotettuja, nykyistä väljempää S2-opetta-

jan kelpoisuusehtoja. Aihe onkin hankala, eikä yksin sisällöllisesti vaan myös hallinnollisesti. Kelpoisuuksista olisi syytä käydä laajempaa, eri koulutusasteilla toimivien opettajien keskustelua. Kalliokoski rajaa S2-pohdintansa perusasteen opetukseen, mikä on sikäli ongelmallista, että yliopistojen on koulutettava opettajia kaikille koulutusasteille ja valtaosa S2-opettajista toimii juuri aikuiskoulutuksen puolella. Nykyiset kelpoisuusvaatimukset määräävät kuitenkin aikuisoppilaitoksiinkin sijoittuvien koulutuspolkua. Peruskoulutus ei luonnollisestikaan voi kattaa kaikkea, mutta ei ole mielekästä, jos tällaisella alalla perusopetuksen näkökulma määrittää kaikkea opettajankoulutusta.

Mielestämme Kalliokoski liioittelee suuresti leimatessaan kelpoisuusehtojen väljennysehdotusten johtavan »kapea-alaiseen» ammattitaitoon, joka on »riittämätön tasavertaisten yhteiskunnan jäsenien kasvatamiseen». Hän kantaa huolta nimenomaan suomen kielen rakenteen, variaation, historian ja tekstilajien hallinnasta. Näitä osaluokkia mekin pidämme erittäin tärkeinä. Niiden tuntemus ei kuitenkaan yksin riitä, vaan S2-opettajan on syytä olla myös kielen oppimisen asiantuntija! Esimerkiksi oppimisen diagnosointiin paljon valmiuksia antavat erityispedagogiikan opinnot laajentaisivat monin tavoin S2-opettajien asiantuntijuutta eivätkä nähdäksemme marginalisoisi heitä opettajakunnassa. Mielestämme on kaikkiaan keskustelun arvoinen asia pohtia, onko opettajankelpoisuudet todella tarpeen määritellä täysin joustamattomiksi. Eikö koulutuksen laadun voisi taata myös muin keinoin, jos opettajat lähtökohtaisesti profiloituisivat vähän eri tavoin? Minimiopinnot on toki syytä määritellä.

Kalliokoski vaatii aineenopettajan pedagogisilta opinnoilta joustavuutta, mihin on niin ikään helppo yhtyä — kunhan muistetaan, että pedagogiset opinnot ovat

aika pieni osa tutkintoa ja niistäkin vain pieni osa on sisällöltään ainepedagogiikkaa. Koulutushaaste onkin yhteinen: ainelaitosten on miellellävä oma roolinsa tulevien opettajien kouluttamisessa ja harkittava niin ydinsisältöjä kuin työskentelymuotojakin myös siitä näkökulmasta.

OPETUSSUUNNITELMAT JA OPPILAIDEN MONINAISTUVAT TAUSTAT

2000-luvun alussa perusteiden laatimiseen osallistuneilla oli selvä käsitys oppilasaineiden kirjavuudesta: kaikki Kalliokosken mainitsemat oppilasryhmät olivat puheena opetussuunnitelmatyön aikana. Muuttajuus on toki moninaistunut lisää sen jälkeen (ks. esim. Vertovec 2006; Portes ja DeWind 2007). Olemmekin Kalliokosken kanssa samaa mieltä siitä, että tulevissa opetussuunnitelman perusteissa on ehdottomasti oltava lisää ainesta, joka liittyy koulujemme lisääntyvään monikulttuuristumiseen. Niin opetuksen eriyttäminen kuin oppimisen arviointi vaatisivat nykyistä paljon selkeämmät linjaukset.

Suomen suurissa asutuskeskuksissa on keskittyviä, joissa maahanmuuttajia on reilut kymmenen prosenttia väestöstä (ks. esim. Bernelius 2008). Näiden alueiden koulujen näkökulmasta on käsittämätöntä, miten näkymättömiin monikieliset oppilaat on häivytetty tärkeimmistä opetusta ohjaavista asiakirjoista. Varsinaisissa opetussuunnitelman perusteissa heidän opetustaan ohjeistetaan muutaman sivun verran. Kuvaavaa on, että enemmän palstatilaa nämä oppilaat saavat liitteissä, jonne on sijoitettu suositus oman äidinkielen opetussuunnitelmaksi sekä perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Ovatko monikieliset oppilaat vastaisuudessaakin samalla tavoin sivuhuomautuksen asemassa? Millainen »ideologia» ohjaa seuraavia opetussuunnitelman perusteita? Tässä on perusteita uudistamaan ryhtyville kieliasiantuntijoilla merkittävä haaste edessään: miten tehdä näkymättömistä näkyviä?

LOPUKSI

Me kieli-ihmiset voimme hokea keskustessamme vanhaa totuuttamme siitä, että äidinkieli ja kirjallisuus on koulun tärkein oppiaine. Väitteellä ei ole mitään käytännön relevanssia niin kauan kun emme kykene tekemään näkyväksi ja maallikollekin mielenkiintoiseksi kielen ja viestinnän merkitystä esimerkiksi koulun eri oppiaineiden opiskelussa. Jo nyt esimerkiksi perusopetuksen historian oppimistavoitteet ovat luonteeltaan varsin viestinnällisiä, mutta silti äidinkielen opetus kulkee hyvin irrallaan muiden oppiaineiden teksteistä ja kielellisistä oppimishaasteista eivätkä kieli-ihmiset ole löytäneet tietään eri aineiden oppikirjaprojekteihin. Olisi myös aika kuulla kentän opettajien ääntä. Miten äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kokevat monikielistyvät oppilasryhmänsä? Millaista koulutusta he peräänkuuluttavat? Entä kokeneet S2-opettajat, tunnistavatko he työnsä ja ammatti-identiteettinsä Kalliokosken kuvaamasta S2-opetuksen ideologiasta? Käytännön työssähän ideologiat lopulta testataan. ■

SIRKKU LATOMAA
etunimi.sukunimi@uta.fi
EIJJA AALTO
eaalto[--]²@edu.jyu.fi

² Poista hakasulut ja niiden sisällä olevat merkit kirjoittaessasi sähköpostiosoitetta.



LÄHTEET

- BERNELIUS, VENLA 2008: *Lähi(ö)koulu – Hel-
singin koulut ja kaupunginosat EU:n
Urban II -ohjelman kouluhankkeissa.*
Tutkimuksia 2008: 3. Helsinki: Hel-
singin kaupungin tietokeskus.
- CUMMINS, JIM 2000: *Language, power and
pedagogy: Bilingual children in the
crossfire.* Clevedon: Multilingual
Matters.
- KORPELA, HELENA 2006: *Suomi tai ruotsi
toisena kielenä -opetuksen järjes-
täminen perusopetuksessa.* Selvitys
2005. Helsinki: Opetushallitus.
- KUUSELA, JORMA – ETELÄLAHTI, AULIKKI
– HAGMAN, ÅKE – HIEVANEN, RAISA –
KARPPINEN, KRISTER – NISSLÄ, LEENA
– RÖNNBERG, ULLA – SINIHARJU, MAR-
JATTA 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat
ja koulutus – tutkimus oppimistulok-
sista, koulutusvalinnoista ja työllisty-
misestä.* Helsinki: Opetushallitus.
- LATOMAA, SIRKKU 2007: *Miten maahan-
muuttajat kotoutuvat Suomeen
– opinpolku varhaiskasvatukses-
ta työelämään.* – Sari Pöyhönen &
Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti
tulevaisuuden kielikoulutusta. Kieli-
koulutuspoliittisen projektin loppu-
raportti* s. 317–368. Jyväskylän yli-
opisto, Soveltavan kielentutkimuksen
keskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-
teet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.
- PORTES, ALEJANDRO – DEWIND, JOSH (toim.)
2007: *Rethinking migration: New
theoretical and empirical perspecti-
ves.* Oxford: Berghahn Books.
- Pöyhönen, Sari – Luukka, Minna-Riitta
Luukka (toim.) 2007: *Kohti tulevai-
suuden kielikoulutusta. Kielikoulu-
tuspoliittisen projektin loppuraportti*
s. 317–368. Jyväskylän yliopisto, So-
veltavan kielentutkimuksen keskus.
- TAALAS, PEPPI – AALTO, EIIJA 2007: *Opetta-
juus.nyt – toiminnallisen opettajan-
koulutuksen haasteita.* – Sari Pöyhö-
nen & Minna-Riitta Luukka (toim.)
Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta.
*Kielikoulutuspoliittisen projektin lop-
puraportti* s. 153-195. Jyväskylän yli-
opisto, Soveltavan kielentutkimuksen
keskus.
- VERTOVEC, STEVEN 2006: *The emergence of
super-diversity in Britain.* Centre on
Migration, Policy and Society. Wor-
king paper No. 25. Oxford: Univer-
sity of Oxford.