

Yhteiskuntaopin opiskelun kieliympäristö ja käsitteet

Toisella kielellä opiskelevien haasteet ja tuen tarpeet

JOHANNA SAARIO

Väitöksenalkajaisesityelmä Jyväskylän yliopistossa 28. tammikuuta 2012

Luen aluksi lyhyen tekstikatkelman, joka johdattelee tutkimukseni aihepiiriin. Pyydän, että kuunnellessanne pohditte, miten selittäisitte omin sanoin prosessin, jota tekstissä kuvaillaan.

Eduskuntavaalien jälkeen tai hallituksen kaaduttua presidentti ilmoittaa eduskunnalle pääministeriehdokkaan eduskuntaryhmien neuvottelujen tuloksen perusteella ja eduskunnan puhemiestä kuultuaan.

Eduskunta valitsee tämän jälkeen pääministerin, jonka presidentti nimittää tehtävään. Muut ministerit presidentti nimittää pääministeriksi valitun tekemän ehdotuksen mukaisesti.

Uusi hallitus nimitetään presidentin esittelyssä, jossa presidentti ensin vapauttaa edellisen hallituksen tehtävistään ja sitten välittömästi nimittää uuden hallituksen jäsenet tehtäviinsä.

Teksti on katkelma *Keskisuomalaisessa* lauantaina 21. tammikuuta 2012 ilmestyneestä artikkelista (Ilonen 2012). Tämä sanomalehtiteksti muistuttaa melko paljon tutkimukseni aineistoon kuuluvaa oppikirjatekstiä, jossa käsitellään *hallitusta*. Katkelman perusteella saa hieman käsitystä tutkimukseni toimintaympäristöstä eli perusopetuksen yhteiskuntaopin tekstimaailmasta ja kielenkäytöstä – samoin sen mahdollisista haasteista.

Tutkimukseni liittyy yhteiskuntaopin opiskeluun, mutta koska se kuuluu soveltavan kielitieteen alaan, lähtökohta on kielentutkimuksellinen. Halusin väitöstutkimukseni paneutua suomi toisena kielenä -kysymyksiin ja kiinnostuin nopeasti erityisesti

siitä, millaista on opiskella peruskoulussa eri oppiaineita suomeksi, kun suomi ei ole oppilaalle äidinkieli vaan toinen kieli. Näiden toisella kielellä opiskelevien oppilaiden määrä on Suomen peruskouluissa lisääntynyt 1990-luvun alun muutamasta tuhannesta oppilaasta nykyiseen yli 20 000 oppilaaseen. Opetushallituksen (2011: 4–5) mukaan esimerkiksi vuonna 2009 noin 3,6 prosenttia perusopetusikäisistä oppilaista oli vieraskielisiä – ja joissain kouluissa heitä on yli puolet oppilaista. Toisella kielellä opiskelu ei siis ole Suomessakaan enää harvinaista, ja siksi se on yhteiskunnallisesti tärkeä tutkimusaihe – esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon turvaamisen kannalta. Toistaiseksi aihetta on kuitenkin tutkittu Suomessa varsin vähän, joten tämä tutkimus pyrkii tuomaan oman panoksensa tiedolliseen aukkoon.

Yksi syy siihen, että valitsin tutkimuksen toimintaympäristöksi nimenomaan yhteiskuntaopin opiskelun, oli se, että oppiaineen puitteissa käsitellään asioita, jotka ovat tärkeitä yhteiskunnassa toimimisen ja osallistumisen kannalta. Erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille yhteiskuntaopin voi ajatella tarjoavan yhden väylän koutoutua suomalaiseen yhteiskuntaan, muun muassa kehittää jatkokoulutuksen ja työelämän kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja.

Yhteiskuntaopilla on myös ollut perinteisesti vaikean aineen maine. Yhtenä syynä on pidetty oppiaineen kielisidonnaisuutta: opiskelu perustuu pikemmin kielenkäyttöön kuin tekemällä oppimiseen. Monet käsiteltävistä aiheista ovat abstrakteja (Elio 1993: 19), joten niin sanottu peruskielitalo ei riitä vaan on hallittava käsitteellistä kielenkäyttöä. Koska yhteiskuntaopin opiskelun haasteet ainakin osittain johtuvat oppiaineen käsitteellisyydestä, lähestyn tutkimuksessani yhteiskuntaopin kieltä käsitteiden kautta. Keskityn kahteen käsitteeseen – *työttömyyteen* ja *hallitukseen* – ja analysoin sitä, miten niiden merkityksiä avataan sekä oppitunneilla että oppikirjateksteissä. Tutkin sitä, millaista tekstitoimintaa – eli lukemista, kirjoittamista ja puhumista – käsitteiden merkitysten avaamiseen liittyy. Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, millaista on yhteiskuntaopin käsitteiden avaamisen kielenkäyttö, millaiseen tekstitoimintaan opiskelu oppilaita sosiaalista ja millaisia tekstitaitoja se oppilailta edellyttää. Tämän pohjalta tarkastelen sitä, millaista tukea toisella kielellä opiskelevat voivat tarvita. Ensimmäinen tutkimustehtävä on pikemmin oppiainelähtöinen ja toinen puolestaan keskittyy erityisesti toisella kielellä opiskeluun.

Tutkimukseni on laadullinen, etnografisvaikutteinen tapaustutkimus yhden 9. luokan yhteiskuntaopin tunneilta. Luokassa oli 21 oppilasta, joista kaksi tyttöä ja yksi poika olivat maahanmuuttajataustaisia. **Laura** oli muuttanut Suomeen Virossa noin kaksivuotiaana. **Amy** taas oli Iranin kurdi, joka oli tullut Suomeen Irakin kautta noin viisivuotiaana. Molemmat tytöt olivat käyneet koko peruskoulun Suomessa. Burmalainen **Chan Mon** puolestaan oli saapunut Suomeen Thaimaasta noin kaksitoistavuotiaana eli ala- ja yläkoulun taitteessa. Vaikka maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli tutkimukseen osallistuneessa luokassa vain kolme, hekin olivat taustoiltaan heterogeenisiä ja edustavat näin ollen hyvin myös monen muun luokan tilannetta.

Olen kerännyt tutkimusaineiston lukuvuoden 2004–2005 aikana kahdessa jaksossa. Aineiston perustan muodostavat 12 videoitua oppituntia: sekä syys- että kevätlukukaudelta on kuusi peräkkäistä tuntia. Oppituntiaineiston lisäksi olen tutkinut erilaisia tekstejä, joita käytettiin kyseisillä oppitunneilla. Tutkittuja tekstejä ovat muun muassa

oppikirjatekstit sekä taululle ja piirtoheitinkalvolle kirjoitetut tekstit samoin kuin koheet. Olen myös haastatellut Lauraa, Amya ja Chan Monia sekä yhteiskuntaopin, äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opettajia. Aineiston analyysissä lähdin liikkeelle oppituntiaineistosta, johon suhteuttaen analysoin muita aineistoja.

Tapaustutkimuksen tuloksia ei voi yleistää samalla tavalla kuin laajojen kyselytutkimusten tuloksia. Etnografisen tutkimusotteen etuna on kuitenkin se, että sen avulla voi saada tarkkoja lähikuvia tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka kyseessä onkin yksittäinen tapaus, siitä voi löytyä yhtymäkohtia muihin tapauksiin. Näin ollen tapaustutkimuksenkin tulosten pohjalta voi tehdä päätelmiä yhden luokan ja oppiaineen ulkopuolelle, kun vain muistaa aina suhteuttaa päätelmät toimintaympäristöön.

Nostan tässä lektiossa ensin esiin kolme tulosta, jotka sekä vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia että tuovat uutta tietoa. Lopuksi pohdin yleisemmin tutkimuksen yhteiskunnallista merkitystä. Tutkimus vahvisti ensinnäkin, että niin sanotun käsitteellisen kielitaidon kehittymiseen ei riitä kaksi tai kolme vuotta (vrt. esim. Collier 1989; Cummins 2000, 2001; Suni 1996: 69–70 Suomessa tehdystä selvityksestä). Vasta ala- ja yläkoulun vaihteessa Suomeen muuttaneen Chan Monin suomen kielen taitoa voinee luonnehtia 9. luokan lopulla ”arkielämässä selviytymisen” tasoiseksi eli eurooppalaisen kielitaidon tasojen kuvausasteikolla B1.1-tasoiseksi (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004: liite 2). Tällainen kielitaidon taso asetetaan opetussuunnitelman perusteissa suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteeksi päättöarvioinnissa 9. luokalla, mutta tulosten perusteella se ei riitä yhteiskuntaopin opiskeluun: Chan Monilla oli huomattavia vaikeuksia muun muassa ymmärtää oppikirjatekstia, osallistua luokkakeskusteluun ja selviytyä kirjallisista kokeista. Osalle maahanmuuttajataustaisista oppilaista sisältöjen ja kielen yhtäaikainen opiskelu on siis todella suuri haaste.

Tämä ei kuitenkaan ole koko kuva. Tutkimus nimittäin vahvisti myös sen, että osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista selviytyy koulussa jopa paremmin kuin monet äidinkielellä opiskelevat ikätoverinsa (Kuusela ym. 2008: 121–125, 133, 142–145). Tutkimuksen osallistujista tällainen oppilas oli Virosta saapunut Laura, joka pystyi osallistumaan luokkakeskusteluun monipuolisesti ja sai esimerkiksi kokeesta luokan parhaan arvosanan. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovatkin hyvin heterogeeninen joukko. Tulokset osoittavat myös, että jakolinja osaavien ja osaamattomien tai osallistuvien ja osallistumattomien välillä ei aina kulje äidinkielellä opiskelevien ja toisella kielellä opiskelevien välistä.

Toisena tuloksena nostan esiin syitä yhteiskuntaopin opiskelun haasteellisuuteen. Yksi syy näyttää tulosten perusteella löytyvän oppikirjateksteistä. Ne on tosin todettu jo aiemmissa tutkimuksissa vaikeasti lähestyttäviksi (ks. esim. Karvonen 1995), mutta tämä tutkimus tarjoaa joitain uusia selityksiä. Ensinnäkin oppikirjatekstien sanasto voi olla hyvin kertaluonteista, eli yksittäiset sanat saattavat toistua luvussa vain kerran tai pari kertaa. Sanasto on myös käsittekohtaista, eli eri aiheita käsittelevissä luvuissa saattaa olla vain vähän yhteistä sanastoa. Esimerkiksi *työttömyyttä* ja *hallitusta* käsittelevissä oppikirjateksteissä käytetään jopa hyvin erilaisia verbejä.

Tämä sanaston kertaluonteisuus liittyy osittain yhteiskuntaopin monitieteiseen taustaan mutta myös siihen, että aiheita käsitellään oppikirjassa lineaarisesti. Näin ollen uutta asiaa tulee jatkuvasti ilman että välillä kerrattaisiin käsiteltyä. Tekstit eivät

myöskään ”kommentoii” itseään, eli niistä puuttuvat ennakoivat tai tiivistävät kosteet, joissa nostetaan esiin keskeisiä sisältöjä. Yksittäisten lukujen väliltä taas puuttuvat viittaukset eteenpäin ja taaksepäin. Näin ollen aiemmissa luvuissa käsitellyt asiat oletetaan yhteiseksi, jaetuksi tiedoksi, kun siirrytään seuraavaan asiaan. Tulosten perusteella oppikirjatekstien lukeminen ja hyödyntäminen edellyttää siis lukijalta hyvin laajaa ja erikoistunutta sanavarastoa, taitoa löytää itse olennaiset asiat tekstistä sekä luoda yhteyksiä eri käsitteiden tai teemojen välille. Jos näitä vaatimuksia suhteuttaa kuvaukseen B1.1-tasoisesta luetun ymmärtämisen taidosta, käy ymmärrettäväksi, miksi Chan Monilla oli vaikeuksia oppikirjatekstin kanssa.

Kolmantena tuloksena nostan esiin sen, miten toisella kielellä opiskelun haasteet voivat olla monen tekijän summia. Oppilaalla voi olla tunnilla kielellisiä vaikeuksia, joihin hän ei saa apua. Kun vaikeaa asiaa käsitellään seuraavalla tunnilla yhdessä, oppilas ei olekaan paikalla, koska hänellä on tukiopetustunti. Kun hän taas on tunnilla, vaikeuksia tuottanut asia on jo sivuutettu. Näin ollen asia jää oppilaalta ymmärtämättä, jollei hän itse aktiivisesti palaa siihen. Tällaisessa tilanteessa oppilaan opiskeluongelma ei ole pelkästään kielellinen vaan pikemmin kielellis-käytänteellinen. Toisella kielellä opiskelevien tukimuodot, kuten juuri tukiopetus tai omien äidinkielten opetus tai suomi toisena kielenä -opetus, ovat tärkeitä, koska ne mahdollistavat esimerkiksi keskittymisen oppilaalle vaikeisiin asioihin tai asioiden käsittelyn hitaammin. Niin sanotusti ”poisveto”-periaatteella (englanniksi *pull out*) toteutettuna tukitoimet kuitenkin etäännyttävät oppilasta hänen varsinaisesta opiskeluyhteisöstään. Kollaboratiivinen opettaminen voisi tarjota yhden ratkaisun tähän ongelmaan.

Tutkimukseni osoittaa, että yhteiskuntaopin – tai minkä tahansa muun oppiaineen – opiskelua on perusteltua tarkastella myös kielen ja kielenkäytön kannalta. Vaikka kyse on niin sanotusta sisältöjen opiskelusta, käytännön opiskelutilanteissa se on hyvin pitkälti myös kielenkäytön opettelua. Tulosten perusteella eri oppiaineiden opiskelutavoitteita pohdittaessa yhtenä osa-alueena tulisikin määritellä sen kielelliset vaatimukset tai tavoitteet. Tällöin oppiaineen kielenkäyttöä – esimerkiksi sanastoa ja käsitteistöä sekä keskeisiä tekstikäytänteitä – olisi luontevaa tarkastella osana niin sanottua sisältöjen oppimista. Erityisen tärkeää tämä on niiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta, joiden suomen kielen taito on vasta kehityksessä käsitteelliseksi. Suomalaisnuorten erinomaisten PISA-tulosten selittäjänä on pidetty ennen muuta tasavertaisia kouluttautumisen mahdollisuuksia (esim. Arinen & Karjalainen 2007; Sul-kunen ym. 2010). Jos tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen halutaan pitää yhtenä Suomen kilpailuvalttina – ja mahdollisesti yhteiskuntarauhan takaajana – myös monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa, maahanmuuttajataustaisille oppilaille on tarjottava mahdollisimman monipuolisesti tilaisuuksia kehittää niin sanottua koulukäynnin kieltä. Kielen roolin näkyväksi tekeminen eri oppiaineiden tavoitteissa mahdollistaa sen, että kaikkien aineiden opiskelussa voi kehittää myös kielitaitoaan.

Kun katsoo esimerkiksi yhteiskuntaopin sisältö- ja tavoitekuvausta opetussuunnitelman perusteissa, mieleen hiipii helposti kapinamieli. Miten ihmeessä jo ennestään runsaisiin tavoitteisiin voitaisiin vielä lisätä kielenkäytön opiskelun tavoitteita? Ei mitenkään. Lähtökohtana tulisikin olla painotusten uudelleenarviointi ja sisältöjen rajaaminen. Olennaista on pohtia, halutaanko pintaraapaisuja lukuisista aiheista, mikä

helposti johtaa opettajajohtoiseen opiskeluun, vai mennäänkö harvemmissä aiheissa syvemmälle, jolloin aikaa on esimerkiksi tutkivalle oppimiselle. Suomalaisnuoret ovat kansainvälisissä yhteiskuntatietoja ja -taitoja mittaavissa tutkimuksissa menestyneet hyvin tiedollisissa osioissa, mutta into osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan on keskiarvoa selvästi alhaisempaa (ks. esim. Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010). Jos rajataan opiskelutietoa ja tietoisesti harjoitellaan myös opiskelussa tarvittavaa kielenkäyttöä, oppilaatkin voivat olla aktiivisia toimijoita. Tällöin yhteiskuntaopin käsitteet eivät ehkä jää abstrakteiksi määrittelyiksi, kuten alun tekstikatkelmassa, vaan niillä on jokin yhteys oppilaan omiin kokemuksiin ja omaan toimintaan. Tällöin voisi opetussuunnitelman perusteissa esitetty tavoite, että yhteiskuntaopin ” – tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi” toteutua aiempaa useampien oppilaiden osalta.

Lähteet

- ARINEN, PEKKA – KARJALAINEN, TOMMI 2007: *PISA 06. PISA 2006 ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta*. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm38.pdf> (18.12.2008).
- COLLIER, VIRGINIA P. 1989: How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. – *Tesol Quarterly* 23 s. 509–531.
- CUMMINS, JIM 2000: *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Cleveland: Multilingual Matters.
- 2001: *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Toinen laitos. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- ELIO, KEIJO 1993: Yhteiskunnallinen sivistys, yhteiskuntatieto ja oppiaines. – P. Arola, K. Elio, T. Huuhtanen & A. Pilli, *Yhteiskuntatieto koulussa* s. 11–79. Helsinki: Yliopistopaino.
- ILONEN, PEKKA 2012: Presidentillä on valtaa jatkossakin. – *Keskisuomalainen* 21.2.2012.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KUUSELA, J. – ETELÄLAHTI, A. – HAGMAN, Å. – HIEVANEN, R. – KARPPINEN, K. – NISSILÄ, L. – RÖNNBERG, U. – SINIHARJU, M. 2008: *Maahanmuuttajaoppilaita ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2011. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset 2011: 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- SULKUNEN, SARI – VÄLIJÄRVI, JOUNI – ARFFMAN, INGA – HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI – KUPARI, PEKKA – NISSINEN, KARI – PUHAKKA, EIJA – REINIKAINEN, PASI 2010: *PISA 2009 ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf> (7.4.2011).
- SUNI, MINNA 1996: *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- SUONINEN, ANNIKA – KUPARI, PEKKA – TÖRMÄKANGAS, KARI 2010: *Nuorten yhteiskun-*

nalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Johanna Saario: *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet.* Jyväskylä studies in Humanities 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2012. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4627-2>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@jyu.fi