



UNIVERSITY
OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510012324>

Author(s):	Laine, Tuula
Title:	Yrityksiä edistää S2-oppijan suomen kielen oppimista
Main work:	Monilukutaito kaikki kaikessa
Editor(s):	Kaartinen, Tapani
Year:	2015
Pages:	155-177
ISBN:	978-951-44-9847-3
Publisher:	Tampereen yliopiston normaalikoulu
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201510012324

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Tuula Laine

YRITYKSIÄ EDISTÄÄ S2-OPPIJAN SUOMEN KIELEN OPPIMISTA

Maahanmuuttajaoppilaan suuri haaste on oppia suomalainen elämäntapa ja suomen kieli mahdollisimman tehokkaasti ja nopeasti kouluoppimisensa välineeksi. Tarkastelin empiirisesti, kriittisesti ja kokeilevasti omaa opetustani sekä kuuden alakoulun maahanmuuttajaoppilaan omia kokemuksia kielen opiskelusta, oppimisesta ja käytöstä observoimalla heitä tuntitilanteissa, haastattelemalla ja analysoimalla heidän kirjallisia tuotoksiaan. Yritin parantaa omaa opetustani ja käyttämiäni aktivointikeinoja suhteessa oppimiseen. Samalla tuli kartoitettua kokemuksellisesti suomen kielen sanastoon, rakenteisiin, merkityksiin, sanojen luokitteluun, kielikuviin, taivutukseen ja kontekstiin liittyviä oppilaan oppimisen ongelmia ja vaikeuksia. Suomen kieltä opitaan koulussa aina, kun opiskellaan eri oppiaineita ja ympäristön asioita ja ilmiöitä, mutta myös henkilökohtaisissa kohtaamisissa niin opettajien kuin vertaisryhmän kanssa. Suomen kielen opettamisen tulisi tapahtua kokonaisvaltaisesti virikkeitä ja harjoittelumahdollisuuksia tarjoten ja kielen monipuolista ja laadullisesti syvenevää käyttöä eri tavoin aktivoiden.

Avainsanat: kehittämistutkimus, monikielisyys, monikulttuurisuus, leksikko, suomi toisena kielenä -opetus, opetussuunnitelman perusteet

Johdannoksi

Tämä tutkimus jatkaa opettaja (oman työnsä) tutkijana -suuntauksen lähestymistapaa (ks. esim. Korpinen 1996, 20), joka on usein ollut toimintatutkimusta ja luokkahuonetutkimusta, jolloin omaa työtä on pyritty kehittämään ja saamaan aikaan parempia ratkaisuja opetuksen ja oppimisen edistämiseksi.

Olen pitkään työssäni luokanopettajana opettanut suomen kieltä suomenkielisille alakoululaisille. Suomi toisena kielenä opettaminen ei suinkaan tapahdu samalla tavoin. Tämän tulini huomaamaan aloittaessani S2-opetuksen kaksi vuotta sitten. Tarkasteluni kohteena on oma toimintani S2-opettajana ja alakoululaisten suomea toisena kielenä opettelevien oppilaiden kielen vastaanottamisen ja tuottamisen taidot ja niiden kehittyminen kahden lukuvuoden aikana. Sanavaraston ja käsitteiden kartuttaminen, jäsentäminen ja käytön varmentaminen ovat opettamisen tavoitteina. Tärkeätä kaikkien osapuolten kannalta olisi pedagogisten lähestymistapojen ja menetelmien löytäminen opetukseen ja oppimisen auttamiseen ja tehostamiseen. Nämä oppilaat eivät ole yhtenäinen ja samoin menetelmin ohjattava ryhmä, johtuen erilaisista kieli-, kulttuuri- ja perhetaustoista, vaan yksilöllisiä oppijoita, joiden lähtötilanne, oppimiskyky ja -taidot sekä kielihistoria vaihtelevat.

Kielitaito ei Laurannon (2009, 14) mukaan kehity välttämättä tasaisesti niin, että esimerkiksi puhumistaidot ja kirjoittamistaidot kulkisivat käsi kädessä. Kielitaito on hyvin monimutkainen, monesta osa-alueesta koostuva kielen käyttötaitojen ja kielitietoisuuden järjestelmä. Hänen mukaansa (emt., 17) kielitaidon kokonaiskuva ei siten synny sanaston hallinnasta tai ääntämisestä ja kielitaidon syvin olemus, eli se, mistä kielitaito todellisuudessa koostuu, on jäänyt tutkijoilta jopa hahmottamatta.

Sanat ovat olleet oppijoille tärkeintä kielellistä resurssia eri puolilla maailmaa ja kaikkina aikoina. Leksikaalinen tieto on tietoa sanoista ja taitoa / kykyä käyttää sanoja. (Honko 2013, 16.) Honko on tutkinut näitä asioita kouluikäisten kielessä. Hänen lähtökohtanaan on käsitys

leksikaalisen tiedon ja taidon kompleksisesta ja kumulatiivisesta askel askeleelta kehittyvästä luonteesta. Leksikaalinen, sanastoon kuuluva tai perustuva tieto on hänen mukaansa 1) karttuvaa, 2) moniulotteista (esim. sanojen monimerkityksisyys) ja 3) sidoksissa leksikon muihin sanoihin. (Honko 2013, 17-18.) Sanat ja merkitykset opitaan yksitellen ja kokonaiset käsitejärjestelmät alkavat vasta vähitellen hahmottua.

Reseptiiviseen kielelliseen alueeseen kuuluvat vastaanottamiseen liittyvät taidot, eli kuunteleminen, lukeminen sekä kuullun ja luetun ymmärtäminen, produktiiviseen puolestaan kielellinen tuottaminen eli puhuminen ja kirjoittaminen. Reseptiivisellä osaamisella viitataan näin ollen kykyyn vastaanottaa ja ymmärtää muiden tuottamaa sanastoa, produktiivinen leksikko [kielen sanasto] puolestaan kattaa sanaston, jota yksilö itse käyttää. Kielen vastaanottamisesta kielenkäyttäjillä on enemmän kokemusta kuin kielen käytöstä, minkä vuoksi reseptiivinen leksikko on aina produktiivista laajempi (Honko 2013, 61–62). Tammelin-Laineen (2014, 73) tutkimuksen mukaan laajimman reseptiivisen sanaston oppineet osallistujat saavuttivat myös sujuvimman lukutaidon. Hän näkee siten suullisen kielitaidon ensisijaisena.

Alle kouluikäinen lapsi oppii kieltä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vanhempien puhekielen taito sekä tekstitaidot, samoin kuin hoivapuheen monimuotoisuus, runsaus ja kohdentaminen, ovat yhteydessä lapsen kehittyvään kielitaitoon. (Honko 2013, 70.) Sosiaalinen vuorovaikutus on elinehto kielenoppimiselle eli kieli on käyttöpohjaista ja kielenoppiminen alkaa epämuodollisessa ympäristössä, jolloin oppiminen perustuu kielen käyttöön (Honko 2013, 25). Äidinkieli opitaan eri tavoin kuin muut, myöhemmät kielet. Pieni lapsi oppii kielen ensin suullisesti, mutta edellä kuvattujen tutkimustulosten pohjalta myös maahanmuuttajan kielitaito alkaisi kehittyä samoin periaattein.

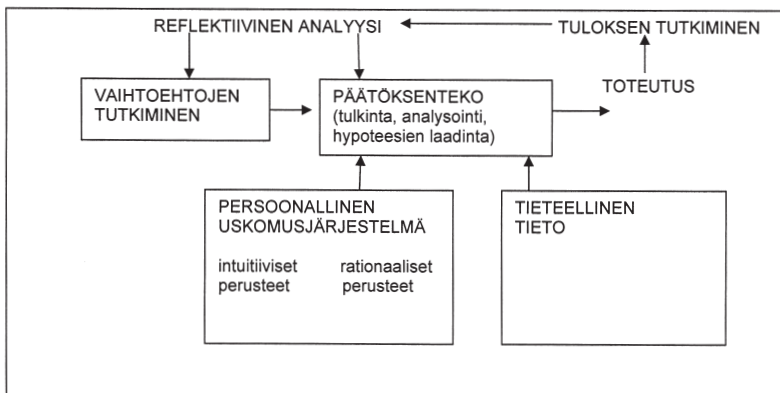
Kehittämistutkimuksellinen lähestymistapa ja tutkimustehtävä

Kehittämistutkimus on muotoutunut halusta kehittää opetusta tutkimuspohjaisesti todellisista opetustilanteista nousevien tarpeiden mukaisesti (Pernaa 2013, 11). Kehittämistutkimuksissa on tavoitteena kehittää opetusta ja tutkia sen avulla oppimista aidoissa oppimistilanteissa. Pernaa (emt. 14, 24) tähdentää, että kehittämistutkimuksessa päätavoitteena pidetään teorian luomista ja pienessä mittakaavassa kehitettyjä asioita pyritään voimakkaasti yleistämään suurempaan mittakaavaan. Kehittämistutkimuksen tavoite on kehittää opetusta ja tutkia sen avulla oppimista aidoissa oppimistilanteissa. Tutkimuspohjaisella toiminnalla pyritään kehittämään todelliseen tarpeeseen kohdistettuja pienessä mittakaavassa toimivia ratkaisuja, jotka saadaan ajan mittaan yleistettyä osaksi jopa suuren käyttäjäkunnan toimintoja.

Kehittämistutkimuksen toteuttaminen eroaa perinteisestä kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Kehittämistutkimuksessa kehitettävää ilmiötä tarkastellaan todellisissa olosuhteissa hyödyntäen tutkimukseen osallistujia kehittämisprosessissa, kun taas perinteiset tutkimusmenetelmät pyrkivät mittaamaan tiettyjä muuttujia ja tarkastelevat tutkimukseen osallistujia puhtaasti koehenkilöinä. Tutkimustietoon pohjautuva teoreettinen viitekehys on erittäin tärkeä, sillä kyse on tieteellisestä kehittämismenetelmästä, jossa kehittämispäätöksiä ja tutkimustuloksia täytyy pystyä peilaamaan aikaisempaan tutkimustietoon. (Pernaa 2013, 17.) Myös Juutin ja Lavosen (2013, 47) tulkinnan mukaan design-tutkimuksen [käytetään suomen kielessä rinnakkain kehittämistutkimuksen kanssa, engl. design research tai design-based research, Pernaa 2013, 10] taustalla on pragmaattinen paradigma ja se saattaa heidän mukaansa olla toimintatutkimusta parempi lähestymistapa, kun se kohdistuu oppilaiden oppimiseen. Heidän mukaansa (emt., 46) design-tutkimuksen tavoitteena on luoda uutta tutkimustietoa opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta sekä kehittää sellaisia innovaatioita, jotka edistävät oppimista tai motivoitumista ja joita opettajat voivat ottaa käyttöönsä. Kokemus opetustilanteesta ei

heidän mukaansa (emt., 49-50) sinänsä ole tietoa. Tiedon saamiseksi opetustilanteen kokemuksia tulee reflektoida, sillä vain reflektoidulla kokemuksella tulee tietoa. Luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa suunnataan uudella tavalla tai sinne kehitetään kokonaan uusi toimintatapa ja uuden toiminnan aiheuttamia muutoksia reflektoidaan esim. oppimistuloksia arvioimalla ja analysoimalla.

Tämän tutkimuksen syklisyyden ja reflektiivisyyden osoittamiseen käytän Pertti Kansasen (1996, 46) opettajan päätöksenteon mallia hieman sitä muuntaen.



Kuvio 1. Kehittämistutkimuksen sykli mukailien Kansasen (1996, 46) opettajan päätöksenteon mallia.

Lisäsin malliin (kuvio 1) yhden lisänuolen reflektiivisestä analyysistä vaihtoehtojen tutkimiseen, koska aina ei reflektion jälkeen pysty tekemään päätöstä, vaan täytyy tutkia lisää vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Opettajan pedagoginen ajattelu perustuu Kansasen (emt., 46) mukaan hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä. Se on tietoista tai tiedostamatonta ja riippuu uskomusjärjestelmästä, miten opettajat perustelevat päätöksiansä. Lisäsin malliin kehittämistutkimukseen oleellisesti kuuluvan tieteellisen tiedon, johon toimintaa ja päätöksentekoa suhteutetaan ja verrataan. Mielestäni se ei kuulu

persoonalliseen uskomusjärjestelmään, vaikka siinä toisena näkökulmana ovatkin rationaaliset perusteet.

Tutkimusongelmaksi ja selvitettäväksi asiaksi suhteutettuna omaan opetukseeni muotoutui seuraava tutkimustehtävä: **Millä tavoin suomi toisena kielenä -oppijoiden oppimista voidaan edistää ja parantaa?** Omat uskomusjärjestelmäni perustuvat aikaisempaan opettajakokemukseeni toimivasta ja tehokkaasta opetuksesta. Suomi toisena kielenä -opetuksesta ja oppimisesta ei ole olemassa varsinaista rationaalista didaktista ohjeistusta tai näköalaa, vaan lähtökohtana omassa opetuksessani on opetussuunnitelman, erilaisten toimintojen, sisältöjen, materiaalien ja menettelytapojen kokeilu.

Toisen kielen oppiminen

Mäkelän (2009, 17–18) mukaan toisen kielen oppimisen teorian voidaan jakaa eri ryhmiin sen mukaan, mikä niissä nähdään perimmäisenä tekijänä kielenoppimisen takana. Kognitioon perustuvat teoriat keskittyvät ihmisen mieleen ja yksilön kykyyn omaksua kielijärjestelmä ikään kuin ympäristöstä irrallaan. Sosiokulttuuriset teoriat esittävät, että ympäristötekijät ovat ratkaisevia kielenoppimisessa: kielenoppiminen tapahtuu ennen kaikkea sosiaalisessa kanssakäymisessä. Keskustelunanalyysiin pohjaavat teoriat puolestaan perustuvat ajatukseen, että kieli opitaan ensisijassa sitä käyttämällä, ihmistenvälisessä vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuuriset teoriat painottavat erityisesti sosiaalisia kontakteja, keskustelunanalyttiset teoriat kielen käyttöä. Perinteinen toisen kielen oppimisen tutkimus on perustunut kognitiivisiin näemyksiin ja uudempi kielen vuorovaikutteiseen käyttöön.

Toisen kielen oppimisessa erotetaan Mäkelän (2009, 17) mukaan käsitteet omaksuminen ja oppiminen, jotka oikeastaan tarkoittavat toisen kielen oppimisen tapoja. Omaksuminen tapahtuu luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa ja oppiminen prototyyppisesti muodollisessa ohjauksessa. Näitä ei useinkaan voida selvästi rajata irti toisistaan, sillä myös muodollisessa luokahuoneopetuksessa tapahtuu spontaania

omaksumista, ja jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa voi pyrkiä tietoisesti oppimaan uusia asioita. Ensimmäisen kielen oppiminen on pääsääntöisesti luonteeltaan omaksumista.

Oppiessaan suomenkielisiä sanoja suomi toisena kielenä -kielenkäyttäjät vahvistavat tietämystään niin Suomesta maana (loska, nuoska, tykky, hiihto, pesäpalloilu, sauvakävely) kuin suomesta kielenä. (Honko 2013, 20.) Ihmiset, luonto ja kulttuuri ovat monesti tulijalle uusia ja vieraita ja vaatii paljon työtä, että täysin oudot käsitteet ja ilmiöt jotenkin konkretisoituvat, alkavat vaikuttaa mielekkäiltä ja arkinen elämäkin alkaa sujua helpommin. Tässä oppijalta vaaditaan monilukutaitoa, jonka Opetussuunnitelman perusteet (2014, 20-21) määrittelee erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opetuksessa

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteet ja ovat melko eriytymättömiä ja yleisiä, keskeiset sisällöt sen sijaan hyvinkin tarkkoja, jopa triviaaleja. Siellä kuvataan sanavaraston kartuttamista näin: ”Tavoitteita asetettaessa ja sisältöjä valittaessa otetaan huomioon oppilaan kokonaistilanne, kuten ikä, kielitaito sekä koulu- ja kokemustausta. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan suomen kielen taito, ei luokka-aste, jolla hän opiskelee. Opetuksessa painotetaan viestinnällisyyttä: sanaston kasvattaminen ja kielen rakenteiden harjoittelu kie-

toutuvat kielitaidon eri osa-alueiden kehittämiseen ja oppijan kulttuuritietouden lisäämiseen. Opetusmenetelmät ja työtavat tulee valita niin, että oppilas saa mahdollisuuden omaksua oppimisstrategioita, joiden avulla hän pystyy aktiivisesti hyödyntämään koulussa ja koulun ulkopuolella kohtaamaansa kielellistä ja kulttuurillista ainesta. Opetuksessa käytetään hyväksi kieliyhteisön keskellä elämistä, ympäristön tarjoamia viestintälaitteita sekä oppilaiden kokemuksia ja havaintoja niistä.” (POP 2004, 94.) Opetussuunnitelman keskeiset sisällöt kuvaataan melko kunnianhimmottomasti arjen käsittein seuraavin ilmauksin:

”Tilanteet ja aihepiirit, joista oppilaan tulee pystyä kommunikoimaan

- henkilökohtainen elämä, perhe, suku, ystävät; vuoden- ja vuorokaudenajat sekä sää; koti ja asuminen; koulu fyysisenä ympäristönä, oppitunnit, koulutoverit, opettajat ja muu henkilökunta; ruokailu ja puhtaus; ihmisen keho ja vaatetus; julkiset tilat ja palvelut, kuten kauppa, liikenne ja terveydenhoito; maaseutu- ja kaupunki; luonto; vapaa-aika, kulttuuri ja urheilu, matkailu; tiedotusvälineet
- eri oppiaineiden sanasto: sanavaraston laajentaminen ja morfologia, ylä- ja alakäsitteet
- juhlapäivät, kansanperinne, tapakulttuuri; leikit; suomalaiset merkikhenkilöt ja -tapahtumat; arjen perinne ja elämänmuoto.” (POP 2004, 95.)

Opetushallituksen uusissa perusteissa vuodelle 2016 (Opetushallitus 2014) oppimäärän erityinen tehtävä on, että ”pyritään monilukutaitoon, jonka avulla oppilas osaa hakea tietoa sekä ymmärtää, tuottaa, arvioida ja analysoida puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä päivittäisessä vuorovaikutuksessa, koulutyöskentelyssä ja yhteiskunnassa. Opetuksessa tuetaan kielitaidon eri osa-alueiden sekä eri tiedonalojen kielen kehittymistä.” Siinä määritellään keskeiset sisältöalueet edellisiin perusteisiin verrattuna kehittyneemmin 1-2 luokille ja 3-6 luokille yleisesti erilaisina taitoina, jotka antavat väljyyttä opetuksen toteutukselle ja yksilöimiselle:

Oppiaineen opetuksen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 1–2 ja vuosiluokilla 3–6 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärissä ovat:

- S1 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen
- S2 Tekstien tulkitseminen
- S3 Tekstien tuottaminen
- S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen
- S5 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena.

Tavoitteet ja sisällöt ovat monipuolistuneet huomattavasti edellisistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004) vastaamaan sitä tilannetta ja niitä tarpeita, joiden keskellä koulumaailmassa ja yhteiskunnassa monikielisuuden suhteen nyt ja tulevaisuudessa elämme. Tavoitteet ja sisällöt on lisäksi muutettu vastaamaan suomi äidinkielenä oppimäärää tai minkä muun kielen tahansa oppimisen yksilöityjä tavoitteita. Tosin tavoitteet voisivat tässä tapauksessa olla vielä laajemmat, koska oppija joutuu käyttämään suomen kieltä kaikessa tiedonhankinnassaan ja oppimisessaan eikä pelkästään suomen kielen ominaisuuksien ja toiminnan tarkastelussa, eli oppiminen tapahtuu ikään kuin suomikylpyoppimisena. Voidaankin kysyä, että onko suomi toisena kielenä pelkästään yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä, vai jotakin muuta ja enemmän kulttuurisesti? Suomen kielestähän tulee maahanmuuttajan kulttuurinen käyttökieli, tiedonhankintakieli ja uusi sisältöoppimisen, ilmaisun, muistamisen, tiedonhallinnan, elämisen ja ajattelun kieli. Oikeampi nimitys olisi suomi toisena kielenä ja kulttuuri, ei pelkkä kirjallisuus. Tosin sisältöalue S5 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena laajentaa kielen käytön eri oppiaineisiin ja korostaa oman äidinkielen taidon hyödyntämistä oppimisen tukena.

Kielenoppimisen haasteita

Viimeaikaisessa tutkimuksessa on osoitettu, että oppimista ei niinkään rajoita aivojen toiminta, vaan oma mieleemme. Oppimisen avainten nähdään yhä enemmän olevan oppijassa itsessään. Erityisen tärkeiksi ovat nousseet oppimaan oppimisen taidot eli se, miten oppilaat eri tiedonalueilla osaavat käyttää erilaisia tiedonhankinnan tapoja ja soveltaa niitä tavalla, joka tukee omaa oppimista. Tämän lisäksi tarvitaan sellaisia strategisia taitoja, joiden avulla oppija ohjaa omaa toimintaansa ja motivaatiotaan. (Niemi & Multisilta 2014, 21.) Suomen kielen oppiminen vaatii vaivannäköä ja ponnisteluja sekä tahtoa, koska oppiminen vie parhaimmillaankin tyydyttävään lopputulokseen pääsemiseksi useita vuosia. Siihen ei riitä yksi vuosi valmistavassa opetuksessa.

Kielen oppija on elinikäinen oppija. Elinikäinen oppiminen edellyttää, että oppijalla on valmiuksia itsensä kehittämiseen oppijana. Merkittävintä kuitenkin on oman oppimisen ja siihen liittyvän motivaation säätely, niin sanotut itseohjautuvuuden taidot. Näihin taitoihin kuuluu esimerkiksi se, miten oppilas asennoituu uuteen tehtävään, uskoo omiin mahdollisuuksiinsa ja kehittää itsessään myös sinnikkyyttä kohdatessaan vaikeuksia. Puhutaan oppimisen strategisista taidoista, joita oppija käyttää oman oppimisensa edistämiseksi. (Niemi & Multisilta 2014, 56.) Kielen oppimiseen pitäisi saada jotenkin aikaan vahva motivaatio ja positiivinen vire.

Oppimisen tutkimuksessa on jo melko pitkään Niemen ja Multisillan (2014, 57) mukaan puhuttu avun antamisen ja avun pyytämisen strategioista, joita oppilaiden tulisi osata käyttää oman oppimisensa hyväksi. On kuitenkin osoittautunut, että usein erityisesti se, joka tarvitsisi apua, ei uskalla sitä pyytää. Oma osaamattomuus tai omat vaikeudet halutaan salata. Pelätään leimatuksi tulemistä, jos pyytää apua. Omissa havainnoissani oppilaan omaehtoinen kysyminen esim. jonkin sanan merkityksestä tai muusta asiasta tai ilmiöstä oli merkittävä edistysaskel.

Minkä tahansa asian oppimisessa motivaatio ja asenne ovat tärkeässä asemassa (ks. Talib 2002, 69). S2-oppilas joutuu heikon kielitaitonsa vuoksi ponnistelemaan moninkertaisesti muihin verrattuna, ja siksi ilo ja tyytyväisyyden kokemukset eivät ole hänen työskentelyssään itsestään selviä (Pollari & Koppinen 2011, 104). Esimerkiksi puhumisen oppiminen voi olla vaikeaa, jos oppija tavoittelee puheessaan täydellisyyttä. Omien puutteiden liian voimakas tiedostaminen voi joillekin muodostua esteeksi harjoitella puhumista niin paljon kuin mahdollista. (Tervola, 2009, 27, Talib 2002, 74.) Erityisesti moni aikuinen maahanmuuttaja arastelee pitkään suomen kielen puhumista (ks. myös Tammelin-Laine 2014).

Hongon (2013) väitöskirjassa tutkittiin Suomessa syntyneiden tai Suomessa pitkään asuneiden maahanmuuttajataustaisten sekä suomea äidinkielenään puhuvien lasten sanavaraston hallintaa. Vaikka molemmissa kieliryhmissä oli sanastollisilta resursseiltaan vahvoja oppilaita, yksittäisten oppilaiden väliset taitoerot olivat maahanmuuttajataustaisilla oppilailla huomattavasti verrokkiryhmää suuremmat. Yksi tutkimuksen keskeisistä havainnoista oli, että maahanmuuttajataustaisilla, Suomessa syntyneilläkin lapsilla on vielä alakoulun päättövaiheessa huomattavasti verrokkiryhmää useammin puutteita tavanomaisen suomen kielen sanaston hallinnassa. Tämä nousi esille omassa opetuksessani päivittäin.

Hongon (2013, 408) tuloksista on havaittavissa kielitaidon, mutta myös kielellisen itsetunnon yhteys kielenkäyttöaktiivisuuteen. Eniten vaikeuksia kokeneilla oppilailla on taipumus vähemmän aktiiviseen kielenkäyttöön. Kielenkäyttöaktiivisuuden ja kielitaidon välillä vallitsee Hongon (emt., 408) mukaan eräänlainen kehävaikutusten ilmasto. Käyttö lisää taitoa ja taito käyttöä, mutta yhtälöön voivat välillisesti vaikuttaa myös lukuisat muut tekijät. Näistä kenties tärkeimpiä ovat kielen sekä kielenkäytön eri muotojen kokeminen tarpeelliseksi ja mielekkääksi sekä kielenkäyttörohkeus ja uteliaisuus kieltä ja sen käyttöä kohtaan. Vapaa-ajan lukemisaktiivisuudella oli S2-oppijaryhmässä yhteys niin leksikon hallintaan ja leksikaaliseen diversiteettiin kuin kirjoittamistaitoonkin. Tätä tietoa kannattaakin erityisesti hyödyn-

tää ja kannustaa oppilaita kaikenlaisten suomenkielisten tekstien ja kirjallisuuden pariin.

Monipuolinen kielellinen harrastuneisuus ja positiivinen suhtautuminen kieleen tukevat leksikon kehittymistä. Kielelliset erityisvaikeudet ovat puolestaan yhteydessä leksikon kehittymättömyyteen. Oman äidinkielen käyttö tai korkea taso sitä vastoin ei Hongon kyselyaineistossa näyttäydä suomen omaksumista haittaavana tekijänä. Tutkimus vahvistaa Hongon mukaan aiempia tutkimustuloksia siitä, että silloin, kun äidinkielen ja suomen kielen hallinnan välillä ilmenee riippuvuutta, kielet päinvastoin tukevat toisiaan. (Honko 2013, 7.) Hongon mukaan puutteellinen leksikko on merkittävä koulumenes-tystä haittaava tekijä. Lisäksi leksikon hallinnan erot yksilöiden välillä ovat pysyväisluontoisia. (emt., 7.) S2-oppilaiden leksikko, oppilaiden väliset erotkin huomioiden, on kuitenkin keskimäärin verrokkiryhmää suppeampi arvioituna sekä reseptiivisen että produktiivisen osaamisen kautta. Suomen kielen harvinaista sanastoa tunnettiin huonommin ja sitä käytettiin vähemmän kuin verrokkiryhmässä. Karkeasti arvioiden leksikon hallinta S2-ryhmässä vaikutti kehittyvän keskimäärin muutaman vuoden S1-verrokkiryhmää jäljessä ja kirjoittamisessa ilmaisu rakentuu verrokkiryhmää voimakkaammin yleisten sanojen sekä rakenteellisesti yksinkertaisten sanojen varaan. (Emt., 402.)

Oppitunthavainnot ja oppilaiden kokemuksia suomen kielen käyttäjinä

Tarkastelin empiirisellä tasolla kuuden alakoulun 4.–6. luokkalaisten maahanmuuttajataustaisen S2-oppilaani omaa kokemusta suomen kielen oppimisen kynnyksikysymyksistä leksikaalisen taidon ja kielen tuottamisen näkökulmasta. Erityisesti kiinnitin tutkimuksellista huomiota kielen erilaiseen omaehtoiseen tuottamiseen suullisesti, mutta myös kirjallisesti. Olen opettanut heitä kahdessa ryhmässä lukuvuonna 2013–14, neljäsluokkalaista erikseen 2 vuosiviikkotuntia ja viides- ja kuudesluokkalaista saman tuntimäärän. Lukuvuonna

2014–15 opetusta oli kaksi vuosiviikkotuntia viidesluokkalaisille ja kaksi kuudesluokkalaisille. Tunneilla käsiteltiin paitsi suomen kielen asioita, myös omassa luokassa meneillään olevia matematiikan, historian, biologian ja maantieteen sisältöjä aina tarpeen mukaan. Heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi en raportoi tarkempia tunnistetietoja. Käytettävissäni olivat heidän kaikki kirjalliset tuotoksensa sekä omat muistiinpanoni tuntitilanteista, testeistä sekä oppilaiden haastatteluisista. Osaksi havainnot ja päätelmät ovat muistin varaisia, pitkän ajan kuluessa tarkentuneita ja varmistuneita havaintoja tuntitilanteista ja oppimisesta tai sen vaikeudesta.

Kielen puhumisen lisääminen oppitunneilla tapahtui paitsi eri oppiaineiden asioita opiskellen, myös soveltaen toiminnallisia harjoituksia ja kielen käyttämistä muun toiminnan ohessa, kuten ajan-kohtaisten kuulumisten kyselyyn, eri asioista keskustelun, kyselevän opetuksen ja erilaisten peli- ja leikkituokioiden avulla. Suosituttuja leikkejä neljäsluokkalaisilla olivat ”Mitä tiedät ystävästäni?” -arvausleikki, jonka avulla opeteltiin esittämään kysymyksiä ja aktivoimaan olemassa olevaa sanastoa. Toinen motivoiva leikki oli ”Hirsipuu”, joka opetti aakkosia ja nopeata nimeämistä ja nopeata reagointia. Erilaiset Alias-tyyppiset pelit olivat myös oppilaiden mieleen, jolloin huomauttaen tuli puhuttua ja käytettyä erilaisia suomen kielen ilmauksia ja vertaisoppiminen ja vuorovaikutus mahdollistuivat eikä virheistä välitetty. Myös esille nousivat usein sanat, joita oppilas ei tiennyt ja niiden merkitys selvitettiin. Tällöin oppilaan sisäinen motivaatio heräsi, ja hän kysyi siltä, joka tietää, eikä toisin päin, kuten tilanne on yleensä opetuksessa. Myös päiväkirjaa ryhdyttiin kirjoittamaan säännöllisesti, narratiivisuuden hahmottamiseksi. Tammelin-Laine (2014) korostaa sitä, että oppimista on mahdollista tukea käyttämällä opetuksessa mahdollisimman monenlaisia opetusmenetelmiä ja -välineitä niin, että kaikki oppijat voisivat hyödyntää omia vahvuuksiaan ja löytää itselleen luontaisia oppimistapoja.

Tuntitilanteissa tehdyt havainnot kertoivat sanaston lisäksi yhdys sanojen olevan vaikeita, samoin samaa tarkoittavien sanojen ymmärtäminen ja keksiminen. Myös sanojen taivuttaminen on paikoin

hyvinkin ongelmallista. Esim. oppilaan kysymys Mikä on jyrсийö? kertoi sanojen perusmuodon ja taivutetun muodon hahmottamisen vaikeudesta. Tekstissä kerrottiin jyrсийöistä. Lisäksi suomen kielessä on ilmiänsultaan samanlaisia, mutta eri sanaluokkien sanoja, kuten *kuusi, tuo, tuli, tuuli, päällä* tai sanoja, joita taivuttamalla tai liittämällä pääte syntyy toisen sanaluokan sana, esim. substantiivista verbi tai adjektiivi. Kielikuvat ja murre sanat ovat usein myös melko käsittämättömiä, esim. *pilvin pimein, roppakaupalla, saavista kaataen*. Myös lyhenteet mm., tlk, vrk, ym. ks. olivat viidesluokkalaiselle käsittämättömiä ja mahdotonta edes arvata. Äidinkielen oppikirjat ja työkirjat sekä testit sisältävät viimeaikaisten havaintojeni mukaan paljon vanhahtavaa sanastoa, mikä tuottaa ylipääsemättömiä ongelmia. Vastaanottaminen ja kontekstin ja mallin avulla asioiden ymmärtäminen ja ratkaiseminen olivat oppilaille helpompia kuin omaehtoinen, ilman tukea tapahtuva tuottaminen. Teknisen ja sujuvan lukutaidon puutteet (ääneen lukiessa esiin nousseina) vaikeuttivat käsitteiden ja asiayhteyksien ymmärtämistä.

Leksikaalinen tieto ja taito ovat Hongon (2013, 235) mukaan merkittävä osa kirjoittamistaitoa, joten kääntäen, kirjoittamisen analysointi kertoo jotain myös kirjoittajan leksikaalisesta taidosta, sanavaraston rikkaudesta tai sen puutteellisuuksista. Sanavarasto koulussa kehittyy, kasvaa ja monipuolistuu eri oppiaineita opiskelemalla ja vuorovaikutuksessa lähiympäristön sekä median kanssa.

Oppilaani tuottivat keväällä 2014 tuntitehtävänä kirjoitelmia aiheesta ”Miksi suomen kielen oppiminen on vaikeaa?”, ”Toiveamattini” ja ”Suomi 20 vuoden kuluttua”. Tarkoitus oli saada oppilaat kirjoittamaan omista kokemuksistaan, lähipiirinsä elämästä ja kuvailemaan omia ajatuksiaan ympäröivästä maailmasta. Asiaa pohjustettiin ensin yhteisesti keskustelemalla. Seuraavassa muutamia otteita kirjoitelmista korjaamattomina.

Mikä Suomen kielessä on vaikeaa

Minun mielestäni Suomen kielessä on paljon pitkiä sanoja Suomen kielessä on kaksoiskonsonantti, jota ei meina muista. Pitkä ja lyhyt vokaali meina sekoittua. Minun oma kieleni (Arabia) on ihan erillinen.

Kun tulin Suomeen minä en osanut yhtään, sitten huomasi, että miun on pakko oppia Suomea. aloitin 12.1.2013 koulua ja en luke mitää. Minun isovelji ja isosisko osaa englantia ne käytti ulkona englantia sitten ne ei oppinut Suomea. (Poika 6. lk)

Mikä Suomen kielessä on vaikeaa

Mielestäni suomenkielessä on paljon vaikeita sanoja. Itse olen syntynyt Suomessa mutta äitini ja isäni ovat ulkomaalaisia (irakista). Mielestäni suomenkieli on helppoa minulle, mutta olen huomannut että äidilläni ja isälläni on ongelmia puhumisessa mutta heille on helpompi kirjoittaa SuomenKieltä. Välillä olen tulkkinä, Autan äitiä ja isää esim: lukemaan postia, tai jos on jotain sanoja mistä he haluavat tietää enemmän. Olen myös välillä kokenut vaikeuksia SuomenKielen puhumisessa silloin Kun olin nuorempi. Välillä myös unohdan merkitä pilkkua tai pisteitä, eniten muistan laittaa isoa-alku kirjainta. Huomaan silti että opin aina uusia sanoja, ja se on mielestäni hyvä juttu. (Tyttö, 6.lk, 13 v.)

Mikä on Suomen Kielessä vaikeinta

Synnyin Suomessa Sen takia Suomen kieli ei ole niin vaikeaa, mutta Suomen kieltä joskus muokataan. Syntyy uusia sanoja joita minä en ymmärrä Ja myös on eri murreita Suomessa. Suomen kieltä on kiva puhua Ja se on kivaa kun Suomea puhuu hyvin. Joskus en osaa kirjoittaa sanoja oikein, koska on paljon vaikeita sanoja joita ei vaan osaa kirjoittaa. (Poika 6. lk)

Suomen kielen oppiminen esitettiin toivottavana ja hyvänä asiana. Myös omia virheitä ja jopa suomen kielen rakennetta, ominaisuuksia ja oppimista on jo pystytty analysoimaan, samoin ympäristön käyttämää

ja omaa kieltä. Hieno oivallus on myös se, että kieli muuttuu koko ajan. Vaikka lapsi olisikin syntynyt Suomessa, näkyy maahanmuuttajatausta suomen kielen hallinnassa (myös Honko 2013).

Toive Ammattini

Toivon tulen ison avaruus lentäjä. Koska se on minun äidin iso toive. Ja minä haluan tee sitä. Mutta minun oma toive ammattini on se, että opiskella paljon ja tulen isona kampaaja. Sellaisia kampaamoja, että leikkaan hiuksia, meikkan, kynsi koristelu. (Tyttö, 5. lk, 12 v. Iran, persia, tullut Suomeen kesällä 2012)

Suomi 20 vuoden kuluttua

20 vuoden päästä Suomi on muuttunut paljon. Elektroniikka on paljon, ruoka on paljon. On paljon ihmisiä jotka juo vettä ja ehkä vettä ei riitä kaikille.

Tulee paljon ulkomaalaisia jokasta paikasta.

Jotkut ihmiset on tosi rikkaita ja jotkut tosi köyhiä.

20 vuoden kuluttua on vaihdettu tosi paljon presidetejä.

Muoti muuttuu. Tulee uusi muoti ja vanha muoti menee.

ilmasto muuttu ehkä tulee kylmempää tai lämpimämpää.

On paljon eri kieliä Suomessa. Esim. Venäjä, Englanti, Ruotsi.

Ihmiset matkustaa ulkomaahan. (Tyttö 5. lk, alle 2 v. Suomessa)

Vaikka edellä olevien katkelmien oikeellisuudessa on puutteellisuuksia, saa tekstistä ja sen sisältämistä ajatuksista ja tarkoituksista hyvin selvää. Narratiivisuuden hahmottaminen pitää tarinaa koossa ja vie sitä eteenpäin tukien kielen kokonaisvaltaista oppimista (vrt. Tammelin-Laine 2014, 74, verbisanasto). Tätä tukee myös päiväkirjan kirjoittaminen. Sanasto ja lauserakenne näissä kaikissa katkelmissa on melko tavallista ja yleistä.

Haastatellessani viidesluokkalaista, 7-vuotiaana Suomeen muuttanutta tyttöä hänen suomen kielen osaamisestaan, vastaus oli ” ... en mä tiää, mutta olisko se seiska tai kasi” ja ”historiassa esim. vaikka niissä viikingeissä ... niitä on vaikeet muistaa ketkä ne oli ja montako

vuotta ne meni sotimaan”. Kysyessäni, että miten häntä voi auttaa oppimaan paremmin, hän vastasi:

”Kysymällä ja kertomalla.”

”Kysyy jotain, niinku esim. vaikka mitä toi tarkoittaa.”

”Jotkut sanat on vaikeita, joita ei muista tai ole kuullut koskaan.”

”Hassu sana, mitä mä en muista.”

”Kavereitten kanssa puhuminen on helppoo.”

”Kavereilta ja opettajalta kysyn mitä tämä tarkoittaa.”

Kysymykseen ”Miten itse voit auttaa itseäsi?”, hän vastasi:

”Lukemalla kirjaa.”

”Puhua kavereitten kanssa.”

”Tekemällä tehtäviä.”

”Olemalla kavereitten kanssa, olemalla yökylässä joskus.”

Hän keksi monta erilaista keinoa ja erityisesti vuorovaikutteinen toiminta toisten lasten kanssa tuntuu mieluisalta.

Kuudesluokkalainen 2012 Suomeen muuttanut tyttö arvioi omaa osaamistaan: ”Ihan hyvin, mutta on vielä niinku kirjoitusvirheitä ja ei ymmärrä sanoja niinku nopeesti.” Spontaanisti hän toteaa: ”Kaikki on hyvin. On sen verran oppinut, että vois ratkaista mun omat ongelmat.” Kysyttäessä, että mitä ne ovat, hän vastasi: ”Lääkäriin meneminen, kavereitten kanssa puhuminen, kaupassa vaikka joku kysyy jotakin.” Suomen kielen oppimisen suhteen hän toteaa: ”... ja ei tarvitse olla ujo niinkun minä. Sillon ei opi niinku. Jos sanoo jotain väärää, ujo nolottaa, et se on niinku väärää, se nauraa mulle tai sanoo, et se ei osaa suomee.” Kysyttäessä, että onko kukaan sanonut niin, hän toteaa, että ”ehkä ne voi sanoo niinku niitten kavereitten piirissä.” Samainen tyttö kertoi, että ”en ole omalla kielellä ujo, koska osaan sen niin hyvin” ja suomen kielestä taas, että ”pitää olla vahva ja ylittää itsensä ... niinku menee puhumaan kavereiden piirissä” ja ”tytöille uskallan puhua [luokassa], mut pojille en”. Kielen oppimiseen liittyy uskomattoman paljon jännitteitä ja psyykkistä kuormaa, jota opettaja ei välttämättä huomaa.

Suomi toisena kielenä opetuksesta

Monikulttuurisuus suomalaisessa peruskoulussa aiheuttaa opettajille hämmennystä ja riittämättömyyden tunnetta. Opetuksen voi Stenbergin (2011, 116) mukaan suunnitella niin, että monikulttuuriset oppilaat voivat luontevasti tuoda kulttuuriaan ja tapojaan esille. Hänen mukaansa esimerkiksi äidinkielen opetuksen yhteydessä voidaan esitellä eri kielten ominaisuuksia. Myös muista oppiaineista tai aihekokonaisuuksista löytyy kosketuspinta muiden kulttuurien mukaan ottoon. Opettajan on näytettävä oppilailleen, että maailmassa on erilaisia kulttuureja ja niiden kautta erilaisia tapoja ajatella, tuntea ja toimia.

Opettajan arvot ja käsitykset ihmisestä ohjaavat monikulttuurisuusoppilaan kohtaamista. Sen tähden oman ajattelunsa uskomusjärjestelmät tulisikin tuntea. Opettajan tulisi Stenbergin (2011, 12-15) mukaan hyväksyä oppilaansa rajoitukset, jolloin oppilaskin saattaa hyväksyä ne ilman häpeän tunnetta. Opettajan tulisi sen sijaan nähdä oppilaansa mahdollisuudet, jolloin oppilaskin saattaa uskoa itseensä ja mahdollisuuksiinsa oppia. Oppilaiden todellinen kohtaaminen ja autenttinen läsnäolo on Stenbergin mukaan (myös Talib 2002, 46) mahdollista vasta, kun opettaja on ensin kohdannut itsensä; hän on tehnyt itselleen näkyväksi omat arvonsa, ihmiskäsityksensä ja ajatuksensa hyvästä elämästä. On ensiarvoisen tärkeätä, että opettaja tiedostaa eettiset sitoumuksensa, koska ne rajaavat ja avaavat sen, miten hän näkee oppilaidensa mahdollisuudet ja ominaisuudet.

Jokikokko (2010, 4, 59) tutki Oulun yliopiston interkulttuurisen opettajankoulutuksen opiskelijoita. Hänen tutkimuksensa päätulosten mukaan opettajat eivät koe interkulttuurista kompetenssia niinkään erityisinä taitoina tai tietoina, vaan enemmän kokonaisvaltaisena lähestymistapana, eettisenä filosofiana. Opettajien mukaan interkulttuurinen kompetenssi on ennen kaikkea eettinen orientaatio ihmisiä, elämää ja moninaisuutta kohtaan. Sen katsottiin ohjaavan ihmisen ajattelua ja toimintaa kokonaisvaltaisesti, eikä sitä siis nähdä pelkästään suorittamisena jotain taitavasti monikulttuurisessa ympäristössä.

Lisäksi Jokikokon (emt., 62) mukaan interkulturaalinen oppiminen on eriytymätön (diverse) koko elämän kestävä prosessi.

Suomea toisena kielenä opiskeleva oppilas oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä, ja hänelle kehittyy vähitellen yhä monipuolisempi suomen kielen taito oman äidinkielensä rinnalle. Suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline koko kouluajan. Suurin osa suomen kielen taidosta ja myös tekstitaidoista opitaan muiden kuin kieliaineiden opetuksessa. Suomea opitaan kaikissa oppiaineissa, ja suomen kielen opetus toisena kielenä hyötyy yhteistyöstä opettajien kesken. Oppilas on siten Pollarin ja Koppisen (2011, 59) mukaan S2-oppilaana kaikilla oppitunneilla. He tähdentävät, että eri oppiaineiden kursseilla ja opetuksessa jokainen opettaja huolehtisi itse oppiaineensa käsitteiden ja sanaston riittävästä opettamisesta, ohjaisi oppilasta käyttämään suomea sujuvasti niin kirjallisesti kuin suullisestikin ja huolehtisi riittävästä oikeakielisyydestä. Paradoksi on kuitenkin se, että oppilas joutuu opiskelemaan uusia käsitteellisiä asioita kielellä, jota hän ei vielä täysin hallitse. Hän joutuu omaksuma kielen rakenteita ja yleiskielen tavallista sanastoa samanaikaisesti kognitiivisesti vaativien sisältöjen ja niihin liittyvän, usein abstraktin sanaston kanssa (Opetushallitus 2008, 14). Kuorma on näin moninkertainen S1-oppilaisiin verraten.

Laurén (2008, 56) tarkastelee kielen opetuksen menetelmiä ja toteaa, että tämän päivän kielenopetus sisältää aivan liian vähän ei-analyttistä, vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja kokemukseen perustuvaa kielikasvatusta. Hän toteaa, että eri kouluaineet tarjoavat erinomaisen sisäänkäynnin mielekkääseen vuorovaikutukseen (emt., 144) ja että luokanopettajalla alakoulussa voi tutkinnossaan olla sekä kieliaineita että muita aineita, mikä antaa erinomaisen perustan kielikylypöpetukseen, jota hän on Suomessa kehittänyt. Hänen mukaansa (emt., 146-147) autenttisuudella on suuri merkitys motivaatiolle ja kielenomaksumiselle. Oppija tarvitsee luonnollisia semanttisia, semioottisia ja kognitiivisia liikkuma-alueita kehittäessään käsitemaailmaansa ja kielivalmiuksiaan. Hän sosiaalistuu kognitiivisiin kielen maailmoihin kouluaineidensa kautta. Tämä periaate voidaan siirtää

myös maahanmuuttajan suomen kielen oppimisen strategiaksi. Kieli opitaan samalla, kun opitaan, millainen maailma on (emt., 63).

Maahanmuuttajien näennäisesti sujuva puhekieli ei ole tae äidinkielen tasoisesta suomen osaamisesta. Haastateltu kuudesluokkalainen tyttö kertoo itse oppivansa kieltä ”kirjoittamalla tekstiviestejä puhekielellä” vastauksena kysymykseen Miten itse voit auttaa itseäsi oppimaan? Se kuitenkin aktivoi häntä, koska hän kirjoittaa viestejä oman kertomuksensa mukaan paljon. Myös kontaktit vertaisryhmään kehittyvät. Kielitaidon arvioimisessa otetaan kuitenkin huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet: kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen, puhuminen, kirjoittaminen, sanasto ja rakenteet. S2-oppilaan hyvä selviäminen arjen puhetilanteista ei siten kerro koko totuutta. Sanavarasto saattaa silti olla puutteellinen, vaikka opettaja ei sitä heti hahmota tai osaa auttaa. Silti Tammelin-Laineen (2014, 74) mukaan sekä lukutaidon ja kirjoitustaidon kehittymisen välillä on yhteys. Etenkin verbien käyttö ja verbisanaston laajuus näyttää antavan viitteitä niin suullisen kielitaidon tasosta yleensä kuin luku- ja kirjoitustaidon tasosta.

Opetuksessa tulee hyväksyä se, että uuden kielen syvälinen oppiminen vie useita vuosia. Tarvitaan apua ja monenlaista tukea: luokan- ja aineenopetusta, erityisopetusta, S2-opetusta, suomi äidinkielenä opetusta, tukiovetusta, läksypajoja, tukioppilaita, oman kielen opetusta, vanhempien tukea, vertaistukea ja kieliavustajia. Pollarin ja Koppisen (2011, 90) mukaan kaikessa oppilaiden tukemisessa on kuitenkin huomattava varoa ylikorostamista. Jos oppilaasta huolehditaan tekemällä oppilaan puolesta liikaa, itsetunnon kasvu vaarantuu. Hän kokee onnistuvansa opettajien ja vanhempien avulla, muttei itse, jolloin hän jää vaille myös onnistumisen iloa. Toinen ääripää, eli tuen puute, on yhtä huono. Åhlbergin (1996, 95) mukaan mielekäs oppiminen on korkealaatuisen oppimisen ensimmäinen aspekti. Mielekäs oppiminen vastaa ihmisen syvää tarvetta ymmärtää elämää ja maailmaa eheästi. Myös oppimisen ilo on tärkeää. Samoin on tärkeää, että oppilas kokee itsensä hyväksytyksi ja arvokkaaksi.

Lopuksi

Maahanmuuttaja tarvitsee todellista kulttuurista monilukutaitoa. Koululaitos on paikka, jossa kulttuurit kohtaavat, joten myös suomalaiset lapset tarvitsevat kyseistä taitoa. Maahanmuuttajalle hyvä suomen kielen taito on Suomessa tärkeä yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi koulutuksessa ja osallistumisessa erilaisten palvelujen käyttöön ja tuottamiseen ja vaikuttamisessa sekä omiin että yhteisiin ja yleisiin asioihin. Työelämässäänkin tarvitaan suomen kielen taitoa, mutta myös tulijan oma kieli ja kulttuuri saattaa olla lisäarvo suomalaisessa yhteiskunnassa ja elinkeinoelämässä. Erityisesti suomen kielen suullinen kielitaito korostuu vuorovaikutustilanteissa.

Maassa asuva ulkomaalaisväestö lähes kaksinkertaistui 2000-luvulla ja jatkaa edelleen kasvuaan. Työ- ja elinkeinoministeriön Kotouttaminen.fi -sivujen mukaan Suomessa asui vuonna 2012 noin 195 000 ulkomaan kansalaista, joiden määrän arvioidaan vuoteen 2020 mennessä kasvavan noin 330 000 henkeen ja vuoteen 2030 mennessä noin 500 000 henkeen. Lisääntyvän maahanmuuton myötä monikulttuurisuus, monikielisyys sekä arvojen ja tapojen monimuotoisuus tulevat yhä suuremmassa määrin osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Siinä on myös koululaitokselle, kotouttamiselle ja suomen kielen opettamiselle valtavasti haastetta ja kehitettävää. Erikoistuneita suomi toisena kielenä opettajia ei ole tarpeeksi, joten jokaisen perusopetuksen opettajan tulisi perehtyä asiaan ja tehdä omalta osaltaan tulijoiden tie helpommaksi. Suomen kielelle on vain eduksi, että sen puhujien määrä maailmassa lisääntyy.

Toivon, että näistä pohdinnoista on myös hyötyä metodisesti silloin, kun lähdetään tutkimaan ja kehittämään opettajan oman työn tekemisen tapaa ja sisältöjä. Kriittinen asenne omaa tekemistä ja omia ratkaisuja kohtaan auttaa etsimään uusia lähestymistapoja ja kyseenalaistamaan vanhoja ja pysymään liikkeessä, kehittämisen loppumattomassa syklissä. Sen pitäisi olla opettajan työssä perusasenne. Omat tulokseni eivät ole mitään erityisiä tai mullistavia, paitsi omalta kannaltani, mutta yleisesti ajatellen esimerkiksi havaintoni ja

myös tutkimustulokset puoltavat suomen kielen runsasta suullista harjoittelua ja käyttöä S2-opetuksessa ja muutenkin vaihtelevan ja monipuolisen toiminnan käyttöä. Myös nousi esille kielen oppimiseen ja puhumiseen liittyvä voimakas affektiivisuus. Jos palaan alussa esittämäni opettajan päätöksenteon mallista johdettuun sykliseen malliin, niin se tuntuu toimivan jäsentävästi. Reflektiiviseen analyysiin lisäksi vielä ymmärtävän tulkinnan, koska asioita tulisi katsoa myös oppilaan näkökulmasta ja lähtökohdista ja yrittää parantaa ja kehittää omaa toimintaansa hänen yksilöllisistä lähtökohdistaan.

Lähteet

- Honko, M. 2013. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. Acta Universitatis Tamperensis 1865.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Faculty of Education. University of Oulu. Acta Universitatis Ouluensis 114.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2013. Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa, Teoksessa Johannes Perna (toim.) Kehittämistutkimus opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 21–30.
- Lauranto, Y. 2009. Näkökulmia kielitaitoon. Kielikuvia 1, 11–20.
- Mäkelä, M. 2009. Suomi toisena ja suomi vieraana kielenä -oppijoiden kielitaitokäsitykset kyselytutkimuksen valossa. Tampereen yliopisto. Kieli- ja käännytieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Osoitteessa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81008/gradu03858.pdf?sequence=1>. Luettu 18.11.2014.
- Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Koulurajattomuuden keskellä. Teoksessa Hannele Niemi ja Jari Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone, Jyväskylä: PS-kustannus, 12–35.
- Opetushallitus. 2008. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus.

- Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Johannes Pernaa (toim.) Kehittämistutkimus opetusosalalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–26.
- Pollari, J. & Koppinen, M.-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Tammelin-Laine, T. 2014. Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. Jyväskylä Studies in Humanities 240.
- Tervola, M. 2009. Puhetaidon opettaminen B2-tasolla. Kielikuvia 1, 26–30. Työ- ja elinkeinoministeriö. Kotouttaminen.fi. Luettu 28.11.2014.
- Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 91–106