

Aalto, Eija & Tukiä, Kaisa (ilmestyy 2009). Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Opetushallitus.

Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani?

Perusopetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle perustiedot ja -taidot, eräänlaiset kansalaistaidot, joiden avulla he voivat toimia yhteiskunnassa aktiivisesti ja tuntevat oikeutensa ja velvollisuutensa. Eri oppiaineiden opetussisällöt määritellään kuitenkin usein oppiaineen sisäisen tietohierarkian pohjalta, eikä niinkään siitä lähtökohdasta, mitä nuoret arjessaan ja yhteiskunnan jäsenenä toimiessaan tarvitsevat. Koska oppiaineiden opetussuunnitelmat ja ydinsisällöt ovat pitkän perinteen muovaamia, monet sisällöt lienevät institutionaalistuneita siten, ettei niiden merkitystä "kansalaistaitona" useinkaan kyseenalaisteta.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat kuitenkin koulun oppiaineisiin uudenlaisen näkökulman: Mikä on ydinainesta eli tärkeintä opittavaa sisältöä silloin, kun oppilaan koulupolku on tavanomaisesta poikkeava eikä kata kaikkia pohjatietoja ja samaa kulttuurista perimätietoa kuin kantasuomalaisilla oppilailta? Miten ydinaineksen määrittelyyn vaikuttaa se, että oppilaan suomen kielen taito ei ole syntyperäisen tasolla ja siksi oppiaineksen oppiminen on hyvin haastavaa? Mitkä ovat niitä ydintietoja, jotka oppilaan tulisi hallita suomalaisessa yhteiskunnassa toimiessaan? Entä millaisia kielellisiä ja muita taitoja tietojen käsittelyyn tarvitaan?

Monikulttuuristuneessa koulussa tarvitaan aineenopetuksen ja kielenopetuksen yhteistyötä. Koska kieltä ei voi oppia irrallaan erilaisista tietosisällöistä eikä tietosisältöjä tietenkään opita ilman kieltä, pitäisi aineenopetuksen ja

kielenopetuksen kulkea limittäin. Tämä asettaa tietenkin opettajille uudenlaisia haasteita.

On selvää, että aineenopetuksen paras asiantuntija on aineenopettaja.

Kielenopettaja taas tuntee parhaiten, millaisista varsin kompleksisista elementeistä kielitaito koostuu. Siksi kouluissa ja jo opettajankoulutuksessa aineenopetuksen ja kielenopetuksen asiantuntijoiden dialogi on tärkeää. Tarkoituksena ei toki ole, että kielenopettajan tulisi tuntea kattavasti koulun kaikkien aineiden sisältöjä tai aineenopettajan hallita kielenopetuksen monet kiemurat. Nykykoulussa suomen opettajan olisi kuitenkin tunnettava ainakin yleisellä tasolla, millaisilla kielellisillä konventioilla eri oppiaineiden diskurssia rakennetaan. Toisaalta taas aineenopettajan olisi hyvä tuntea tärkeimmän työkalunsa eli kielen ja kielitaidon olemusta.

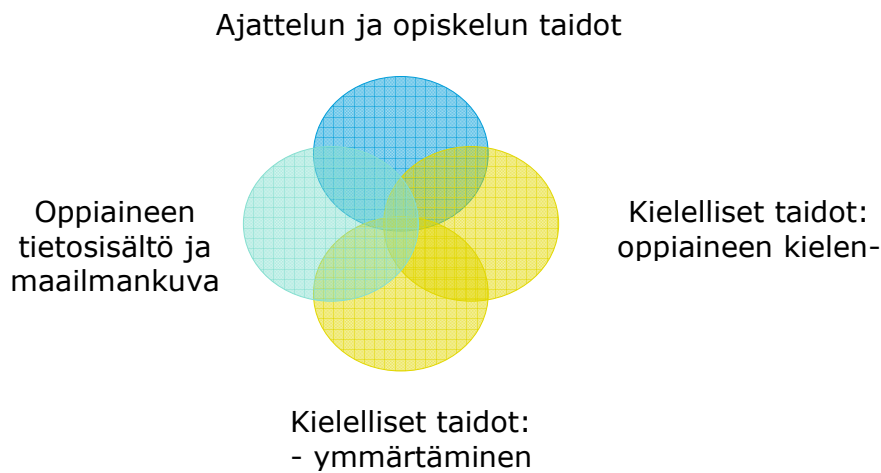
Tässä artikkelissa pohdimme ensin sitä, mihin koulun oppiaineet sosiaalistavat ja mitä niissä oikein opetetaan. Sen jälkeen erittelemme tiedon, taidon ja kielitaidon suhdetta eri oppiaineiden opetuksessa. Lopuksi teemme konkreettisia ehdotuksia, miten pienillä keinoilla sisältöjen opetuksessa voitaisiin ohjata myös kielitaidon kehittymistä.

Oppiaine enemmän kuin sen tietosisältö

Koulu sosiaalistaa oppilasta monenlaisiin käytänteisiin: oppilaat oppivat, mitä heiltä eri oppiaineissa odotetaan niin käytöksen, ajattelun, päättely- ja työskentelytapojen kuin kielenkäytönkin kannalta. Sosiaalistaminen onkin oppilaan ottamista mukaan yhteisöön. Koulu on jo sinällään yhteisö, mutta sen sisällä on paljon alayhteisöjä, esimerkiksi "historian oppiaineyhteisö" tai "biologian oppiaineyhteisö", joissa ei opita pelkästään tietosisältöä vaan sosiaalistutaan oppiaineen tapaan jäsentää maailmaa ja kuvata sitä kielellisesti ja visuaalisesti. Oppiaineeseen sosiaalistuminen ja sen maailmaan sisään pääseminen voi olla todella vaativaa, mitä kuvastaa erään opettajaopiskelijan toteamus oppimistehtävässä: "Historiankirjan kappaletta lukiessa

tuntui, että täytyy tietää todella paljon Suomen historiasta, jotta voi oppia Suomen historiaa!”

Mihin kaikkeen oppiaineet sitten sosiaalistavat? Mitä kaikkea opettajan tulisi omassa oppiaineessaan tiedostaa ja millaista ymmärrystä välittää oppilaille? Kuviossa 1 oppiainetta valotetaan neljästä näkökulmasta: tietosisällön ja maailmankuvan, ajattelun ja opiskelun taitojen, kielenkäytön konventioiden sekä kielitaidon kehittämisen näkökulmista.



Kuvio 1. Mihin oppiaineet sosiaalistavat?

Eri oppiaineiden tiedon luonne on erilainen: esimerkiksi historiassa jäsennetään ajallisesti hahmottuvia prosesseja, ja kausaalis-temporaaliset vaikutussuhteet ovat keskeisiä, kun taas esimerkiksi luonnontieteissä kuvataan usein erilaisten systeemien rakennetta ja toimintaa. Tietosisällön vaatimat ajattelu- ja päättelyprosessit ovat erilaisia. Käsitteiden määrittelytavat ja oppikirjatekstien rakenne ovat tiedon erilaisen luonteen takia oppiaineissa erilaisia, jolloin oppiaineissa myös tarvitaan toisistaan poikkeavia lukemisen tapoja. Tietosisällön lisäksi siis myös oppiaineen vaatimat ja kehittämät taidot vaihtelevat. (Ks. myös Aalto 2008.) Seuraavissa kappaleissa

avaamme tarkemmin tietosisällön, ajattelu- ja oppimistaitojen sekä kielitaidon suhdetta opetuksessa.

Oppiaineen tietosisältö ja maailmankuva

Olemme tottuneet mieltämään oppiaineet pitkälti niiden tietosisällön pohjalta, mutta käytännössä oppiaineissa sosiaalistetaan oppiaineeseen paljon laajemmin: Kukin oppiaine välittää omanlaistaan maailmankuvaa ja pyrkii kuvaamaan omaa viipalettaan todellisuudesta. Tuo maailmankuva on myös kulttuurisesti erilainen: suomalaiset silmälasit biologiaan, historiaan tai äidinkieleen ovat erilaiset kuin jonkin muun maan. Voidaankin kysyä, missä määrin olemme tietoisia omista suomalaisista silmälasistamme ja tiedämme, mitä ja miten omasta oppiaineestamme opetetaan muissa kulttuureissa. Tuosta tiedosta olisi kuitenkin paljon hyötyä paitsi oppiaineen ydinsisällön arvioinnissa myös eri kulttuureista tulevien oppilaiden taustatiedon ja hahmotustapojen jäsentämisessä.

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita paljon opettaneet eri aineiden opettajat ovat kehittäneet opetukseensa hyviä käytänteitä, vaikka toisaalta tutkimusten mukaan kaikki opettajat eivät näe, että maahanmuuttajataustaisen oppilaiden vaihtelevan kieli- ja kulttuuritausta mitenkään muuttaisi opetustilannetta (Virta 2008, 76; ks. myös Soilamo 2008). Monet opettajat kuitenkin raportoivat, että sisältöjen yksinkertaistaminen on pakottanut heitä arvioimaan uudesta näkökulmasta oppiaineen ydinainesta ja kehittämään opetustaan (Virta 2008, 81, 82). Arja Virta (2008, 132, 167, 168) peräänkuuluttaaakin tarvetta kyseenalaistaa historian opetuksen vakiintuneita käytänteitä, tavoitteita, lähtökohtia, oppimateriaaleja ja opetussuunnitelmia sekä sisältöjen relevanssia muuttuneessa yhteiskunnallisessa tilanteessa. Oppiaine tulisi hänen mielestään kyetä "virittämään eri taajuuksille samaan aikaan" (mts. 168).

Vastaava pohdinta on paikallaan muissakin oppiaineissa. Vain kunkin oppiaineen opettajayhteisö voi käydä sisäistä neuvottelua siitä, mitkä sisällöt oppiaineessa ovat välttämätöntä ydinsisältöä (*must know*), hyödyllistä tietoa (*should know*) ja mitkä vähemmän keskeisiä (*nice to know*). Opettajilla tämän tiedon tulisi olla kirikkaampana mielessä, jotta he voisivat tehdä mielekkäitä eriyttämiskäsitteitä opetuksessaan.

Tietoaineen merkityksellisyden määrittelyssä myös oppikirjojen tekijöiden toivoisi tekevän rohkeita ja uudenlaisia linjauksia. Monet oppikirjat näyttävät laajoina tietopankkeina, joista opettaja voi valita oman opetuksensa kannalta olennaiset sisällöt. Opettajalta valinta toki onnistuu. Oppikirjan tulisi kuitenkin kaikeksi olla ensisijaisesti oppilaan työkalu, mutta monille oppilaille tietoaineen eri tasojen hahmottaminen oppikirjasta on lähes mahdoton tehtävä – eikä opettaja aina ehdi yksilöllisesti ohjata.

Oppimisen kannalta on myös tärkeää, että oppilasta autetaan ja ohjataan näkemään, mitkä asiat ovat kulloinkin olennaista ydinsisältöä. Monilla suomea toisena kielenä oppivilla oppilailla ei vain ole resursseja omaksua kaikkia asioita kaikista aineista. Monesti käykin niin, että oppilas oppii hajanaisia yksityiskohtia sieltä täältä ja saattaa jopa läpäistä kokeita hajapisteillä. Kokonaisuudet eivät kuitenkaan tällöin hahmotu, jolloin vanhan tiedon päälle rakentuvien uusien kokonaisuuksien oppiminen on mahdotonta.

Ajattelun ja opiskelun taidot

Tietosisällön lisäksi oppiaineissa kehitetään ajattelun ja opiskelun taitoja; opetussuunnitelman tavoitteetkin ovat nykyisellään varsin taitopainotteiset. Taitojen kehittäminen on monissa oppiaineissa hyvin suunnitelmallista: miten matemaattinen ongelma ratkaistaan, ja miten prosesseja päätellään ja tulkitaan.

Opetussuunnitelmassa esimerkiksi yläkoulun historian opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii

- hankkimaan ja käyttämään historiallista tietoa
- käyttämään erilaisia lähteitä, vertailemaan niitä ja muodostamaan oman perustellun mielipiteensä niiden pohjalta
- ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin
- selittämään ihmisen toiminnan tarkoituksia ja vaikutuksia
- arvioimaan tulevaisuuden vaihtoehtoja käyttäen apuna historiallista muutosta koskevaa tietoa. (POPS 2004, 224.)

Tavoitteet perustuvat vankasti kielellisille taidoille: ymmärtämiselle, tekstien tulkinnalle, johdonmukaiselle ja yksiselitteiselle suulliselle ja kirjalliselle viestinnälle. Vastaavanlaisia taitotavoitteita on oppiaineille asetettu myös muiden maiden opetussuunnitelmissa (ks. esim. Beacco ym. 2007 ja Vollmer ym. 2007). Miten tavoitteet sitten näkyvät oppikirjoissa?

Oppikirjojen tehtäviä tutkiessa näkyy selvästi, että lukemisen taitoja ei äidinkieltä lukuun ottamatta oppiaineissa opeteta. Tehtävät ohjaavat lähinnä poimimaan tekstistä ydinkohtia ja yhdistelemään asioita tekstin eri kohdista, mutta oppilasta ei ohjata näkemään tekstin kokonaisrakennetta eikä sitä, miten sitä kannattaisi lukea ja mistä vastaus löytyy. Kokonaisina teksteinä oppikirjatekstit eivät siis hahmotu, eikä esimerkiksi kuvien merkitystä tekstin ymmärtämiselle avata. Eräs opettajaopiskelija arvioi kriittisesti oman oppiaineensa opetusta todeten, että ”liian helposti opettaja tyytyy antamaan vastaukset valmiiksi pureskeltuina paketteina, jolloin oppilaan tehtäväksi jää vain annettujen asioiden muistaminen”. Hänen ajatuksensa taustalla lienee havainto, että tehtävät ovat helposti pääasiallisesti tietoa toistavia eivätkä ajattelutaitoja kehittäviä.

Kuitenkin eri oppiaineiden opiskelu ja esimerkiksi tekstien lukeminen on väistämättä varsin erilaista: siinä missä biologian oppikirjatekstistä ydinasiat löytyvät otsikoinnin,

kursivoitujen avainkäsitteiden ja havainnollistavan (piirros)kuvituksen avulla, historian narratiivisesta tekstistä ydinaineksen hahmottaminen on huomattavasti vaativampaa. Historian tekstistä kuitenkin saa usein vankan yleiskuvan lukemalla tekstin ydinvirkkeet, jotka usein aloittavat kappaleen. Tällaisten opiskeluun vaikuttavien tekstin piirteiden hahmottaminen on useimmille oppilaille ylivoimaista; on enemmän kuin kohtuullista, että opettaja ohjaa hänen oppimistaan.

Kielelliset taidot

Jokainen oppiaine myös sosiaalistaa vahvasti omanlaiseensa kielenkäyttöön; esimerkiksi tapa määritellä käsitteitä tai rakentaa tekstiä on vahvasti konventionaalistunut. Nykypäivänä olisi vaikea kuvitella esimerkiksi biologian tekstiä narratiivina – olkoonkin, että vielä muutama vuosikymmen sitten oppikirjat olivat kertovampia ja persoonallisempia, ja niissä kuului selvemmin kertojan ääni (ks. myös Karvonen 1995: 16). Fysiikan opettajan näkökulmasta taas oppilas ei hahmota sähköä ilmiönä, jos hän kokeessa kirjoittaa, että kangaspalalla hierottaessa *eboniittisauvaan tulee sähköä*, kun oikeaoppisesti ilmaisten *eboniittisauva varautuu sähköllä*. Oppilaan ja maallikon näkökulmasta asiasisältö saattaa molemmissa ilmauksissa vaikuttaa samalta, mutta fysiikan ilmiön kuvauksen kannalta kielentämisen tapa muuttaa asiasisältöä. Oppiaineen oppiminen on siis uuden kielen oppimista ja oppiaine yhteisöön sosiaalistumista (ks. myös Volmer ym. 2007). On lisäksi hyvä muistaa, että tämä koskee myös suomenkielisiä oppilaita.

Myös kirjalliset kokeet vaativat hyvää kirjoittamisen taitoa ja konventioiden (esim. käsitteiden ja niiden määrittelytapojen) hallintaa. Oppikirjoissa monet käsitteet on määritelty niin tarkoin sanankääntein, ettei niitä helposti voi sanoa omin sanoin asiasisällön muuttumatta. Kokeiden määrittelytehtävät saattavatkin ohjata oppilasta ulkolukutekniikkaan asioiden sisäistämisen sijaan.

Usein ihmetellään, miksei oppilaille tarjota riittävästi suomen kielen opetusta ennen muiden aineiden oppitunneille tuloa. Kielitaito pitäisi siis ensin oppia erillisessä opetuksessa ja tulla sitten ikään kuin "valmiina" kielenkäyttäjänä muiden aineiden opintoihin. Epäilemättä eriytettyä ja oppilaiden kielenkäyttötarpeisiin sidostuvaa kielenopetusta ei ole riittävästi ja riittävän joustavin järjestelyin tarjolla. Monissa kouluissa suomi toisena kielenä (S2) -opetusta tarjotaan vain 1–2 tuntia viikossa ja vielä varsin suurissa ja heterogeenisissä ryhmissä. On selvää, että noissa oloissa opetuksen määrä on riittämätön ja se saattaa kohdentua oppimistarpeiden kannalta kehnosti. Kansainväliset tutkimukset ja kokemukset oppilaan kotoutumisesta ja kielenoppimisesta tukevat kuitenkin selvästi sitä, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole järkevää eristää muista oppilaista omiin ryhmiinsä ja jopa kouluihinsa, vaan integrointia yleisopetuksen ryhmiin on tehtävä niin varhain kuin mahdollista oppilaan yksilöllisten valmiuksien mukaisesti eri oppiaineissa.

Sellaista kielenopetusta ei olekaan, joka valmentaisi oppilaat kerralla kielellisesti kompetenteiksi opiskelemaan mitä tahansa ainetta. Kieltä ja sisältöjä ei ihan alkuvaiheen peruskielitaitotason jälkeen kovin hyvin edes voida erottaa toisistaan, joten arkivalmiuksien jälkeen kielenoppiminen etenee suotuisimmin, kun kieltä ja oppiainesisältöjä opitaan limittäin. Samalla oppilas pääsee ryhmäytymään ja löytämään paikkaansa luokkayhteisössä. Opettaja joutuu tietysti miettimään opetustaan tarkemmin myös kielenkäytön ja ymmärrettävyyden näkökulmasta. Oppilaan täytyy kokea, että häneltä vaaditaan ja että hänen täytyy ponnistella oppiakseen, mutta samalla hänelle tulee tarjota sellaista tukea, jonka turvin hän selviytyy opiskelusta.

Kielitaito koostuu neljästä osa-alueesta: puheen ymmärtämisestä, puhumisesta, tekstin ymmärtämisestä ja kirjoittamisesta. Nämä neljä osa-aluetta taas sisältävät paljon pienempiä osataitoja. Alle olemme koonneet esimerkinomaista listaa kielellisistä osataidoista, joita oppilas tarvitsee voidakseen toimia erilaisissa oppimistilanteissa, kuten lukiessaan oppikirjatekstiä tai toimiessaan ryhmässä.

Listauksen tarkoituksena on konkretisoida kielitaidon olemusta. Täysin kattava lista ei varmastikaan ole.

Mitä kielellisiä taitoja oppilas tarvitsee lukiessaan oppikirjatekstiä?

Oppilaan tulisi esimerkiksi

- tuntee oppikirjatekstin rakennetta ja ymmärtää esimerkiksi, että
 - otsikot kertovat usein aiheen ja jopa pääasian
 - kuvissa ja kuvateksteissä on paljon tietoa
 - kappaleen pääasia on usein kerrottu ydinvirkkeessä, joka on monesti kappaleen alussa
 - oppiaineen tärkeitä käsitteitä on usein lihavoitu/kursivoitu tekstiin ja ne selitetään tekstissä yleensä sanaa edeltävissä tai seuraavissa lauseissa
 - tiivistelmiin on koottu tärkeitä asioita
- osata tiivistää lukemaansa, muotoilla sitä omin sanoin ja tehdä esimerkiksi muistiinpanoja
- hallita kunkin oppiaineen keskeisiä käsitteitä
- tiedostaa oppiaineen kielimuodon ja arkikielen eroja (esim. arkikielen ilmaus *tulee sähköä* ilmaistaan oppiaineen kielellä *varautuu sähköllä*)
- hallita yleistä monissa aineissa toistuvaa sanastoa (esim. monet abstraktit verbit *kuulua/vaikuttaa johonkin, johtua/olla seurausta jostakin jne.*)
- tuntee, millaisin keinoin kertovaa tekstiä rakennetaan ja miten syyseuraussuhteita ilmaistaan (esim. *ensin, sitten, sen jälkeen, lopulta; toisaalta – toisaalta; kun taas; puolestaan* jne.)
- tuntee, millaisin keinoin määritelmiä rakennetaan (*X:llä tarkoitetaan Y:tä;*)
- osata hahmottaa tekstistä lausekkeita ja purkaa niiden merkityksiä (esim. *Monille eliölajeille elinympäristön tarjoavia arvokkaita metsiä halutaan suojella.*)

Millaisia kielellisiä taitoja oppilas tarvitsee toimiessaan ryhmässä?

Oppilaan tulisi osata esimerkiksi

- ottaa puheenvuoro ja liittää se edellisiin puheenvuoroihin
- kysyä ja pyytää selvennystä
- ilmaista ja perustella mielipiteitään
- käyttää mielipiteidensä tukena kirjallista materiaalia; soveltaa lukemaansa
- puolustaa omaa kantaansa ja jopa riidellä
- pyytää, ehdottaa, suostutella, vaatia
- vertailla ja esittää asiaan eri puolia
- tiukentaa tai pehmentää ilmaisunsa sävyä
- ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan ja antaa palautetta

- tiivistää käytyä keskustelua suullisesti ja kirjallisesti
- tunnistaa toisten puhujien puheenvuoroihin sisältyviä elementtejä (esim. vitsailu, mielipiteet, kiinnostus, ohjailupyrkimykset, kohteliaisuus/epäkohteliaisuus) ja osata reagoida niihin mielekkäillä tavoilla.

Kielellisten taitojen harjoittelu ei ensisijaisesti ole aineenopettajan tehtävä. On kuitenkin tärkeää, että opettaja on tietoinen oman oppiaineensa oppimisen pohjalla olevista kielellisistä taidoista. Aineenopettajakin voi pohtia tehtävätyyppejä ja toimintaa luokassa siitä näkökulmasta, miten monipuolisesti oppilaat pääsevät harjoittelemaan kielenkäyttöä osana sisältöjen oppimista. Myös S2-opetusta olisi tässä suhteessa syytä kehittää siten, että myös suomen opettajat tutkisivat eri aineiden tehtävätyyppejä ja jäsentäisivät itselleen, millaisia kielellisiä taitoja niiden tekeminen oppilailta edellyttää. Suomen opetuksessa voisi sitten kohdistetummin harjoitella aineenopinnoissa vaadittavia kielellisiä taitoja.

Millä tavoilla aineenopettaja sitten voi omassa opetuksessaan ohjata oppilaita harjoittelemaan kielenkäyttöä osana sisältöjen oppimista? Kuvaamme seuraavassa joitakin helposti oppitunnilla toteutettavia työtapoja (ks. aiheesta lisää Mustonen & Aalto 2006):

- Oppikirjan ohjattu lukeminen oppitunnilla: Opettaja voi ohjata kysymyksillä tekemään päätelmiä tekstistä kiinnittämällä ensin huomiota otsikoihin ja kuviin ja ohjaamalla poimimaan tekstistä avainkäsitteet. Oppilasta kannattaa ohjata lukemaan tekstiä edestakaisin eikä lineaarisesti alusta loppuun. Eri kerroilla voi mallintaa erilaisia lukemisen tapoja (esim. liikkeelle lukemalla ensin jokaisen kappaleen ensimmäinen lause tai poimimalla tekstissä olevat vuosiluvut ja tekemällä päätelmiä niiden avulla tai keskittymällä kursivoituihin avainkäsitteisiin ja tutkimalla, mistä niiden selitykset löytyvät).

- Määritelmien tunnistaminen tekstistä: Oppikirjatekstin tutkiminen siitä näkökulmasta, mistä ja miten avainkäsitteet löytyvät ja missä niiden määritelmät ovat.
- Käsitteiden määritelmien tutkiminen: Joskus on hyvä tutkia erilaisia määritelmiä ja pohtia, milloin ne ovat kattavia, milloin taas puutteellisia ja millä tavoin. Näin oppilas tiedostuu siitä, millaista kielenkäyttöä oppiaineessa edellytetään. Tutkittavia määritelmiä voi poimia vaikka oppilaiden koevastauksista.
- Koevastausten ja esseiden tutkiminen: Erilaisten samasta aiheesta tehtyjen tekstiversioiden vertailu ja erittely auttaa oppilasta näkemään, mitä koevastaukselta edellytetään. Samoin hyödyllistä on tehdä arvioinnin kriteerit läpinäkyviksi ja osoittaa, millaisista asioista palkitaan ja millaiset seikat taas heikentävät vastausta.
- Tekstin ydinsisällön suullinen tai kirjallinen tiivistäminen: Kootaan yhdessä tekstin ydinasiat esimerkiksi käsitekarttaan ja kerrotaan ne sitten suullisesti tai kirjallisesti. Palautteenannossa kiinnitetään erityisesti huomiota kerronnan johdonmukaisuuteen ja loogisuuteen. Keksitään yhdessä keinoja hankalien kohtien kielentämiseen.
- Tekstin sanaston tärkeyden arvioiminen: Oppikirjatekstissä on usein valtava määrä uutta sanastoa, mutta oppilas ei kykene omaksumaan sitä kaikkea eikä se ole tarpeenkaan, sillä iso osa sanastosta on niin harvinaista, ettei oppilaalla ole sille käyttöarvoa omassa kielenkäytössään. Usein oppilaan on kuitenkin vaikea arvioida, mikä on tärkeää sanastoa. Nyrkkisääntönä voidaan sanoa, että tekstin tärkeää sanastoa on se, minkä oppilas tarvitsee voidakseen kertoa omin sanoin tekstin ydinsisällön. Tuon sanaston voi opettaja helposti testata puhumalla tai kirjoittamalla tekstin tärkeimmät asiat. *Sodan jälkeen maksettiin sotakorvauksia ja jälleenrakennettiin sodan runtelemaa maata...* - tekstistä oppilaan tuskin kannattaa opetella *runnella*-verbiä. Tekstin päämerkityksen ymmärtämiseksi hän voi jopa hypätä sen yli tai ainakin riittää,

että tajuaa sen (jotakin negatiivista ilmaisevaksi) verbiksi. Oppilas voi kuitenkin tarvita ohjausta sanan painoarvon arvioimisessa.

- Ryhmätyöskentelytaidot: Ennen ryhmätyöskentelyä keskustellaan, mikä on ryhmätyön tavoite, mitä siinä harjoitellaan ja opitaan, millaisia rooleja ryhmissä on ja mikä on kenellekin tyypillinen rooli ja miksi. Pohditaan yhdessä keinoja, miten kaikki saavat puheenvuoron, kerrotaan omia ajatuksia, ilmaistaan rakentavasti erimielisyyttä, tehdään keskustelusta muistiinpanoja jne.

Eri oppiaineiden kielelliset haasteet ovat siis siinä mielessä myös aineenopettajan tehtäväkenttää, että oppiminen ei ole tehokasta, mikäli aineenopettajalla ei ole selkeää kuvaa oppilaan ymmärtämisestä ja oppimisen etenemisestä. Puutteellisen arviointitiedon takia voi olla vaikea tarjota oppilaan tarvitsemaa tukea ja ohjausta.

Mitä väliä?

Oppimisen kielellisiä haasteita ei ole tarpeen paisutella, mutta niiden merkittävyyttä ei voi kiistääkään. Erään opettajaopiskelijan sanoin: "Itsekin olen käynyt 4. luokan amerikkalaisessa koulussa, ja kyllä se kommunikointiongelma nostaa stressikäyrät kaakkoon." On myös hyvä muistaa, ettei meillä ole maahanmuuttajataustaisen oppilaan prototyyppiä, vaan kaikki ovat yksilöitä eivätkä opinnot läheskään kaikille tuota kielellisiä vaikeuksia.

Kaikkiaan monikulttuurisessa opetuksessa on tietenkin kyse paljon isommista asioista kuin siitä, miten oppilas selviytyy yksittäisessä oppiaineessa. Kyse on oppilaan mahdollisuuksista rakentaa omaa identiteettiään osana koulu yhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa, tasavertaisena, aktiivisena yhteisön jäsenenä. Koulussa täysivaltainen jäsenyys tarkoittaa tasapainoisen kehittymisen mahdollistamista siten, että oppilas voi hyödyntää aiempia, kenties valtavirrasta poikkeavia kieli- ja

kulttuuritietojaan ja toimia vakavasti otettavana älyllisenä olentona kielitaitonsa mahdollisista puutteista huolimatta. Oppilas tarvitsee sopivia kognitiivisia haasteita, joiden ratkaisemisessa hän voi olla aktiivinen osapuoli ja kokea omistajuutta ja tekijyyttä suhteessa oppimisprosessiin ja sen tuloksiin. Hänen täytyy voida omista lähtökohdistaan osallistua täysivaltaisesti opiskeluun. Jim Cummins (1996, 2006) mukaan sisällöllisen aineksen ja kielen oppiminen on tehokkaimmillaan, kun

- oppimistehtävä on oppilaalle kognitiivisesti sopivan haastava ja hän saa siihen tarvitsemaansa tukea
- oppilas on aktiivinen osapuoli oppimisprosessissa, ja hän saa käyttää siinä omaa kielellistä ja kulttuurista pääomaansa sekä voi kokea muiden kanssa tasavertaista omistajuutta ja tekijyyttä prosessiin ja lopputulokseen nähden
- oppimistehtävä edellyttää vuorovaikutusta, jolloin oppilas sosiaalistuu yhteisöön ja rakentaa omaa identiteettiään osana sitä. Hän myös rohkaistuu käyttämään kieltä ja kehittää vuorovaikutuksessa tehtävien vaatimaa kielitaitoa.

”Ajatus – minä en osaa mitään – ei voi olla hyväksi kenellekään”, totesi aineenopettajaopiskelija monikielisen oppilaan oppimisen kipukohtia pohtiessaan. Koulun haasteena on tarjota sellaista tukea oppimiseen, että oppilas pärjää niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin.

Lähteitä

Aalto, Eija 2008. Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (Eds.), *Kieli ja globalisaatio - Language and globalization* AFinLAN vuosikirja (66). 71-95.

Beacco, Jean-Claude (toim.). Sachse, M., Thorbjørnsen, Arild & Wiater, Werner 2007. *A descriptive framework for communicative/linguistic competences involved in the*

teaching and learning of history. Intergovernmental Conference "Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment". Prague 8-10 November 2007. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Luettavissa verkossa osoitteessa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage

Cummins, Jim 1996. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim 2006. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Teoksessa Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, María E. (toim.) *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 51–68.

Karvonen, Pirjo 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. SKS: Helsinki.

Mustonen, Sanna & Aalto, Eija 2006. *Soppi – suomeksi oppimassa*. Verkkosivusto opettajankoulutukseen. Luettavissa osoitteessa: <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/soppi>.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Soilamo, Outi 2008. *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopiston julkaisuja C: 267.

Virta, Arja 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Kasvatusalan tutkimuksia 39. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku.

Volmer, Helmut J. (toim.), Holasová, Ta'ána, Kolstø, Stein Dankert & Lewis, Jenny 2007. *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*. Intergovernmental Conference "Languages of schooling within a

European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment".
Prague 8-10 November 2007. Language Policy Division, Council of Europe,
Strasbourg. Luettavissa verkossa osoitteessa:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage