



HAAGA-HELIA  
ammattikorkeakoulu

## Maasta sinä olet tullut

Kieli, koulutus ja yhdenvertaisuus – näkökulmia monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen 2000-luvun Helsingissä

Sara Tikkanen

Opinnäytetyö

Johdon assistenttityön ja kielten ko.

2010



Johdon assistenttityön ja kielten ko.

<p><b>Tekijä</b> Sara Tikkanen</p>	<p><b>Ryhmä tai aloitusvuosi</b> THE7LS011</p>
<p><b>Opinnäytetyön nimi</b> Maasta sinä olet tullut – Kieli, koulutus ja yhdenvertaisuus - näkökulmia monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen 2000-luvun Helsingissä</p>	<p><b>Sivu- ja liitesivumäärä</b> 98+11</p>
<p><b>Ohjaaja</b> Sampo Mielityinen</p>	
<p>Perusopetuksen oppimäärään sisältyy perusopetuslain (21.8.1998/628) 11 §:n mukaan kaikille yhteisenä oppiaineena ensisijaisesti äidinkieli ja kirjallisuus. Suurin osa perusopetuksen oppilaista voikin Suomessa opiskella omaa äidinkieltään opetusviranomaisten järjestämässä opetuksessa. Opetushallituksen määräyksestä (OPS 2004) tämä opetus on useimpien monikielisten oppilaiden osalta vain perusopetusta täydentävää opetusta, jonka järjestämiseen kunnat eivät ole velvoitettuja. Tässä opinnäytetyössä käsitellään monikielisten oppilaiden äidinkielen opetuksen oikeudellista ja käytännön asemaa koulutuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta.</p>	
<p>Tutkimuksessa selvitetään monikielisten oppilaiden äidinkielen opetusta Suomessa ja opetuksen kansainvälisiin sopimuksiin perustuvaa taustaa. Keskeisenä tavoitteena on selvittää, kuinka monikielisten oppilaiden oikeus yhdenvertaisuuteen koulutuksessa toteutuu Helsingissä, jossa monikielisten nuorten osuus nuorista on jo nyt yli 10 %. Tätä tutkittiin haastattelujen ja kahden kyselytutkimuksen avulla. Kyselytutkimus A oli osoitettu Helsingissä äidinkieliä perusopetusta täydentävänä opetuksena opettaville opettajille. Siinä kerättiin tietoja heidän työstään ja käsityksistään äidinkielen opettamisesta. Kyselytutkimus B oli osoitettu Helsingissä persian kieltä opiskelevien oppilaiden vanhemmille. Se puolestaan selvitti, mitä tunneille osallistuminen heidän mukaansa oppilaille merkitsee ja miten oppilailla on mahdollisuus käyttää persian kieltä arjessa. Perspektiiviä aiheeseen saatiin tutkimalla tilastointikäytäntöjen vaikutuksia myös vanhojen vähemmistökielten osalta. Vastausten avulla pohditaan opetuksen järjestämiseen, laatuun ja saatavuuteen liittyviä seikkoja sekä tehdään johtopäätöksiä.</p>	
<p>Tutkimus osoitti, että käsiteltävän opetuksen heikko asema perusopetuksen ulkopuolella on perusteeton, estää opetuksen kehittämisen ja vaikuttaa haitallisesti myös opetuksen todelliseen saatavuuteen. Tutkimustiedon ja ylemmän tason säädösten puute eivät ole oikeusturvan toteutumisen esteinä: äidinkieli tunnustetaan ihmisen perusoikeudeksi Euroopan unionissa ja Suomessakin perustuslakitasolta lähtien. Äidinkielen vahvan osaamisen tärkeys kaiken muun – myös suomen kielen - oppimisen edellytyksenä on kiistaton. Tästä huolimatta Opetushallitus riisti äidinkielten opetukselta pois aseman perusopetuksen oppiaineena opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004. Vuoden 2010 alusta opetukseen tehtiin lisää rajoituksia. Vastaavasti tukea suomen kielen oppimisessa laajennettiin. Monikielisten oppilaiden mahdollisuudet kouluttautumiseen ovat heikot. Äidinkielten asema tulee palauttaa ennalleen, ja opettajille on järjestettävä kouluttautumismahdollisuus. Äidinkielen akateemisen osaamisen suuri merkitys myös koulupudokkuutta ennaltaehkäisevänä tekijänä tulee tehdä tunnetuksi ennen kaikkea päättäjien ja kasvattajien keskuudessa. Nämä toimet vaativat lakimuutoksia, mutta ne ovat elintärkeitä toimia, ennen muuta monikielisten oppilaiden perusoikeuksien, mutta myös suomalaisen perusopetuksen korkean laadun turvaamiseksi jatkossa kaikille.</p>	
<p><b>Asiasanat</b> äidinkieli, monikieliset, perusopetus, yhdenvertaisuus, maahanmuuttaja</p>	

Degree programme

<p><b>Authors</b> Sara Tikkanen</p>	<p><b>Group or year of entry</b> THE7LS011</p>
<p><b>The title of thesis</b> Language, Education and Equality – Perspectives on the mother tongue tuition of multilingual pupils in 21st century Helsinki</p>	<p><b>Number of pages and appendices</b> 98+11</p>
<p><b>Supervisors</b> Sampo Mielityinen</p> <p>According to Section 11 of Basic Education Law (21.8.1998/628) Mother Tongue and Literature are universal core subjects of the syllabus of basic education. A large majority of pupils in Finland are able to study their own mother tongue within the curriculum provided by the educational authorities. However, by decree of the National Board of Education (OPS 2004) this education is merely complementary to basic education in the case of most multilingual pupils, which means that local authorities are not obliged to provide it. This thesis deals with the legal and practical position of mother tongue tuition of multilingual pupils from the point of view of educational equality.</p> <p>This thesis examines mother tongue tuition of multilingual pupils in Finland and the background of such education on the basis of international conventions. The central purpose is to find out to what degree the right to educational equality is realized in Helsinki, where the proportion of multilingual pupils has risen to over 10 %. The research was carried out through interviews and two questionnaires. Questionnaire A was filled in by teachers who teach a mother tongue as complementary to basic education. The questions focused on details of their work as well as their perceptions of mother tongue tuition. Questionnaire B was addressed to parents of pupils studying the Persian language in Helsinki. This study in turn clarified parents' views on what participation in these lessons means for pupils and in what situations they may have a chance to use Persian in their everyday lives. Further perspective was gained by reflecting on the effects of statistical practices applied to information on older minority groups in Finland. The provision, quality and availability of this education are considered with the help of the answers, and some conclusions are made.</p> <p>The research showed that the weak position of the subject under discussion outside basic education is without foundation, prohibits its development and has a negative effect on its practical availability. Lack of research and higher statutes are not the reason for inadequate legal protection. The ability to maintain and develop one's mother tongue is acknowledged as a fundamental human right in the European Union as well as in Finland. The importance of a sound knowledge of one's own mother tongue for all learning – inclusive of learning Finnish – is unquestionable. Despite that, its position as a subject of the basic education was removed in 2004 from the National Core Curriculum for Basic Education. From the beginning of 2010 further restrictions were introduced. Correspondingly, support for the Finnish tuition was increased. Multilingual pupils now have decreased educational opportunities. Hence, the position of their mother tongue tuition needs to be restored and arrangements made to provide teacher training. The significance of a thorough knowledge of one's mother tongue as a key factor in reducing school dropout rates ought to be made known to all policy makers and educators. These measures require legislative work but they are crucial above all to secure the fundamental rights of multilingual pupils but also in order to secure the future of a high quality basic education in Finland for all.</p>	

Degree programme

**Key words**

mother tongue, multilingual, basic education, equality, immigrant

## Sisällys

Lyhenteet.....	1
1 Johdanto – yhdenvertaisuuden toteutuminen koulutuksessa .....	2
2 Kansainväliset julistukset ja sopimukset .....	6
2.1 Kielelliset ihmisoikeudet ja kielivähemmistöt .....	6
2.2 Yhdistyneet kansakunnat lasten, äidinkielen ja koulutuksen suoelijana .....	7
2.3 Kansainvälinen työjärjestö ILO .....	11
2.4 Eurooppa ja vähemmistöjen äidinkieli .....	12
2.4.1 Euroopan neuvosto.....	12
2.4.2 Euroopan unioni .....	14
2.4.3 Pohjoismainen kielipolitiikka .....	16
2.4.4 Vähemmistö- ja siirtolaislasten opetus Euroopassa .....	17
3 Perusoikeudet, äidinkielet ja perusopetus Suomessa .....	20
3.1 Oikeus oman äidinkielen opetukseen perusoikeutena .....	20
3.1.1 Yhdenvertaisuusnäkökulma .....	21
3.1.2 Hyvinvointioikeuksien näkökulma.....	23
3.1.3 Osallistumisoikeuksien näkökulma .....	23
3.2 Maahanmuutto, kansalaisuus ja kotikunta .....	24
3.3 Äidinkielen rekisteröinti .....	27
3.4 Valtion opetusviranomaiset .....	28
3.5 Perusopetus .....	29
3.6 Monikulttuurinen opetus.....	31
4 Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus Helsingissä .....	34
4.1 Maahanmuutto ja Helsinki .....	34
4.2 Oppiva, osaava, sivistynyt ja hyvinvoiva Helsinki .....	35
4.2.1 Monikulttuurinen opetus.....	36
4.2.2 Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus .....	37
4.2.3 Opetuksen näkyvyys todellisen saatavuuden tekijänä .....	39
5 Vähemmistöt ja äidinkielen opetus.....	42
5.1 Suomen vanhat vähemmistöt ja politiikka .....	42
5.2 Äidinkielen opetuksen heikentävä asema .....	50
6 Äidinkielen opettajien käsityksiä opetustyöstään Helsingissä.....	58
6.1 Tutkimuksen toteutus – Kysely A .....	58
6.2 Äidinkielen opetukseen liittyvät opettajien taustatiedot .....	59

6.3	Äidinkielen opetuksen toteuttaminen.....	61
6.4	Äidinkielen opetus työnä.....	65
6.5	Osallistumattomuus ja opiskelun keskeyttäminen.....	67
6.6	Opetuksen merkitys oppilaille ja opettajille.....	69
7	Vanhempien käsitykset persian kielen opetuksesta Helsingissä.....	72
7.1	Persian kieli esimerkkikielenä.....	72
7.2	Tutkimuksen toteutus – Kysely B.....	73
7.3	Oppilaiden taustatiedot ja opetuksen tavoitteet.....	74
7.4	Opetusjärjestelyt ja koulumatka.....	75
7.5	Todistus ja arvosanan merkitseminen.....	82
7.6	Oppilaiden kielitausta ja -ympäristö.....	83
7.7	Opetustavoitteiden toteutuminen.....	85
8	Päätelmät.....	92
	Lähteet.....	99
	Litteet	
	Liite 1. Kysely A monikielisten oppilaiden äidinkielen opettajille.....	110
	Liite 2. Saate opettajille lähetettyyn kyselyyn.....	113
	Liite 3. Kysely B persian kieltä opiskelevien lasten vanhemmille.....	114
	Liite 4. Saate vanhemmille lähetettyyn kyselyyn.....	120

## Lyhenteet

art	article merkityksessä artikla
A	asetus
AVI	Aluhallintovirasto
EU	Euroopan unioni, Euroopan unionin portaali
Eurydice	Euroopan neuvoston opetus- ja koulutusalan tietoverkko
EY	Euroopan yhteisö
HaL	Hallintolaki 6.6.2003/434
HS	Helsingin Sanomat
ILO	Kansainvälinen työjärjestö
ISO	International Organization for Standardization
ko.	kyseessä oleva
Kotus	Kotimaisten kielten tutkimuskeskus
KP	YK:n Kansalaisyhteiskunnan ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus
L	laki
mm.	muun muassa
mom	momentti
OECD	taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö
OKM	opetus- ja kulttuuriministeriö (1.5.2010 alkaen)
OPH	opetushallitus
OPM	opetusministeriö
OPS	perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
PeL	Suomen perustuslaki 11.6.1995/731
PeoL	perusopetuslaki 21.8.1998/628
PISA	OECD:n joka 3. vuosi tekemä 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaava tutkimus
SopS	Suomen säädöskokoelman sopimussarja, Suomea velvoittavat valtiosopimukset
STT	Suomen Tietotoimisto
TSS	Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus
UN	United Nations
VN	valtioneuvosto
YK	Yhdistyneet kansakunnat
YvL	Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21

# 1 Johdanto – yhdenvertaisuuden toteutuminen koulutuksessa

Siirtolaisuudesta, pakolaisuudesta ja maahanmuutosta on viime vuosina tehty paljon tutkimuksia. Enimmäkseen tutkimuksen kohteina ovat olleet maahan muuttavat ihmiset ja maahanmuuton vaikutukset kohdemaihin. Paljon vähemmän sijaa ovat saaneet selvitykset, joissa tutkitaan muuttajia vastaanottavien yhteiskuntien rakenteita. Kuitenkin juuri yhteiskunnan rakenteet luovat ne puitteet, jotka maahan muuttavat ihmiset kohtaavat ja joilla on ratkaiseva merkitys esimerkiksi integroitumisessa. Koulutus ja sitä ohjaava politiikka ovat ehkä keskeisin integroitumiseen vaikuttavista yhteiskunnan rakenteista (Holdaway, J. ym. 2009,1).

Globalisoitumisen ja esim. Euroopan unionin jäsenmaiden sisäisen vapaan liikkuvuuden seurauksena ihmiset muuttavat maista toiseen enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Tämä tarjoaa koulutuspoliittisia haasteita: koulujen oppilasaines moninaistuu. (Cummins, J. 2000.) Maahan muuttavien, koulutukseen ja työmarkkinoille hakeutuvien ihmisten selviytymisen edellytyksenä on usein uuden maan kielen oppiminen. Lapset saavat oppia kotona puhutun kielen lisäksi uutta kieltä mahdollisesti jo päivähoitossa. Heistä tulee monikielisiä. Jotkut lapset ovat monikielisiä jo kotitaustaltaan. Väestörekisterissä tämä ei näy, sillä Suomessa voi väestörekisteriin rekisteröidä vain yhden äidinkielen. Tässä opinnäytetutkimuksessa tarkastellaan koulutuksen yhdenvertaisuuden toteutumista Suomessa koulua käyvien monikielisten lasten äidinkielen opetuksen näkökulmasta. Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa perusopetusta täydentävänä opetuksena annettavaa oman äidinkielen opetusta. Koulumaailmassa siitä käytetään nimitystä oman äidinkielen opetus tai selvyuden vuoksi myös nimitystä maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus, koska suuri osa opetusta saavista oppilaista on maahanmuuttajataustaisia.<sup>1</sup> Muita nimityksiä ovat kotikielen tai ylläpitokielen opetus. Ylläpitokielellä tarkoitetaan suomalaislapsen ulkomailla oppimaa kieltä. Myös tällä tavalla kielen oppinut oppilas voi osallistua vieraan äidinkielen opetukseen. Yleisluontoiset puitteet tälle opetukselle luodaan kansainvälisissä julistuksissa ja sopimuksissa.

Yhdysvaltalaisen viikkolehti Newsweekin kokoon kutsuma talous- ja yhteiskuntatutkijoiden paneeli listasi vuonna 2010 Suomen maailman parhaimmaksi maaksi. Ylivoimaisesti parhaat, täydet sata pistettä Suomi sai kattavan koulutusjärjestelmänsä ansioista. (STT 18.8.2010.) Suomalaisen koulujärjestelmän sanotaan tarjoavan tasavertaiset koulutusmahdollisuudet kaikille

---

1 Maahanmuuttajataustaisella tarkoitetaan yleensä oppilasta, joka itse, jonka vanhemmat, toinen vanhemmista tai isovanhemmat ovat syntyneet ulkomailla (Kuusela, J. ym. 2008, liite 1) Käsitteellä ei ole virallista määritelmää, joten sen merkitys voi vaihdella yhteydestä toiseen.



asuipaikasta, sukupuolesta, varallisuudesta, kieli- tai kulttuuritaustasta riippumatta (Opetushallitus 2010). Suomi onkin voittanut kolme kertaa peräkkäin OECD:n tekemän PISA-osaamisvertailun. Kansainväliset tiedotusvälineet uskovat pääselityksen Suomen menestymiseen piilevän yhtenäisessä koulutusjärjestelmässä, korkeatasoisessa opettajankoulutuksessa ja päteissä opettajissa (Rautio, S. 11.1.2008).

Suomessa on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi. Perustuslain (21.8.1998/731) 17 § velvoittaa julkista valtaa huolehtimaan maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista yhtenäisin perustein. Koulutushistorian näkökulmasta tilanne oli vielä aivan toinen teollistumisen alkaessa ja ennen kansakoululaitoksen syntymistä ennen Suomessa noin 1860-luvulla. Tuolloin maata hallittiin, liike-elämää johdettiin ja koulutusta tarjottiin vain ruotsiksi. (Pihkala, E. 7.8.2010, 2.) Perustuslaki turvaa nykyään myös muille alkuperäiskansoille ja vähemmistöille, esimerkiksi saamelaisille, romaneille ja viittomakielisille, oikeuden omaan kieleen ja kulttuuriin.<sup>1</sup> Mahdollisuuksien tasa-arvo nähdään koulutuspolitiikan johtavana ajatuksena (Kuusela, J. ym. 2008, 7). Koulusaavutukset ovat keskeinen osa tasa-arvoisuuden edellytyksiä (Arajärvi, P. ja Aalto-Setälä, M. 2004, 123). Myös koulussa annettava monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus perustuu perustuslain suomaan turvaan. Tämä opetus ei kuitenkaan ole oikeudelliselta asemaltaan perusopetukseen sisältyvää opetusta, vaan perusopetusta täydentävää opetusta, jota opetuksen järjestäjä, eli kunnat, eivät ole lainkaan velvollisia antamaan. Asemasta perusopetuksen ulkopuolella johtuu opetuksen järjestämiseen, saatavuuteen ja kehittämiseen olennaisesti vaikuttavia seikkoja. Tässä opinnäytetyössä käsitellään koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista monikielisten oppilaiden äidinkielen opetuksen näkökulmasta.

Opetusta omassa äidinkielessä on annettu 1970-luvulta. Ensin opetusta saivat vain pakolaisina maahan tulleet oppilaat. Vuonna 1987 opetuksen piiriin pääsivät myös muut maahanmuuttajaoppilaat opetusministeriön päätöksellä. Vuonna 1994 opetus määriteltiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhdeksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaineeksi. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaan oppiaine ei enää sisälly. Opetussuunnitelman liitteessä oman äidinkielen opetus määritellään perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi. (Ikonen, K. 2007, 41-44.) Tässä opinnäytetyössä monikielisten oppilaiden äidinkielen opetuksen tarkastelu aloitetaan asiaan liittyvistä kansainvälisistä sopimuksista, EY-oikeudesta ja kansallisesta lainsäädännöstä (teoreettinen näkökulma). Edelleen työssä pyritään hahmottamaan sitä,

---

1 Saamelaisilla on kieltään ja kulttuuriaan koskeva itsehallinto saamelaisalueella. Tästä säädetään laissa saamelaiskäräjistä (974/1995). Saamelaisten kielelliset oikeudet viranomaisasioinnissa on kirjattu Saamen kielilakiin (1086/2003).

miten tämä oikeus toteutuu Helsingin peruskouluissa tarkasteltavana ajankohtana. Opinnäytetyössä pyritään myös antamaan kuva maahanmuuttoon ja rekisteröintiin liittyvistä ja opetuksesta päättävien viranomaisten tehtäväkentästä ja valtion ja kuntien taloudellisen vastuun keskinäisestä jaosta tässä erityiskysymyksessä (teoreettis-käytännöllinen näkökulma). Opetustoimen osalta käsitellään vain (suomenkielistä) perusopetusta, vaikka vieraan äidinkielen opetusta voi saada myös lukiota käyvä oppilas.

Opinnäytetyön tutkimusosuus, jossa tarkastellaan teoriapohjan toteutumista, sisältää kaksi kyselytutkimusta. Ajallisesti ensimmäinen kyselytutkimus B tehtiin Helsingissä lukuvuonna 2004-2005 persian kieltä opiskelleiden oppilaiden vanhemmille (persian kieli esimerkkitapauksena). Toinen kyselylomake A lähetettiin Helsingissä toimiville monikielisten oppilaiden äidinkielten opettajille keväällä 2007. Lomakekyselyn lisäksi opinnäytetyön tekijä on haastatellut joitakin opetukseen osallistuvia oppilaita ja oppilaiden vanhempia. Tutkimukseen liittyvät kysymykset johtivat myös Vähemmistövaltuutetun toimiston kautta Opetusministeriölle tehtyyn, koulumatkoja koskevaan aloitteeseen (Vähemmistövaltuutettu 2005).

Maahanmuuton lisääntyessä ja muuttuessa entistä enemmän aktiivisen työperäisen maahanmuuton suuntaan myös Suomessa, on monikulttuurisuutta ja kotoutumista käsittelevää tutkimustakin vastaavasti tehty ja julkaistu runsain määrin. Tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten monikielisten oppilaiden oppiminenestys ja taidot suomen kielessä jäävät usein valitettavan heikoiksi ja ovat esteenä tai hidasteena jatkokoulutukselle. Syitä etsitään heikoista suomen kielen taidoista tai oppilaiden vanhempien valtaväestöä heikommasta sosioekonomisesta asemasta tai vanhemmilta saatavan tuen puuttumisesta. Parannuskeinoksi tarjotaan ennen muuta tehostettua opetusta suomen kielessä. Sijansa saa toki maininta oman äidinkielen, kulttuurin ja toiminnallisen kaksikielisyyden<sup>1</sup> tukemisen merkityksestä oppimiselle. Varjoon jää kaiken oppimisen perustasta huolehtiminen, eli monikielisten lasten ensiarvoisen tärkeä tarve oman äidinkielen kehittämiseen korkeatasoisen kouluopetuksen avulla. Tarve on sama kuin valtaväestön lapsilla. Oma äidinkieli on inhimillinen oppimista mahdollistava ja kotoutumista<sup>2</sup> edistävä perusoikeus kauaskantoisten vaikutustensa vuoksi. Tämä on osoitettu

---

<sup>1</sup> Toiminnallinen kaksikielisyyys: taito toimia kahdella kielellä ja käyttää kieliä eri tarkoituksiin, kuten arkielämässä, koulutuksen välineenä ja työelämässä (Opetushallitus 2009).

<sup>2</sup> Kotoutuminen: kotoutumisella maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen (L maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamisesta 9.4.1999/493 2 § 1 mom).

monessa kansainvälisessä tutkimuksessa (mm. Cummins, J. 2009 ja Skutnabb-Kangas, T. 1987). Perusopetusta täydentävänä opetuksena saatavan äidinkielen opetuksen juridisen aseman vaikutukset mm. opetuksen laatuun ja todelliseen saatavuuteen ovat myös joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta (mm. Latomaa, S. (toim.) 2007, Youssuf, Y. 2007 ja Luukka, M-R & Pöyhönen, S. 2007) jäänyt tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan täyttämään tuota aukkoa.

## 2 Kansainväliset julistukset ja sopimukset

Suomessa sovelletaan sekä kansallista että kansainvälistä oikeutta. Valtio nimeltä Suomi on sitoutunut moniin sopimuksiin. Sopimusvaltiona Suomella on velvollisuus olla loukkaamatta kansainvälisiä velvoitteitaan. Sen pitää lisäksi muuttaa sisäinen oikeusjärjestyksensä kansainvälistä velvoitettaan vastaavaksi. Kansallisen ja kansainvälisen oikeuden suhde on hahmotettavissa kahden perusratkaisun avulla. Nämä ovat monismi ja dualismi. Suomen valtiosääntö edustaa dualistista perusratkaisua, jossa valtion sisäinen oikeus ja kansainvälinen oikeus nähdään toisistaan erillisinä normijärjestelminä.<sup>1</sup> Sopimuksen ratifiointi ei tällöin sinällään vielä riitä edellyttämään sitä, että sopimusvelvoitteita on noudatettava valtion sisällä. Kansainväliset sopimukset täytyy Suomessa saattaa voimaan valtiosisäisesti ennen kuin ne kuuluvat maan oikeusjärjestykseen. Toisaalta Suomen valtiollista suvereniteettia rajoittaa se, että esim. eurooppaoikeudellisella normistolla on suora vaikutus kansalliseen hallinto-oikeudelliseen normistoon (Husa, J. ja Pohjolainen, T. 2009, 64). Kansainvälisten velvoitteiden voimaan saattamisesta ja niiden irtisanomisen hyväksymisestä säädetään perustuslaissa (PeL 94 ja 95 §).

### 2.1 Kielelliset ihmisoikeudet ja kielivähemmistöt

Kielipoliittiset kysymykset ovat globalisaation aikakautena merkittävä maailmaa muovaava tekijä. Kielet yhdistävät ihmisiä ryhmiksi ja valtioiksi, isommaksi tai pienemmäksi erotukseksi toisista ryhmistä ja valtioista. Kielten väliset valtasuhteet valtioiden sisällä vaikuttavat suuresti kansalaisten elämään. Maailmassa on noin 200 kansallisvaltiota, mutta kielimääritelmästä riippuen jopa 6 000–8 000 kieltä. Suuri osa maailman väestöstä on kaksi- tai useampikielisiä ja kuuluu lisäksi kielivähemmistöön. Myös muuttoliikkeet tuottavat kielellisiä vähemmistöjä eri maihin. Suurimmalla osalla maailmassa puhuttavista kielistä ei tänäkään päivänä ole minkäänlaista juridista asemaa. Oikeus omaan äidinkieleen, sen säilyttämiseen, sillä viestimiseen, puhumattakaan sillä kielellä oppimiseen, ei ole mikään itsestäänselvyys.

Kansallisvaltioissa vallitsee usein poliittinen linjaus, joka asettaa useimmiten yhden, joskus kaksi tai kolme kieltä muita arvostetumpaan asemaan kansallisen yhtenäisyyden nimissä. Voi-

---

<sup>1</sup> Dualismin vastakohta on monismi, joka tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että valtion sisäisen oikeuden ja kansainvälisen oikeuden katsotaan olevan saman normikokonaisuuden osia, jolloin kansainvälisen sopimuksen ratifiointi riittää saattamaan sopimuksen voimaan myös valtiosisäisesti. (Jyränki, A. 2000, 74-75.)

daan sanoa *cuius regio, eius lingua*: kenen hallinto, sen kieli. Kielen sosiaalinen ja poliittinen asema vaikuttaa siihen, miksi sitä nimitetään.<sup>1</sup> Puhutaan mm. virallisista kielistä, kansalliskielistä, alkuperäiskielistä, alueellisista vähemmistökielistä ja siirtolaiskielistä. Kielten aseman valtakunnallisella säätelyllä on ratkaiseva vaikutus varsinkin vähemmistökielisen ihmisten mahdollisuuksiin säilyttää ja kehittää kieltään. Kielipolitiikalla on myös suuri vaikutus esimerkiksi siihen, pystyykö yksittäinen henkilö saavuttamaan sen koulutustason, johon hänen kykynsä riittävät.

Kielelliset ihmisoikeudet ovat yksi osa ihmisoikeuksia. Ihmisoikeuksien yhtenä lähtökohtana on Ranskan vallankumouksen (1789) vapausjulistukset, jotka koskivat kuitenkin vain ranskan-kielisiä. Wienin kongressin loppuasiakirja on ensimmäinen laajempi kansainvälinen sopimus, jossa suojattiin kielellisiä vähemmistöjä (Final Act of the Congress of Vienna, 1815). Itävallan perustuslaissa vuodelta 1867 on taattu oikeudet kaikille vähemmistökielille kouluissa, hallinnossa ja julkisessa elämässä (Lindstedt, J. 2007). Kielelliset ihmisoikeudet ovat kansainvälisissä säädöksissä usein sidoksissa vähemmistöjen ja alkuperäiskansojen suojaan. Yksittäisen valtion on kuitenkin mahdollista ainakin yrittää torjua tämä suoja kieltämällä jonkin tai joidenkin vähemmistöjen olemassaolo kokonaan. Myös kansakuntakäsitettä koskevat näkemuserot vaikuttavat etnisten ja kielellisten vähemmistöjen asemaan.

## 2.2 Yhdistyneet kansakunnat lasten, äidinkielen ja koulutuksen suojelijana

Maailman valtioilla on erilaisia yhteistyöjärjestöjä. Nämä järjestöt antavat julistuksia ja solmivat kansainvälisiä sopimuksia. Merkittävin valtioiden yhteistyöjärjestö on Yhdistyneet kansakunnat. Siihen kuuluu 192 valtiota eli valtaosa maailman valtioista. Ihmisoikeusasiat, mm. sosiaalisen kehityksen ja parempien elinolosuhteiden edistäminen, kuuluvat YK:n tehtäväkenttään maailmanrauhan turvaamisen ohella. (UN 2009.) YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus vuodelta 1948 on järjestön julistuksista tunnetuin. Julistukset, päätöslauselmat ja suosittelut eivät ole muodollisesti sitovia kansainvälisiä sopimuksia, vaan ainoastaan moraalisesti velvoittavia ihmisoikeusasiakirjoja. Ihmisoikeusjulistuksen keskeiset periaatteet toistuvat kuitenkin täsmennetyssä ja oikeudellisesti sitovassa muodossa laaja-alaisissa ihmissoikeussopimuksissa, jotka on koottu erillisistä sopimuksista.

---

<sup>1</sup> Käsitteet kieli ja murre ovat määritelmäkysymyksiä, joihin kielitieteen ohella tai jopa kokonaan kielitieteellisten perusteiden sijaan vaikuttavat sosiaaliset tai poliittiset kriteerit. Kielen nimi on käytäntö, johon usein päädytään poliittisesti. Kielen kehityksen tai poliittisten muutosten myötä kielen asema ja positio suhteessa toisiin kielisiin voi myös muuttua. (Lindstedt, J. & Nuorluoto, J. 2000, 1.)

Selkeät maininnat kielellisistä oikeuksista ovat ihmisoikeusjulistuksissa tai -sopimuksissa vähäisiä. Lasten oikeuksia määritellään yleisluontoisesti vuodelta 1959 peräisin olevassa Lapsen oikeuksien julistuksessa. Myöhemmin solmitusta, valtioita myös oikeudellisesti sitovasta Lasten oikeuksien yleissopimuksesta (1989) mainitaan jäljempänä. Useiden YK:n julistusten ja sopimusten koulutuslinjanveto on, että kaikilla tulisi olla oikeus maksuttomaan alkeis- ja perusopetukseen. Alkeisopetuksen tulisi lisäksi olla pakollista.

YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco peräänkuuluttaa kahdessa julistuksessaan suvaitsevaisuutta ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamista. Suvaitsevaisuuden periaatteiden julistuksen (1995) 1 art 1 momentin mukaan suvaitsevaisuudella tarkoitetaan maailman kulttuurien, ilmaisutapojen ja inhimillisten elämänmuotojen rikkaan moninaisuuden kunnioittamista, hyväksymistä ja arvostamista. Kulttuurista moninaisuutta koskeva yleismaailmallinen julistus (2001) mainitsee kielellisen moninaisuuden ja erityisesti äidinkielen sellaisena seikkana, johon tulee rohkaista koulutuksen kaikilla tasoilla, missä vain mahdollista. Usean kielen oppimista varhaisesta iästä lähtien tulee julistuksen mukaan myös edistää:

Encouraging linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the earliest age. (Universal Declaration on Cultural Diversity 2001, art 6.)

Syrjinnän koulutuksessa kieltävässä yleissopimuksessa sopimusosapuolet sitoutuvat takaamaan oikeuden koulutukseen kaikille, myös pysyvästi maassa asuville ulkomaalaisille. Kansalliseen vähemmistöön kuuluvat ihmiset voivat myös käyttää omaa kieltään ja opiskella sitä, jos valtiossa niin on tapana, muttei kuitenkaan sillä tavalla, että tällä opiskelulla luodaan ennakkoluuloja mitä valtion suvereniteettiin tulee eikä niin, että nämä oppilaat jäävät paitsi yhteiskunnan kielen ja kulttuurin opetusta. Opetuksen tulee lisäksi olla vapaaehtoista. (Convention Against Discrimination in Education 14.12.1960, johdanto, 3 ja 5 art.) Kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus (SopS 37/1970) kehottaa sopimusvaltioita, ryhtymään mm. sivistyksellisellä alalla erityisiin ja konkreettisiin toimiin riittävän kehityksen ja suojelun varmistamiseksi tietyille roturyhmille, jotta niille taattaisiin täydelliset ja yhtäläiset oikeudet ihmisoikeuksien ja perusvapauksien nauttimiseen. Kieleen perustuvasta syrjinnästä sanoudutaan irti sopimuksen johdanto-osuudessa, mutta itse sopimustekstissä ei mainita erikseen kieltä sellaisena seikkana, joka voi olla sarron aiheena kansallisuuden tai rodun tapaan. Sopimuksessa sitoutetaan kuitenkin sopimusvaltiot ryhtymään:

[...] välittömiin ja tehokkaisiin toimiin varsinkin opetuksen, kasvatuksen, sivistyksen ja tiedotustoiminnan alalla rotusyrjintään johtavien ennakkoluulojen poistamiseksi sekä kansojen ja rodullisten tai etnisten ryhmien välisen ymmärtämyksen, suvaitsevuuden ja ystävyyden edistämiseksi. (2 art 2 mom ja 7 art.)

Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevassa kansainvälisessä yleissopimuksen (TSS-sopimus, 1966) 13 art 2 momentissa toistetaan, että jokaisella on oikeus opetuksen saamiseen. Alkeisopetuksen on oltava maksutonta ja alkeisopetuksen jälkeenkin järjestettävä ammattiopetus ja korkeampi opetus on kaikin asianmukaisin tavoin tehtävä yhtä mahdolliseksi kaikille kyvykkyyden perusteella. Sopimusosapuolten tulisi siis pyrkiä siihen, että kaikilla on samat mahdollisuudet osoittaa kykynsä ja käyttää niitä.

YK:n Kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevassa kansainvälisessä yleissopimuksessa (KP-sopimus, SopS 8-1976, A 108/1976) otetaan selvemmin kantaa kielellisiin ihmisoikeuksiin (Lindstedt 2003, 2). Siinä mainitaan kieli seikkana, joka ei saa estää sopimuksessa määritellyistä oikeuksista nauttimista. Sen lisäksi siinä sanotaan, että kaikki ihmiset ovat oikeudellisesti yhdenvertaisia ja oikeutettuja yhtäläiseen lain suojaan ja suojeluun syrjintää vastaan. Edelleen mainitaan, että kielellisiin vähemmistöihin kuuluvalta henkilöiltä ei saa kieltää oikeutta käyttää omaa kieltään. (KP-sopimus 2 art 2 mom, 26 ja 27 art.) Toisaalta tämäkään yleissopimus ei velvoita valtioita aktiivitoimenpiteisiin kielten suojelemiseksi, vaan ainoastaan tiettyyn toleranssiin ihmisten eri äidinkielen osalta (Lindstedt, J. 2003, 2).

Lapsen oikeuksien julistuksen 30-vuotispäivänä 20.11.1989 hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa Lapsen oikeuksien yleissopimus (60/1991). Se on maailman laajimmin ratifioitu ihmisoikeussopimus, jonka ulkopuolella ovat ainoastaan Somalia ja Yhdysvallat. Suomessa Lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus tuli voimaan 1991. Lapsen oikeuksien sopimuksen ensimmäisessä periaatteessa mainitaan mm. kieli ja kansallinen alkuperä sellaisina ominaisuuksina, jotka eivät saa vaikuttaa siihen, että lapsi ei saisi nauttia julistuksessa määritellyistä oikeuksista. Sopimuksessa sovitaan lisäksi siitä, että jokaisen lapsen tulee saada koulutusta, joka edistää hänen yleissivistystään ja suo jokaiselle yhtäläisen mahdollisuuden kehittää kykyjään, yksilöllistä arvostelukykyään sekä moraalista ja sosiaalista vastuuntuntoaan tullakseen hyödylliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Korkea-asteen koulutus tulee myös saattaa jokaisen ulottuville kunkin omien kykyjen perusteella. Lapsen koulutuksesta ja ohjauksesta vastuussa olevien on johtavana periaatteena pidettävä lapsen parasta. Sopimuksen mukaan koulutuksen tulee mm. edistää kunnioitusta lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja kohtaan (LOS 1989, 28-30 art.)

Tässäkään sopimuksessa sopimusosapuolia ei velvoiteta takaamaan lapsille omakielistä opetusta eikä edes opetusta omassa äidinkielessä. Sopimusta tulkitaan esim. sen suhteen, kuinka tärkeäksi asiaksi oman äidinkielen opetus katsotaan monikielisen lapsen kohdalla. Tulkinta sanelee katsotaanko tämän opetuksen olevan välttämätöntä, jotta lapsi voi saada yhtäläisen mahdollisuuden kehittää kykyjään ja voidakseen näiden kykyjensä perusteella, niin halutessaan, hakeutua ja päästä esim. korkeakoulutukseen.

Luettelo 2.1 YK:n vähemmistökieli-, siirtolais- ja koulutusasioihin liittyvät sopimukset



Kielellisen monimuotoisuuden arvo ja toisaalta myös oma äidinkieli ihmisoikeutena ovat globalisaatiokehityksen myötä olleet yhä useammin puheenaiheina kansainvälisessä keskustelussa. Tähän aihealueeseen liittyviä sopimuksiakin on solmittu (ks. Luettelo 2.1 yllä). Yhdistyneiden kansakuntien Siirtolaisten ja heidän perheenjäsentensä oikeuksia koskeva yleissopimus hyväksyttiin 18.12.1990. Sopimuksen ratifointikierrros kesti liki kolmetoista vuotta ja voimaan se tuli 1.7.2003. Sopimuksessa puhutaan myös siirtolaisten ja muiden maahanmuuttajien äidinkielen opetuksesta. Siinä sovitaan, että siirtolaisten lapsille annetaan oikeus koulutukseen esikoulusta alkaen jopa siinä tapauksessa, että heidän, tai heidän vanhempiansa pysyvä oleskelu maassa ei



ole vielä varmistunut. Tämän lisäksi sopimusosapuolet veloitetaan rohkaisemaan siirtolaisia ja heidän perheenjäseniään ylläpitämään omaa kulttuuriaan ja yhteyksiä (entiseen) kotimaahansa. Siirtolaisten lapset on pyrittävä integroimaan uuden asuinmaan paikalliseen koulujärjestelmään antamalla opetusta isäntämaan kielessä. Hiukan kevyemmin sanankääntein kehoitetaan, että maiden tulee yrittää järjestää lapsille opetusta myös heidän omassa äidinkielessään. (Siirtolaisten ja heidän perheenjäsentensä oikeuksia koskeva yleissopimus (18.12.1990) 30, 31 ja 45 art.). Äidinkielen aseman esiinmarssista kertoo sekin, että Unesco julisti vuosituhannen taitteessa helmikuun 21. päivän kansainväliseksi äidinkielen päiväksi (Suomen YK-liitto 2009).<sup>1</sup>

Suomi toimi puheenjohtajanaan YK:n 55. yleiskokouksessa vuonna 2000. Tässä yleiskokouksessa annettiin vuosituhatjulistus, jossa yhdeksi kahdeksasta yhteisestä tavoitteesta, eli kehityspäämäärästä oli asetettu se, että vuoteen 2015 mennessä kaikille lapsille tulee taata peruskoulutus. (Suomen YK-liitto.) Tavoitteiden toteutumisen mittausmenetelmää on kritisoitu mm. siitä, ettei YK ole saanut tehdä mittauksia väestöryhmittäin, jottei hallituksille koituisi poliittisia ongelmia (Merisaari, R. 2.9.2010.) Väestöryhmittäin mitattaessa peruskoulutustavoitteen toteutuminen voisi tulla selkeämmin esille esim. vähemmistökielisten lasten osalta. Suomessa asuvien vähemmistökielisten lasten koulumenestystä tarkastellaan jäljempänä luvussa kolme, joka valottaa Suomen tilannetta.

### **2.3 Kansainvälinen työjärjestö ILO**

Suomi on jäsenvaltiona myös yhteiskunnallisten olojen parantamiseen ja työelämän kehittämiseen erikoistunut kansainvälisessä työjärjestössä, ILO:ssa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2010). Siirtolaisten oikeuksista on sovittu ILO:n yleissopimuksessa nro 143, Siirtolaisuuteen liittyvät

---

<sup>1</sup> Unesco edistää äidinkieleen perustuvia kaksi- tai monikielisiä koulutusmenetelmiä, jotka nähdään tärkeinä tekijöinä osallistavan kasvatuksen ja opetuksen laadun kannalta. Tutkimukset osoittavat, että tällä lähestymistavalla on myönteinen vaikutus oppimiseen ja oppimistuloksiin. Järjestö tuottaa normatiivisia kehysrakenteita kielipolitiikan ja koulutuksen tarpeisiin ja tiedottaa hyvistä kaksi- ja monikielisyyden sekä äidinkielen opetuksen käytänteistä. (Unesco 2004.) Osallistavalla kasvatuksella tarkoitetaan tässä kaikkien ihmisten oikeutta kuuluta tavallisiin yhteisöihin omiin palvelujärjestelmiin sijoittamisen sijaan. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista.

Integraatio merkitsee joidenkin mukaan pääsemistä. Inklusio, osallistaminen tarkoittaa kaikkien mukana olemista (Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. 2003).

väärinkäytökset sekä ulkomaalaisten työntekijöiden yhtäläisten mahdollisuuksien ja yhtäläisen kohtelun edistäminen (1975). Tämän yleissopimuksen 12 artikkelin kohta f linjaa, että:

Kunkin jäsenvaltion tulee kansallisiin oloihin ja kansalliseen käytäntöön soveltuvilla menetelmillä f) ryhtyä kaikkiin mahdollisiin toimenpiteisiin avustukseen ja tukeen ulkomaalaisten työntekijöiden ja heidän perheidensä pyrkimyksiä säilyttää kansallinen ja etninen identiteettinsä ja kulttuurisiteensä maahan, josta he ovat lähtöisin, mukaan lukien lasten mahdollisuus saada äidinkielen opetusta

Suomi ei ole ratifioinut tätä sopimusta. Suomi ei ole myöskään ratifioinut yleissopimusta nro 169 Itsenäisten maiden alkuperäis- ja heimokansat (1989), mutta eduskunnan mukaan sitä olisi noudatettava hallinnossa ja lainsäädännössä jo ennen ratifiointia (Nuolijärvi, P. 2002, 387). Suomessa tämä yleissopimus koskisi saamelaisia. Sopimuksen ratifioinut ILO:n jäsenmaa sitoutuu takaamaan kyseisen alkuperäismaan kansalle koulutusmahdollisuudet vähintään tasarvoisena maan muuhun väestöön nähden (art 26). Lapset on yleissopimuksen mukaan myös opetettava lukemaan ja kirjoittamaan äidinkielellään, mikäli mahdollista. Jos tämä ei ole mahdollista, on neuvoteltava toimenpiteistä, joilla tämä tehdään mahdolliseksi. (Art 28.)

## **2.4 Eurooppa ja vähemmistöjen äidinkieli**

### **2.4.1 Euroopan neuvosto**

Euroopan neuvosto (EN) on vanhin ja 47 jäsenvaltionsa voimin laajin poliittinen yhteistyö- ja ihmisoikeusjärjestö Euroopassa (Council of Europe 2009b). YK:n ohella keskeisimmät ihmisoikeussopimukset on neuvoteltu Euroopan neuvoston piirissä (Luettelo 2.2). EN:n tehtävänä on mm. edistää jäsenmaidensa yhtenäisyyttä, suojella ihmisoikeuksia ja moniarvoista demokratiaa (Suomen YK-liitto 2009 ja Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2010). Euroopan neuvostossa vuonna 1950 solmitun ihmisoikeussopimuksen 14 artiklassa puhutaan syrjinnän kiellosta (Euroopan neuvoston yleissopimus ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamiseksi (SopS 19/1990). Suomi liittyi Euroopan neuvostoon vuonna 1989 ja on sisällyttänyt sopimuksen ja sen soveltamisessa syntyneen oikeuskäytännön perustuslakinsa perusoikeusnormeihin.

Euroopan Neuvostossa vuonna 1992 solmittu Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja (SopS 23/1998) on voimassa 25 jäsenvaltiossa (Council of Europe 2010). Peruskirjassa tiedostetaan, että alueellisten kielten tai vähemmistökielten suojeleminen ja edistäminen Euroopan eri maissa ja alueilla tukee demokraattisiin periaatteisiin ja kulttuurien monimuotoisuuden perustuvan Euroopan rakentamista. Sen johdannossa katsotaan mm., että

oikeus käyttää alueellista tai vähemmistökieltä yksityisessä ja julkisessa elämässä on YK:n KP-sopimuksen periaatteiden mukainen luovuttamaton oikeus. Siinä määrätään, että enemmistökielisten tulee kouluopetuksessa saada tietoa vähemmistöistä ja vähemmistöjen ainakin jonkin verran oman äidinkielen opetusta. Peruskirjan ensimmäisessä artiklassa tehdään kuitenkin sellainen rajaus, että alueellisena tai vähemmistökielenä ei pidetä valtion virallisen kielen tai kielten murteita eikä maahanmuuttajien kieliä (Ulkoasiainministeriö 2006).

## Luettelo 2.2 Koulutus ja vähemmistöjen äidinkieli Euroopan neuvoston sopimuksissa



Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan 3 § 1 momentin mukaan sen allekirjoittavat maat luettelevat ratifioinnin yhteydessä kielet, joihin peruskirjaa soveltavat. Suomi on ratifioinut tämän sopimuksen vuonna 1998 ja ilmoittaa samalla, että soveltaa sitä lähinnä vain ruotsin ja saamen osalta sekä rajaa pykälää. Samassa yhteydessä Suomi nimesi romanin ei-alueelliseksi vähemmistökieleksi.<sup>1</sup> (Lindstedt, J. 2007 ja Kotus 2009.)

1. Kukin sopimuspuoli määrittelee ratifioimis- tai hyväksymiskirjassaan jokaisen alueellisen kielen tai vähemmistökielen taikka alueellaan tai sen osassa vähemmän käytetyn virallisen kielen, johon 2 artiklan 2 kappaleen mukaisesti valittuja kappaleita sovelletaan.

---

<sup>1</sup> Esim. Ruotsi on ratifioinut vähemmistökieliksi suomen, romanin, jiddishin, saamen ja meänkielen (European Commission 2008, 19).

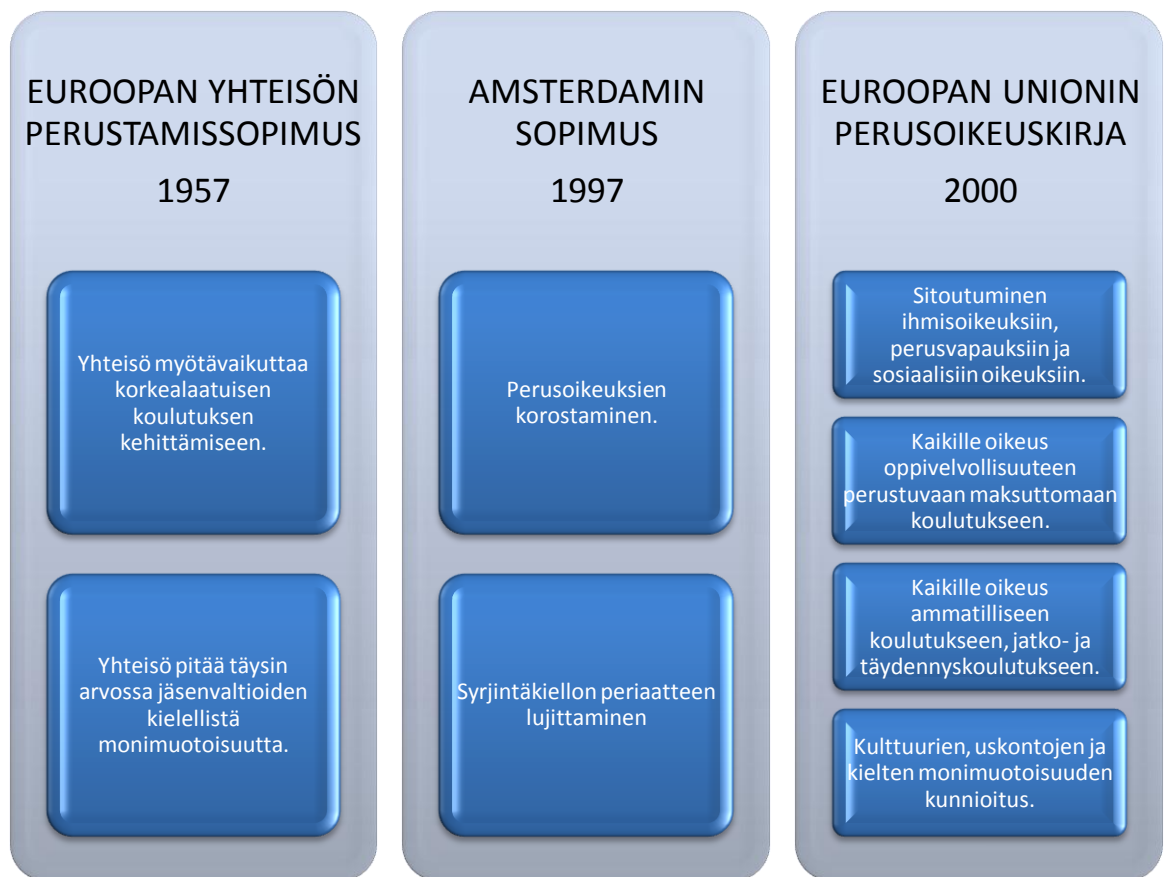
## 2.4.2 Euroopan unioni

Suomi on Euroopan unionin jäsenvaltio. Euroopan unionilla ei ole jäsenmaita sitovaa politiikkaa koulutusasioissa, mutta käytännössä sen linjaukset heijastuvat kansalliseen kieli- ja kulttuuripolitiikkaan ja vaikuttavat lainsäädäntöön (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Kielten oppimiseen ja kielellisen monimuotoisuuden edistämiseen liittyvät kysymykset ovat keskeisiä Euroopan unionin tulevaisuuden kannalta.

Euroopan maiden taloudellinen ja poliittinen yhteistyö alkoi vuonna 1950 kun Euroopan hiili- ja teräsyhteisö (EHTY) perustettiin (Europa). Euroopan unioni on perustamisensa alkuvaiheista vuoteen 2010 mennessä kuitenkin laajentunut alkuperäisestä kuuden jäsenvaltion yhteisöstä jo 27 jäsenvaltiota käsittäväksi yhteisöksi. Ehdokasmaita on tämän lisäksi useita. Laajentuneessa unionissa on 499 miljoonaa asukasta. Jäsenvaltioiden 23 virallisen kielen lisäksi Euroopan unionissa on lukuisia alueellisia, vähemmistö- siirtolais- ja viittomakieliä. Yksi Euroopan unionin julkilausutuista peruseriaatteista onkin tämän vuoksi unionin kielten kirjon kunnioittaminen ja monikielisyttä edistävä kielipolitiikka (EU 2007).

Euroopan unionin jäsenvaltiot ovat riippumattomia ja itsenäisiä kansakuntia. Tämän vuoksi se ei ole liittovaltio. Kyse ei myöskään ole YK:n kaltaisesta hallitustenvälisestä järjestöstä, vaan eräänlaisesta liittovaltion ja hallitustenvälisen järjestön välimuodosta. Toimielintensä, yhteisten sopimusten ja lainsäädännön avulla Euroopan unioni yhdistää jäsenvaltioidensa voimavarat. Sillä on siksi enemmän taloudellista, yhteiskunnallista, teknologista, kaupallista ja poliittista vaikutusvaltaa kuin yksittäisillä valtioilla voisi olla (Euroopan unionin portaali 2007).

Kaikki Euroopan unionin jäsenvaltiot ovat myös keskeisimmät YK:n sopimukset ratifioineita maita. Tämän vuoksi Euroopan unionin piirissä tehtyjen sopimusten (Luettelo 2.3) kehysperiaatteet ovat YK-sopimuksissa olevien kaltaisia. Sopimustekstien toistuvan teeman mukaan kaikille on taattava sivistykselliset oikeudet. Kulttuurisista ja kielellisistä oikeuksista sovitaan vain yleisluontoisesti. Euroopan yhteisön perustamissopimuksen (25.3.1957) 149 artiklan mukaan yhteisö myötävaikuttaa korkealaatuisen koulutuksen kehittämiseen ja pitää täysin arvossa jäsenvaltioiden kielellistä monimuotoisuutta. Amsterdamin sopimuksessa (10.11.1997) ihmisoikeuksien kunnioittamista vahvistettiin muodollisesti korostamalla perusoikeuksia. Samalla sopimuksessa lujitettiin syrjintäkiellon periaatetta.



Euroopan unionin perusoikeuskirja (18.12.2000) selkeyttää ajatuksen yhteisestä eurooppalaisesta valtiosääntöperinteestä. Siinä käsitellään ihmisarvoa, oikeudenmukaisuutta, solidaarisuutta, tasa-arvoa ja kansalaisten oikeuksia. Perusoikeuskirjassa unioni sitoutetaan ihmisoikeuksiin, perusvapauksiin ja sosiaalisiin oikeuksiin. Jokaisella on sen mukaan oikeus maksuttomaan oppivelvollisuuteen perustuvaan koulutukseen. Kaikilla tulee myös olla oikeus saada ammatillista koulutusta sekä jatko- ja täydennyskoulutusta. Syrjintäkielto, joka siihen sisältyy, käsittää kaikenlaisen esimerkiksi kieleen perustuvan syrjinnän. Perusoikeuskirjan (18.12.2000, art 14, 21 ja 22.) mukaan Euroopan unioni kunnioittaa kulttuurista, uskonnollista ja kielellistä monimuotoisuutta.

EU:n Lissabonin kokouksessa vuonna 2000 sovittiin strategiasta, jolla autetaan yhteisöä kehittymään edistyneenä osaamisyhteiskuntana. Eurooppa-neuvoston eli EU:n Barcelonan huippukokouksen 2002 päätelmissä ollaan yksimielisiä siitä, että tietoon perustuva kilpailukyinen talous rakennetaan koulutuksen osalta parantamalla sen laatua, avautumalla ympäröivään maailmaan ja helpottamalla kaikkien pääsyä koulutukseen. EU on asettanut koulutuspoliittiseksi päämääräksi sen, että kaikille opetetaan vähintään kahta vierasta kieltä hyvin varhaisesta iästä lähtien (Eurooppa-neuvosto 2002). Yksi Elinikäisen oppimisen toimintaohjelman 2007-2013

(2006/1720/EY) tavoitteista on edistää kieltenoppimista ja kielellistä monimuotoisuutta. Tutkimuksen mukaan kahden vieraan kielen opiskelun mahdollisuus oppivelvollisuuden suorittamisen aikana onkin toteutunut valtaosassa jäsenmaita (European Commission 2008, 10):

In the great majority of countries, the curriculum enables all pupils to learn at least two foreign languages during compulsory education.

Euroopan komissio on julistanut vuoden 2010 Euroopan köyhyyden ja sosiaalisen syrjinnän torjumisen teemavuodeksi. Komissio korostaa, että EU-maissa yhteiskunnan jäsenet jakavat hyödyt ja taakat tasan. Pyritään osallistavampaan Eurooppaan, jossa kaikki voivat yhtäläisesti antaa panoksensa yhteiskuntaan. Teemavuoden tarkoitus on mm. vahvistaa köyhyyden ja sosiaalisen syrjäytymisen torjuntaa. Myös viimeisimmän talouskriisin aiheuttama köyhyys rasittaa kansallisia sosiaaliturvajärjestelmiä. (Euroopan komissio 2010).

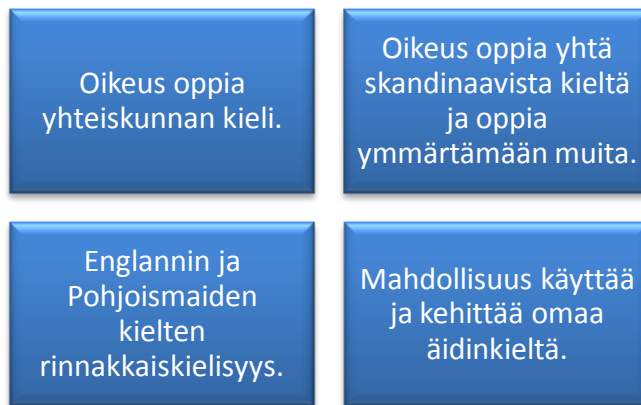
### **2.4.3 Pohjoismainen kielipolitiikka**

Pohjoismainen yhteistyö – Nordiska samarbetet koostuu Pohjoismaiden neuvoston ja Pohjoismaiden ministerineuvoston toiminnasta. Helsingin sopimus 1962 (viimeisin päivitys 1995) on jäsenvaltioiden, eli Islannin, Norjan, Ruotsin, Suomen ja Tanskan välinen yhteistyösopimus. Pohjoismaat ovat mm. sopineet maidensa välisestä passivapaudesta ja yhteisistä työmarkkinoista. Maiden välillä on solmittu myös sosiaaliturvasopimus sekä kielisopimus, joka turvaa pohjoismaalaisten oikeuden käyttää omaa kieltään muissa jäsenmaissa. Pohjoismaat tekevät yhteistyötä oikeus-, sivistys-, sosiaalisella ja talouden aloilla sekä liikenne- ja ympäristönsuojelukysymyksissä. Pohjoismainen yhteistyö velvoittaa Suomeakin neuvottelemaan muiden jäsenvaltioiden kanssa Pohjoismaita koskevista asioista, joita käsitellään muissa kansainvälisissä yhteyksissä. (Ulkoasiainministeriö 2006b, Norden – Virallinen pohjoismainen yhteistyö 2006.)

Pohjoismaat ovat antaneet myös kielipoliittisen julistuksen vuonna 2006. Siinä lausutaan, että Pohjoismaissa pidetään kaikkia kieliä samanarvoisina. Pohjoismaiden kielet jaetaan kuitenkin sekä käyttöalueiltaan kattaviin että yhteiskunnan toimintaa ylläpitäviin kieliin. Molempiin ryhmiin luetaan fääri, islanti, norja (bokmål ja nynorska), ruotsi, suomi ja tanska. Pelkästään käyttöalueeltaan kattaviin kieliin kuuluvat saamen kielet eri muunnelmineen ja grönlantti. Erityisasema annetaan meänkielille, kveenille, jiddishille, saksalle ja Pohjoismaiden eri viittomakielille. Lisäksi Pohjoismaissa puhutaan noin kahtasataa eri maahanmuuttajien äidinkieltä. Valtioiden kansalliskieliä ovat kuitenkin ainoastaan islanti, norja, ruotsi, suomi ja tanska. (Nordiska rådet 2006, 41.)

Pohjoismaat haluavat olla demokraattisen perinteen varaan rakentava kielipoliittinen esikuva globalisoituvassa maailmassa. Tämän vuoksi jokaisella pohjoismaalaisella on oikeus oppia oman yhteiskunnan kieli, yhtä skandinaavista kieltä sekä oppia ymmärtämään muita skandinaavisia kieliä, oppia kansainvälisesti käytettyjä kieliä. Lisäksi jokaisella on oikeus pitää yllä äidinkieltään ja kansallista vähemmistökieltä. Muiden kuin pohjoismaisia kieliä äidinkielenään puhuvien sanotaan tarvitsevan riittävää opetusta maan valtatielessä ja mahdollisuuden käyttää ja kehittää omaa äidinkieltään. (Ks. Luettelo 2.4 alla ja Nordiska rådet 2006, 42 ja 44.)

#### Luettelo 2.4 Pohjoismainen kielipolitiikka



#### 2.4.4 Vähemmistö- ja siirtolaislasten opetus Euroopassa

Euroopan neuvostossa on opetus- ja koulutusalan tietoverkko, jonka päätehtävänä on tuottaa vertailukelpoista ja analyttistä tietoa Euroopan koulujärjestelmistä ja koulutuspolitiikasta. Eurydicen organisaatio muodostuu Brysselissä sijaitsevasta keskusyksiköstä sekä kansallisista yksiköistä, jotka sijaitsevat Elinikäisen oppimisen ohjelmaan kuuluvissa jäsenmaissa.<sup>1</sup>

Tietoverkko on tutkinut myös sitä, miten siirtolaislasten opetus on järjestetty Euroopassa (Siirtolaislasten koulutusta käsittelevä julkaisu Integrating Immigrant Children into Schools in Europe 2004 ja 2009). Tutkimuksessa oli mukana 30 Euroopan maata.<sup>2</sup> Eurooppalaisissa koulujärjestelmissä maahanmuuttajalapsen pyritään integroimaan normaaliopetukseen mahdollisim-

<sup>1</sup> Tietoverkkoon kuuluu 31 maata, EU-jäsenvaltiot, ETA-maat ja Turkki. Opetushallitus 2009.

<sup>2</sup> Alkuperäinen julkaisu on vuodelta 2004. Euroopan neuvosto 2009. Julkaisu päivitettiin osana Euroopan kulttuurienvälisen vuoropuhelun teemavuotta 2008. Valtion Taidemuseo 2008.

man nopeasti. Integroimismalleja on useita, mutta ne voidaan jakaa kahteen päätyyppiin (Luettelo 2.5). *Integroidussa mallissa* maahanmuuttajalapsset sijoitetaan omanikäisten oppilaiden kanssa samaan yleisopetusluokkaan. Oppilaan tarvitsemaa lähinnä kielellistä lisätukea <sup>1</sup> annetaan hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaan normaalien koulutuntien aikana.

Luettelo 2.5 Siirtolaislasten opetusmallit Euroopassa



Tämän opetuksen lisäksi maahanmuuttajalapsille voidaan järjestää lukujärjestyksen ulkopuolista opetusta koulun tiloissa normaalien koulutuntien ohella. Isäntämaan opetusviranomaiset vastaavat tästä opetuksesta. *Erillismallissa* on kaksi muotoa, siirtymäajan järjestelyt, jossa maahanmuuttajalapsset kootaan rajatuksi ajaksi omaan erilliseen ryhmäänsä, jossa he saavat omiin tarpeisiinsa mukautettua opetusta. Oppilaat voivat tänä aikana osallistua joillekin normaaliopetuksen tunneille. Pitkäkestoisten toimenpiteiden mallissa oppilaista muodostetaan ryhmiä yhdeksi tai useammaksi kouluvuodeksi. Oppilaiden jako ryhmiin perustuu heidän opetuskielen taitoihinsa. Oppimäärät ja opetusmenetelmät on sopeutettu oppilaiden tarpeiden mukaan. (European Commission 2004, 41-42.) Yleisimmin käytössä tutkimukseen osallistuneissa eri maissa ovat rinnakkain sekä integroitu että erillismalli (European Commission 2008, 9).

Oman äidinkielen opetuksessa on useampia malleja. Näitä eri tapoja tukea omaa äidinkieltä on käsitelty useammassakin tutkimuksessa. Viime aikoina poliittinen tahto on kuitenkin kohdist-

<sup>1</sup> *Kielellisellä lisätunella* tarkoitetaan tässä tukea isäntämaan kielessä. European Commission 2004.



nut varat isäntämään kielen opetukseen ja varoja oman äidinkielen opetukseen on myönnetty vähemmän. Näin on toimittu esimerkiksi Tanskassa, Hollannissa ja Norjassa. Opetusta omassa äidinkielessä tarjotaan siirtolaistaustaisille lapsille lähes kaikkialla heidän maassaolostatuksestaan riippumatta. Kuitenkin tutkimuksen piirissä olevista 30 maasta ainoastaan Ruotsissa jokaiselle oppivelvollisuuttaan suorittavalle oppilaalle taataan muodollisesti oikeus oman äidinkielen opetukseen, jos oppilas opetusta toivoo.<sup>1</sup> Muissa maissa, mm. Suomessa, edellytyksenä saattaa olla, että oppilaita on vaadittava määrä, tai että saadaan pätevä opettaja. Joissakin tapauksissa opetus järjestyy oppilaan alkuperämaan ja isäntämaan yhteistyönä kustannusvastuun jakamista myöten. Toisen EU-maan kansalaiselle oikeus oman äidinkielen opetukseen taataan aiemmin mainitussa direktiivissä siirtotyöläisten koulutuksesta. Islannissa oman äidinkielen opetusta ei ole vielä järjestetty, vaikka viranomaisilla on sen järjestämiseen lupa. (European Commission 2004, 51-53 .)

Koulutusjärjestelmien kansainvälisestä vertailusta on hyötyä siitä huolimatta, että järjestelmien erilaisuus tekee vertailun vaikeaksi. Vertailujen avulla on kuitenkin mahdollista nähdä selvemmin, minkälaiset käytänteet on havaittu huonoiksi tai hyväiksi ja mitä käytäntöjä olisi erityisesti varjeltava budjettileikkauksilta. (Crul, M. 20.10.2010.)

---

<sup>1</sup> Tutkimukseen kuuluneet maat: Alankomaat, Belgia, Bulgaria, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Latvia, Liettua, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, Norja, Portugali, Puola, Ranska, Romania, Ruotsi, Saksa, Slovakia, Slovenia, Suomi, Tanska, Tsekin tasavalta, Unkari ja Viro (Eurydice 2004, 19).

### 3 Perusoikeudet, äidinkielet ja perusopetus Suomessa

Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen liittyvä lainsäädäntö kuuluu Suomessa julkisoikeuden oikeudenalaan. Julkisoikeus koskee julkista valtaa, sen käyttämistä ja julkisen vallan suhdetta yksilöön. Nykyaikainen julkisoikeus muodostuu valtiosääntöoikeudesta, hallinto-oikeudesta, ja julkista valtaa koskevasta EU-oikeudesta. Kansainvälisillä ihmisoikeuksilla on myös huomattava merkitys (Husa, J. & Pohjolainen, T. 2009, 29.) Valtiosääntöoikeus määrittelee mm. yksilön oikeusaseman perusteet ja julkisen vallan käyttämisen perusteet ja kytkeytyy kaikkiin oikeudenaloihin perusoikeuksien välityksellä. Valtiosääntöoikeus konkretisoituu hallinto-oikeudessa.<sup>1</sup> Hallinto-oikeuden tehtävänä on mm. julkisen hallinnon organisointi sekä yksityisten suojaaminen virheelliseltä julkisen vallan käytöltä. Ihmisoikeuksien välityksellä myös yksilöistä on tullut kansainvälisen oikeuden subjekteja. Kansainvälinen julkisoikeus on jo perinteisesti rajoittanut valtioiden suvereniteettia, mutta kehitys on voimistunut entisestään Euroopan integraatiokehityksessä. Osa Suomenkin suvereniteetista on siirtynyt Euroopan unionille ja sen toimielimille. (Husa, J. & Pohjolainen, T. 2009, 42-43.)

#### 3.1 Oikeus oman äidinkielen opetukseen perusoikeutena

Suomen lainsäädäntö on linjassa kansainvälisten ja eurooppalaisten ihmisoikeus- ja yleissopimusten kanssa. Maassa tehtiin kokonaisvaltainen perusoikeusuudistus vuonna 1995. Uudistuksen tärkein tavoite oli täyttää kansainvälisten ihmisoikeussopimusten velvoitteet. Tämän lisäksi tavoitteena oli luoda ihmisille edellytyksiä vaikuttaa itseään ja elinympäristöään koskeviin asioihin. Tämä tehtiin sisällyttämällä taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet hallitusmuotoon. (Sallinen, S. 2007, 220.) Perusoikeusuudistus laajensi myös perusoikeussäännökset koskemaan kaikkia Suomen oikeudenkäytön piirissä olevia henkilöitä, eli kaikkia laillisesti Suomessa asuvia henkilöitä, eikä vain suomalaistaustaisia, Suomessa syntyneitä ja Suomen kansalaisia.

---

<sup>1</sup> Valtiosääntöoikeus sisältää oikeussäännöt, jotka sääntelevät toimivaltasuhteet valtion rakenteen, valtion toimivallan ja valtiolinten välillä. Hallinto-oikeus koostuu oikeussäännöistä ja periaatteista, jotka säätelevät julkisen ja välillisen julkishallinnon asemaa, rakennetta, tehtäviä ja toimintaa. Hallintokoneiston toimintaan vaikuttaa myös EU:n hallinto-oikeudellinen sääntely. Kansainvälinen (julkis)oikeus on osittain kotimaisen julkisoikeuden ulkopuolella. (Husa, J. ja Pohjolainen, T. 2009, 42.)



Perusoikeudet ovat yhteisiä koko oikeusjärjestykselle<sup>1</sup> ja ne voidaan jakaa viiteen ryhmään: I henkilökohtaiset vapausoikeudet ja oikeusturva, II yhdenvertaisuusoikeudet, III poliittiset perusoikeudet, IV taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet (TSS-oikeudet) ja V kollektiivioikeudet. (Husa, J. ja Pohjolainen, T. 2009, 135)<sup>2</sup> Oikeus saada opetusta omassa äidinkielessä sijoittuu tässä perusoikeuksien jaottelussa lähinnä ryhmiin II, IV ja V (Luettelo 3.1).

### 3.1.1 Yhdenvertaisuusnäkökulma

Eräässä Suomeen muuttaville ulkomaalaisille laaditussa Maan tapa -oppaan esipuheessa kerrotaan yhdenvertaisuuden perusoikeudesta Suomessa:

Suomen perustuslaki takaa jokaiselle oikeuden mm. sanan, ajatuksen ja uskonnon vapauteen sekä kieltää kaikkinaisen syrjinnän ja ihmisten epätasa-arvoisen kohtelun. [...] Jokaisella tulee olla oikeus ja velvollisuus osallistua yhteiskunnan kehittämiseen ja päätöksentekoon.

Yhdenvertaisuuden perusoikeus on sisällytetty perustuslain (11.6.1999/731) 6 §:ään. Siinä on vaatimus oikeudellisesta yhdenvertaisuudesta ja tosiasiallisesta tasa-arvosta. Siinä on mainittu kieli sellaisenaan henkilöön liittyvänä syynä, jonka perusteella ketään ei saa asettaa eri asemaan.

---

<sup>1</sup> Oikeusjärjestys tarkoittaa tietyssä valtiossa tietynä aikana voimassa olevien oikeusnormien koelmaa (Husa, J. ja Pohjolainen, T. 2009, 18).

<sup>2</sup> Toisen ryhmittelymallin mukaan perusoikeudet voi jakaa neljään ryhmään. Tällöin poliittiset oikeudet ja kollektiivioikeudet on niputettu yhteen osallistumisoikeuksien ryhmään. (Sallinen, S. 2007, 220.)

Yhdenvertaisuusoikeudet ja syrjäntäkielto edellyttävät, että kaikki saavat osakseen samanlaista, eroavaisuuksista riippumatonta kohtelua:

Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muuhun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (PeL 6 §.)

Tasa-arvo voi merkitä myös sitä, että jos maahan muuttaneen henkilön virallinen status on tasa-arvoinen suomalaisten kanssa, on hänen saatava suomalaisen lailla palveluja, vaikka olisi-kin mahdollista, että hän joskus muuttaa maasta pois (Trux, M.-L. 2009, 153).

Yhdenvertaisuuteen liittyviä syrjäntäkieltoja on monessa muussakin laissa. Yhdenvertaisuuslaki (20.1.2004/21) määrittelee tarkemmin, mikä on syrjivää käyttäytymistä ja sen, milloin eriarvoiseen asemaan asettaminen on sallittua todellisen tasa-arvon saavuttamiseksi (YvL 6 ja 7 §).<sup>1</sup> Yhdenvertaisuuslakia ei kuitenkaan sovelleta esim. koulutusasioissa eikä tilanteissa, joissa ulkomaalainen asetetaan erilaiseen asemaan lakiin perustuvasta oikeusasemasta johtuvasta syystä (YvL 3 §.)

Valtion ja kunnan opetushallintoviranomaisiin, eli opetus- ja kulttuuriministeriöön, sen alaiseen opetushallitukseen ja opetusvirastoon (Helsingissä) sovelletaan hallintolakia (6.6.2003/434). Se on keskeinen hallinnossa noudatettavaa menettelyä sääntelevä laki ja koskee asiointia viranomaisten kanssa ja hallintoasioiden sääntelyä. Myös siihen sisältyy yhdenvertaisuusperiaate. (Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004, 197.) Valtion ja kuntien Aluehallintovirastojen (AVI) tehtäväalaan kuuluu perusoikeuksien ja oikeusturvan toteutumisen ja peruspalvelujen saatavuuden edistäminen. Opetustoimen (esi-, perus-, lukio- ja erityisopetus) palveluna Aluehallintovirastolle kuuluvat mm. opiskelijoiden oikeusturvan valvominen, opetustoimen peruspalvelujen arviointi ja oppilashuolto. (Aluehallintovirasto 2010.)<sup>2</sup> Lakeja säädettäessä on päädytty siihen, että joskus tosiasiallista tasa-arvoa tuetaan parhaiten positiivisella erityiskohte-

---

<sup>1</sup> Lakiin on myös kirjattu viranomaisille velvoite laatia yhdenvertaisuussuunnitelma, jolla edistetään etnistä yhdenvertaisuutta. Suunnitelmaan kirjataan toimia, joiden avulla etnisten vähemmistöjen edustajat ja maahanmuuttajat pääsevät käyttämään julkisia palveluja. Velvoite koskee kaikkia valtion ja kuntien viranomaisia. Yhdenvertaisuussuunnitelma voi sisältyä myös esim. kotouttamisohjelmaan. (YhdenvertaisuusL 20.1.2004/21, 4 § 2 mom, Sisäasiainministeriö 2009, 4.)

<sup>2</sup> Aluehallintovirastot hoitavat mm. aiempien lääninhallitusten lupa- valvonta- ja oikeusturvatehtäviä (Aluehallintovirasto 2010.)

lulla. Näin voidaan toimia erityisesti heikommassa asemassa olevien väestöryhmien kohdalla, koska syrjäntäkielto koskee myös toimenpiteitä, jotka johtavat välillisesti syrjivään lopputulokseen. (Husa, J. & Pohjolainen, T. 2009, 183-185.)

Sisäasiainministeriön yhteydessä toimiva itsenäinen viranomainen, vähemmistövaltuutettu sekä sen ohella itsenäinen oikeusturvaelin, syrjäntälautakunta, on asetettu valvomaan tilannetta etnissä yhdenvertaisuus- ja syrjäntäasioissa. Vähemmistövaltuutetun työkuvaan kuuluvat mm. etnisen syrjäntän ehkäisy, hyvien etnisten suhteiden edistäminen, etnisten vähemmistöjen sekä ulkomaalaisten aseman ja oikeuksien turvaaminen samoin kuin etnisen syrjäntättömyyden periaatteen valvonta. Vähemmistövaltuutetun apuna toimii vähemmistöasiain neuvottelukunta. Syrjäntälautakunta käsittelee tilanteet, joihin esim. työsuojeluviranomaisten toimivalta ei ulotu. (Laki vähemmistövaltuutetusta ja syrjäntälautakunnasta 13.7.2001/660 1, 2, 5 ja 7 b §, A vähemmistövaltuutetusta 26.7.2001/687 3 §)

### **3.1.2 Hyvinvointioikeuksien näkökulma**

Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia voidaan kutsua myös hyvinvointioikeuksiksi (Jyränki 2000, 276). Ne ovat perusoikeuksia, jotka vaativat toteutuakseen julkisen vallan aktiivisia toimenpiteitä. Oikeudet ilmaistaan laeissa usein niin, että julkiselle vallalle annetaan tehtävä edistää tai turvata niitä. Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen liittyvät oikeudet kuuluvat sivistyksellisiin oikeuksiin, joista säädetään perustuslain (11.6.1999/731) 16 §:ssä:

Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Oppivelvollisuudesta säädetään lailla. Julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kun lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. (PeL 16 § 1 ja 2 mom.)

Perusopetuslain 31 § (21.8.1998/628) turvaa oppivelvollisille oikeuden maksuttomaan perusopetukseen. Kaikki opetus, joka sisältyy oppivelvollisuuteen, on perusopetusta. Lainsäädäntöön sisältyy lisäksi monia säädöksiä, jotka turvaavat kaikenikäisille oikeuden kouluttautua varattomuuden sitä estämättä. Ne velvoittavat julkista valtaa, valtiota ja kuntia. (Husa, J. ja Pohjolainen, T. 2009, 197-198.)

### **3.1.3 Osallistumisoikeuksien näkökulma**

Kollektiivi- eli osallistumisoikeuksiin on tässä perusoikeusjaottelussa sijoitettu PeL 20 §:ssä mainittu vastuu ympäristöstä ja saman lain 17 §:n oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin:

Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa asiassaan omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia, sekä saada toimituskirjansa tällä kielellä turvataan lailla. Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan. Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisissa säädetään lailla. Viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla. (PeL 17 §.)

Perustuslain lisäksi kielellisistä oikeuksista säädetään Kielilaissa (6.6.2003/423), saamen kielen<sup>1</sup> asemaa turvaamaan laaditussa Saamen kielilaissa (15.12.2003/1086), sekä muussa kielilainsäädännössä. Kielilaki on yleislaki, jota sovelletaan vain kansalliskieliin, suomeen ja ruotsiin. Perustuslain 17 § mainitsee myös romaneiden ja muiden ryhmien oikeuden omaan kielen ja kulttuurin ylläpitoon ja kehittämiseen. Myös viittomakieltä käyttävien ja vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien henkilöiden oikeudet kuuluvat kieltä ja kulttuuria turvaavan perusoikeussäännöksen piiriin.

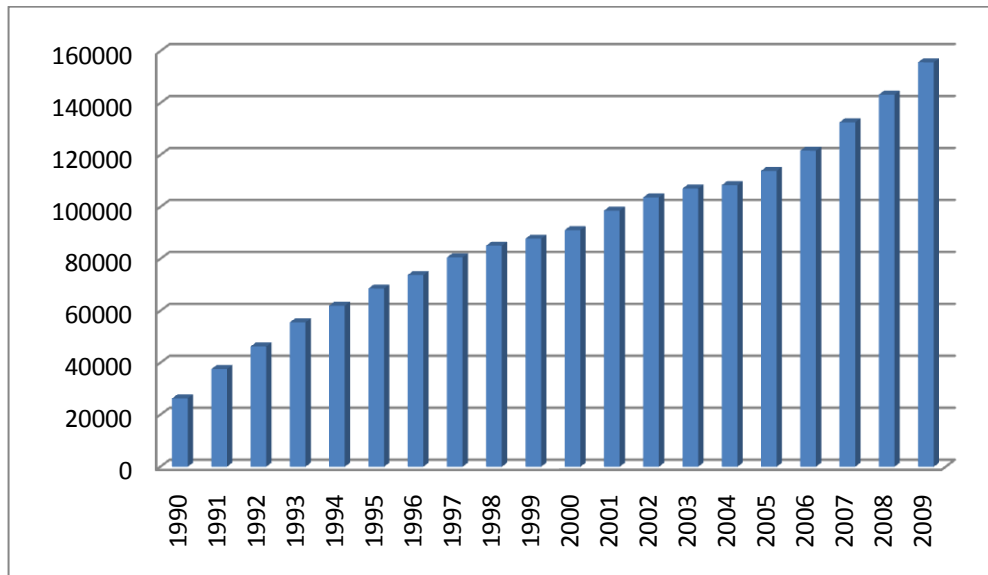
### 3.2 Maahanmuutto, kansalaisuus ja kotikunta

Suomessa asuvien ulkomaan kansalaisten määrä on 20 vuodessa kasvanut liki kuusinkertaiseksi 1990-luvun alkuun verrattuna. Ulkomaan kansalaisten määrä on kuitenkin yhä verrattain pieni, nyt noin kolme prosenttia (155 705 henkilöä) kun se 90-luvun alkupuolella oli yksi prosentti (26 300 henkilöä) (Kuvio 3.1). (Tilastokeskus 2010.)

Ulkomaisia kieliä (muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea) puhuvien ihmisten määrä on samaan aikaan liki kahdeksankertaistunut, tosin sekin vain puolesta prosentista vajaan neljään prosenttiin. Suomessa asuvilla ihmisillä on yhteensä noin 140 eri äidinkieltä. Suurimmat kieli-ryhmät ovat venäjä ja viro. Englantia ja somalia puhui kumpaakin Suomessa äidinkielenään yli 10 000 vuonna 2009.

---

<sup>1</sup> Sääöksissä puhutaan saamen kielestä. Saamen kieli on yläkäsite laskutavasta riippuen 6 – 10 kielelle, joista Suomessa puhutaan kolmea eri saamen kieltä, inarinsaamea, koltansaamea ja pohjoissaamea, joiden puhujat eivät ymmärrä toistensa kieltä. (Vuolab-Lohi, K. 2007).



Kuvio 3.1 Ulkomaalaiset Suomessa 1990- 2009 (Väestörekisterikeskus 2010 ja Tilastokeskus 2010).

Taustaltaan eri kielisiin ja kulttuureihin kuuluvan väestön määrän laskeminen luotettavasti ei ole oikeastaan edes mahdollista, koska on tietoja, joita ei tilastoida. Eri muuttujia käyttävät tilastot eivät ole keskenään vertailukelpoisia. Muuttujina voidaan käyttää esim. kansalaisuutta, syntymämaata tai äidinkieltä. Etnisyyttä ei tietosuojajärystistä tilastoida. Se kuuluu nk. arkaluonteisiin henkilötietoihin, joiden käsittely on Suomessa Henkilötietolain (22.4.1999) 11 §:n nojalla kielletty.

Arkaluonteisten henkilötietojen käsittely on kielletty. Arkaluonteisina tietoina pidetään henkilötietoja, jotka kuvaavat tai on tarkoitettu kuvaamaan:

- 1) rotua tai etnistä alkuperää

Rekisteröintisäädöksistä johtuen esim. ihmisten monikielisyys (useampi äidinkieli) tai maahanmuuttajataustaisuus ei ole tilastoista nähtävissä. Tämä vaikeuttaa vähemmistöryhmien koon ja väestön moninaisuuden hahmottamista, minkä ei välttämättä aina voida katsoa olevan hyvä asia vähemmistöjen näkyvyyden ja siten myös oikeusturvan kannalta.

Kansalaisuus on henkilöä koskeva perustieto nimen ja henkilötunnuksen tapaan. Suomen lainsäädäntö hyväksyy monikansalaisuuden. Suomen kansalaisuuden saamisen edellytyksenä on Kansalaisuuslain (16.5.2003/359) 9 §:n mukaan pääsääntöisesti syntyminen Suomen kansalaisen jälkeläisenä. Muussa tapauksessa kansalaisuutta täytyy hakea. Suomen kansalaisuuden on vuosina 1990-2009 saanut 61 523 ulkomaan kansalaista (Tilastokeskus 2010b). Luku sisältää

kuitenkin suuren määrän entisiä Suomen kansalaisia tai Suomen kansalaisten jälkeläisiä, jotka eivät välttämättä asu Suomessa lainkaan.

Oppivelvollisuuden ja perusopetuksen oppilaaksi pääsyn edellytyksenä on pääsääntöisesti se, että henkilöllä on kotikunta Suomessa. Kotikuntalain (11.3.1994/201) 2 §:n mukaan henkilön kotikunta on pääsääntöisesti se kunta, jossa hän asuu. Saman lain 4 §:ssä säädetään kotikunta-edellytyksistä niiden henkilöiden osalta, jotka ovat tulleet Suomeen ulkomailta ja asuvat täällä. Ulkomaalaisen osalta edellytyksenä kotikuntaan voi olla maahanmuuttoviranomaisten myöntämä oleskelulupa. Ulkomaalaislaissa (30.4.2004/301) käsitellään seikkaperäisesti esim. ulkomaalaisen oikeudesta tulla maahan, oleskella ja asua maassa. Status vaihtelee ja riippuu mm. lähtömaasta ja maahantulon syistä. Opiskelijoilla, työntekijöillä, pakolaisilla, Euroopan unionin tai Pohjoismaiden kansalaisilla ja perheenjäsenillä on kaikilla erilaiset edellytykset tulla ja asettua vakituisesti Suomeen asumaan. Kotikunta-asetuksessa (16.5.1994/351) säädetään edelleen henkilön velvollisuudesta ilmoittaa ja rekisteritoimiston velvollisuudesta rekisteröidä henkilön kotikunta muutettaessa. Opetusministeriö linjaa maahanmuuttopolitiittisissa linjauksissaan, että kunta voi ottaa lapsen oppilaaksi perusopetukseen tai esiopetukseen, vaikka lapsi ei vakinaisesti asuisikaan kunnassa, jossa oleskelee (Opetusministeriö 2009, 16).

Maahanmuuttoon ja sisäiseen turvallisuuteen liittyvät tehtävät kuuluvat Suomessa sisäasiainministeriölle, jonka tehtäviin kuuluu myös edistää maahanmuuttoa, moniarvoisuutta ja yhdenvertaisuutta ja valmistella näihin liittyvää lainsäädäntöä (Sisäasiainministeriö 2010). Ulkomaalaisten lupa-asioita ja kansalaisuusasioita käsittelee sisäasiainministeriön alainen Maahanmuuttovirasto, joka myös pitää ulkomaalaisrekisteriä. Ulkomaalaisrekisteriin ei talleteta äidinkieltä, mutta kielitaitotieto voidaan tallettaa henkilön tunnustietona (Laki ulkomaalaisrekisteristä 19.12.1997/1270 7 § 1 mom). Sisäasiainministeriön alaisuuteen kuuluu myös Poliisihallitus, jonka Lupahallintoyksikön toimintoihin kuuluvat ulkomaalaislupiin liittyvät lupa-asiat ja niiden kehittäminen (Laki Maahanmuuttovirastosta 3.2.1995/156 2 §, Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamisesta 9.4.1999/493 6 §, Poliisi 2010).

Läänit, jotka aiemmin valvoivat valtion päätösten toimeenpanoa kunnissa, lakkautettiin Suomessa 1.1.2010. Aluehallinnon tason valvonta on Aluehallintovirastojen (mainittu luvussa 3.1) hallinnonala. Ne toimivat yhteistyössä Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskusten (ELY-keskukset) kanssa. ELY-keskusten toiminta on osa EU:n rakenne- ja aluepolitiikkaa. Niiden tehtävälään kuuluvat esimerkiksi maahanmuuttajien kotouttaminen, etnisen tasa-arvon ja syrjimättömyyden kehittäminen ja edistäminen. Ne ovat perineet myös entisiä lääninhallituksen sivistysosaston tehtäviä, jotka liittyvät koulutukseen, mm. opettajien täydennyskoulutukseen. (Elinkeino-, liikenne-, ja ympäristökeskus 2010.) Aluehallintovirasto voi ottaa kantaa myös



oman äidinkielen opetukseen liittyvissä oikeusturva-asioissa, vaikei perusopetusta täydentävä opetus olekaan perusopetuslain alaista opetusta (Castren, M. 3.11.2010).

### 3.3 Äidinkielen rekisteröinti

Äidinkieleksi voi rekisteröidä vain yhden kielen, mutta sen, minkä kielen ilmoittaa äidinkieleksi ja asiointikieleksi, voi valita vapaasti (Laki väestötietojärjestelmästä ja Väestörekisterikeskuksen varmennepalveluista 21.8.2009/661 13 § 20 mom, Asetus väestötietojärjestelmästä 25.2.2010/128 17 §). Huoltajat päättävät lapsensa edustajina tämän henkilöä koskevissa asioissa, minkä kielen rekisteröivät alaikäisen lapsensa äidinkieleksi (Laki lapsen huollosta ja tapausoikeudesta 8.4.1983/361, 4 § 3 mom).

Äidinkielen rekisteröinnillä on myös rahoituseuraamuksia koulutuksen näkökulmasta. Valtio ja kunnat vastaavat yhdessä peruspalvelujen rahoittamisesta. Kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun lain (29.12.2009/1704) 22 § 1 ja 4 momentissa säädetään kunnan esi- ja perusopetuksen laskennallisista kustannuksista näin:

Esi- ja perusopetuksen perushintaan tehtävät korotukset lasketaan erikseen kunnan asukastiheyden, kaksikielisyyden ja saaristoisuuden sekä 13-15 -vuotiaiden, ruotsinkielisten 6-15 -vuotiaiden sekä vieraskielisten 6-15 -vuotiaiden asukkaiden osuuden perusteella.[...] Esi- ja perusopetuksen perushintaa korotetaan lisäksi erikseen euromäärällä, joka saadaan kertomalla perushinta seuraavien korotusten summalla: [...] 5) kunnan vieraskielisyyden osalta kertoimella, joka saadaan jakamalla vieraskielisten 6-15 -vuotiaiden asukasmäärä kunnan 6-15 -vuotiaiden määrällä ja kertomalla osamäärä luvulla 0,2.

Vieraskielinen on saman lain 4 § 8 momentin määritelmän mukaan henkilö, joka on ilmoittanut väestötietojärjestelmään äidinkielekseen muun kuin suomen, ruotsin tai saamen kielen. Kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun asetuksen (29.12.2009/1732) 5 §:n mukaan esi- ja perusopetuksen perushinta on 6 604,64 euroa vuonna 2010. Vieraan kielen rekisteröiminen äidinkieleksi on toistaiseksi myös ainoa keino päästä suorittamaan suomi toisena kielenä -koe ylioppilastutkinnossa (Rantala, I. ym. 2009, 147). Toisaalta vieraan kielen rekisteröimisen äidinkieleksi tai vierasperäisen nimen on voitu nyt maahanmuuton uudelleen lisääntyneä kokea johtavan diskriminointiin esim. jatko-opintoihin pääsyssä (Leitzinger, A. 2006, 251). Ulkoisesti valtaväestöön helposti sulautuvien vähemmistöjen osalta on havaittavissa voimakasta halua sulautua valtaväestöön ilmoittamalla lasten äidinkieleksi valtakielen (Latomaa, S. ja Suni, M. 2010, 157). Se, minkä kielen vanhemmat rekisteröivät lapsensa äidinkieleksi ei ole yhdentekevä asia, muodollisuus tai pelkkä kansallisen identiteetin manifesti (Leitzinger, A. 2006, 251). Täydellisesti kaksikielisten kansalaisten näkökulmasta väestörekisterien yhden virallisen äidin-

kielen politiikka on epäedullinen. Olisikin toivottavaa, että vanhemmat voisivat saada monipuolista tietoa äidinkielen valinnan vaikutuksista ennen kuin lapsen tiedot rekisteröidään väestörekisteriin. Suomessa syntyvien lasten osalta tämä tiedottaminen olisi tehokasta ja luontevaa sisällyttää osaksi neuvolatarkastusten terveysneuvonnan täydentävää sisältöä. Myöhemmin Suomeen muuttavien lasten osalta neuvontaa äidinkieliäsiassa voisi tarjota kouluterveydenhuollossa. Neuvolatoiminnasta ja kouluterveydenhuollosta annetun asetuksen (A neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 28.5.2009/380) 15 § 3 ja 4 momentissa säädetään näin:

Alle kouluikäisen lapsen ja oppilaan ja hänen perheensä terveysneuvonnan on tuettava lapsen kehitystä, huolenpitoa ja kasvatusta sekä lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. Lisäksi on tuettava vanhempien hyvinvointia, jaksamista ja keskinäistä vuorovaikutusta.

Oppilaan ja opiskelijan terveysneuvonnan on tuettava ja edistettävä itsenäistymistä, opiskelukykyä, terveellisiä elämäntapoja sekä hyvää kuntoa ja mielenterveyttä sekä ehkäistävä koulukiusaamista. Lisäksi opiskelijalle tulee antaa tietoa ammatissa toimimisen edellytyksistä sekä työhön ja ammattiin liittyvistä terveydellisistä vaaratekijöistä.

Käytössä olevien tilastomenetelmien rajoitteiden tulisi olla laajemmin viranomaisten ja kansalaisten tiedossa. Ne tulisi ottaa huomioon sillä tavalla, ettei ihmisyksilöistä muodostettaisi suoraan niiden perusteella lukkiutunutta käsitystä, jonka perusteella ratkaistaan ja tiedetään hänen oikeutensa ja pätevyytensä. (Leitzinger, A. 2006, 251.) Monikansalaisuuden mahdollisuuden avautumisen myötä olisi myös voitava tarkastella perusoikeusnäkökulmasta useamman kielen ilmoittamista äidinkieleksi. Kansalaisten äidinkieliavaranto tulisi monipuolisemmin tilastoitua ja sitä kautta näkyviin.

### **3.4 Valtion opetusviranomaiset**

Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus ei ole Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaine, vaan perusopetuksen lisäopetusta. Opetus kuuluu kuitenkin perusopetuksen ohella opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan, yleissivistävän koulutuksen yksikköön. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee oman hallinnonalansa asioita koskevat lait, asetukset ja päätökset valtioneuvostolle ja eduskunnalle. Tämän lisäksi ministeriö antaa päätöksiä, määräyksiä ja ohjeita. Se johtaa koulutuspolitiikkaa lainsäädännön, strategisten linjausten, budjettivarojen jaon sekä toimialansa tulos- ja informaatio-ohjauksen avulla. Maan sisäisten asioiden ohella ministeriöllä on kansainvälisiä tehtäviä mm. EU-päätöksenteossa. Opetus ja kulttuuri vastaavat hallinnonaloina keskeisesti siitä, minkälaista osaamista ja luovuutta Suomessa tuotetaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b ja A opetus- ja kulttuuriministeriöstä 30.4.2010/310, 1 § 1 mom.)

Opetusministeriön alainen opetushallitus vastaa mm. valtakunnallisten opetuksen perusteiden (OPS) laatimisesta. Näiden perusteiden pohjalta kunnat ja koulut laativat omat opetussuunnitelmansa. Tällä hetkellä käytössä on vuoden 2004 OPS.

### 3.5 Perusopetus

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset, siis lapset, joilla on kotikunta Suomessa, ovat perusopetuslain (21.8.1998/628) 25 § 1 momentin nojalla oppivelvollisia. Suomen kunnilla on PeoL 4 §:ssä säädetty velvollisuus järjestää perusopetusta alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille lapsille. Perusopetusta on Suomessa tarjottu myös lapsille, joilla ei ole kotikuntaa Suomessa ja joiden maassaolon pysyvyys ei ole vielä varmistunut esimerkiksi kesken olevan turvapaikkahakemuksen käsittelyn johdosta. Päätös tällaisen oppilaan oppilaaksi ottamisesta tekee kuitenkin kunta PeoL 5 § 1momentin mukaan. Opetuksen tarjoaminen oleskeluluvattomille oppilaille on aiemmin luvussa kaksi (2.2) mainitun YK:n Siirtolaisten ja heidän perheenjäsentensä oikeuksia koskevan yleissopimuksen suosituksen mukaista.

Perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (20.12.2001/1435) annetun valtioneuvoston asetuksen 3 § 2 momentissa sanotaan perusopetuksesta näin:

Opetuksessa tuetaan oppilaiden ajattelun ja viestinnän taitojen kehittymistä. Tavoitteena on äidinkielen monipuolinen hallinta sekä valmiudet vuorovaikutukseen myös toisella kotimaisella kielellä ja muilla kielillä.

Asetuksen soveltamisala kattaa esiopetuksen, perusopetuksen, lisäopetuksen ja maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen. Asetuksen 4 §:ssä mainitaan myös kouluksellisen tasa-arvon edistäminen:

Opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.[...] Erityistä huomiota kiinnitetään oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja voittamiseen sekä syrjäytymisen torjumiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen.[...] Oppimistaitojen kehittämisessä pyritään tuottamaan valmiudet ja halu jatko-opintoihin ja koko elämän kestävään oppimiseen. Tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy myönteinen minäkuva.

Perusopetusta säätelee perusopetuslaki (21.8.1998/628). Tämän lain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetusta suomeksi tai ruotsiksi sekä saamelaiden asuinalueella saamen kielellä.

Lain mukaan opetus voidaan järjestää myös pääosin tai kokonaan muulla kielellä. Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan myös opettaa romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. (PeoL 25, 4, 10 ja 12 §.) Muutamissa kaupungeissa on järjestetty omakielistä tai kaksikielistä opetusta.<sup>1</sup>

Perusopetusta antaa oppilaille tavallisimmin vuosiluokilla 1-6 luokanopettaja ja vuosiluokilla 7-9 aineenopettaja. Opettajia koskevista kelpoisuusehdoista myönnetään nykyisin harvoin erivapauksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010c). Perusopetus maksoi vuonna 2009 Suomessa keskimäärin 7 236 euroa oppilasta kohti. Perusopetuksen rahoituksen perusteena käytetty yksikköhinta kattoi keskimäärin 94 % kustannuksista. Edullisinta opetuksen järjestäminen oli Uudellamaalla. (Opetushallitus 8.10.2010.)

Perusopetuslain 6 § 1 momentti määrittelee olennaiseksi näkökohdaksi opetuksen järjestämisessä mm. koulumatkan turvallisuuden ja lyhyden. Toinen perusopetusta koskevan oikeuden ulottuvuus on maksuttomuus. Tämä sisältää myös koulumatkojen maksuttomuuden oppilaan kannalta. (Arajärvi, P. ja Aalto-Setälä, M. 2004, 32 ja 24). Perusopetuslain 32 §:ssä säädetään koulumatkasta näin:

Jos perusopetusta tai lisäopetusta saavan oppilaan koulumatka on viittä kilometriä pitempi, oppilaalla on oikeus maksuttomaan kuljetukseen. Jos esiopetusta saavan oppilaan matka kotoa esiopetukseen tai lasten päivähoidosta annetussa laissa tarkoitettua päivähoidosta esiopetukseen on viittä kilometriä pitempi, oppilaalla on vastaavasti oikeus maksuttomaan kuljetukseen kotoa suoraan esiopetukseen tai päivähoidosta esiopetukseen ja esiopetuksesta kotiin tai päivähoidon. Perusopetusta, lisäopetusta tai esiopetusta saavalla oppilaalla on oikeus maksuttomaan kuljetukseen myös silloin, kun edellä tarkoitettu matka oppilaan ikä ja muut olosuhteet huomioon ottaen muodostuu oppilaalle liian vaikeaksi, rasittavaksi tai vaaralliseksi. Maksuttoman kuljetuksen vaihtoehtona on oppilaan kuljettamista tai saattamista varten myönnettävä riittävä avustus.

(19.12.2003/1139)

Tätä koulumatkatukea voi saada esimerkiksi jos esim. käy koulua oman oppilaaksiottoalueen ulkopuolella olevassa koulussa harvinaisen vieraan kielen tai kielikylypöpetuksen vuoksi. Edellytyksenä on, että kyse on perusopetukseen sisältyvästä opetuksesta. Perusopetusta täydentävänä opetuksena annettava äidinkielten opetus ei kuulu perusopetuslain soveltamisen piiriin.

---

<sup>1</sup> Kaksikielistä perusopetusta järjestävät mm. Helsinki, Espoo, Tampere ja Turku.

### 3.6 Monikulttuurinen opetus

Niin kutsuttu monikulttuurinen opetus käsittää kolme oppiainetta, jotka ovat perusopetukseen valmistava opetus, suomi/ruotsi äidinkielenä sekä oman äidinkielen opetus. **Perusopetukseen valmistava opetus** on opetusta, jota voidaan antaa perusopetuksen yhteydessä jokaiselle maa-hanmuuttajataustaiselle oppilaalle, jonka suomen tai ruotsin kielen taito ei vielä riitä tavallisessa perusopetusryhmässä opiskelemiseen. Opetusta annetaan 450 tuntia 6 – 10 -vuotiaalle oppilaalle ja vähintään 500 tuntia tätä vanhemmille oppilaille, eli noin yhden lukuvuoden ajan. Tavoitteina on mm. antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. (Opetushallitus 2004, 311):

Opetuksen tavoitteena on lisäksi tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta.

Opetukseen osallistuva voi siirtyä tavalliseen perusopetukseen tämän valmistavan opetuksen päätyttyä tai jo aiemmin, jos hän kykenee seuraamaan perusopetusta. (Arajärvi, P. ja Aalto-Setälä, M. 2004. s. 46, PerusopetusA 20.11.1998/852, 3 § 3 mom.) Opetuksessa opiskellaan suomen kieltä ja opiskelussa tarvittavaa keskeistä käsitteistöä. Oppilas integroidaan tavalliseen opetukseen mahdollisimman pian niiden aineiden osalta, joissa hän jo suomenkielentaidoillaan pärjää. Valmistava opetus on opetusta, jota kunta voi Perusopetuslain 5 §:n mukaan järjestää. Velvoitetta kunnalla ei opetuksen järjestämiseen ole.

**Suomi toisena kielenä (S2) on äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaine**, jota opetetaan vieraskielisille oppilaille ja opiskelijoille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Sen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Opetuksen mainitaan tukevan oppilaan monikulttuurista identiteettiä yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa. Keskeistä opetuksen järjestämisessä kerrotaan olevan, että tuntien sijoittelu perustuu aina pedagogisiin, ei teknisiin seikkoihin eikä tunteja järjestetä normaalin kouluajan ulkopuolella. Suomea toisena kielenä voi opettaa äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettaja tai joissain tapauksissa myös luokanopettaja. (Opetushallitus 2008b, 4 ja 9.) Opetustunteja voi olla enintään kolme viikossa ja opetusryhmän muodostamiseen vaaditaan pääsääntöisesti neljä oppilasta. Opetuksen laskennallisena kustannuksena pidetään 25 euroa, josta myönnetään valtionavustusta enintään 86 % hyväksyttävistä laskennallisista kustannuksista (Opetusministeriön asetus 1777/2009):

Hyvä suomen kielen taito on ensiarvoisen tärkeä yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi koulutusyhteiskunnassamme. Kielitaito vaikuttaa keskeisesti myös siihen,

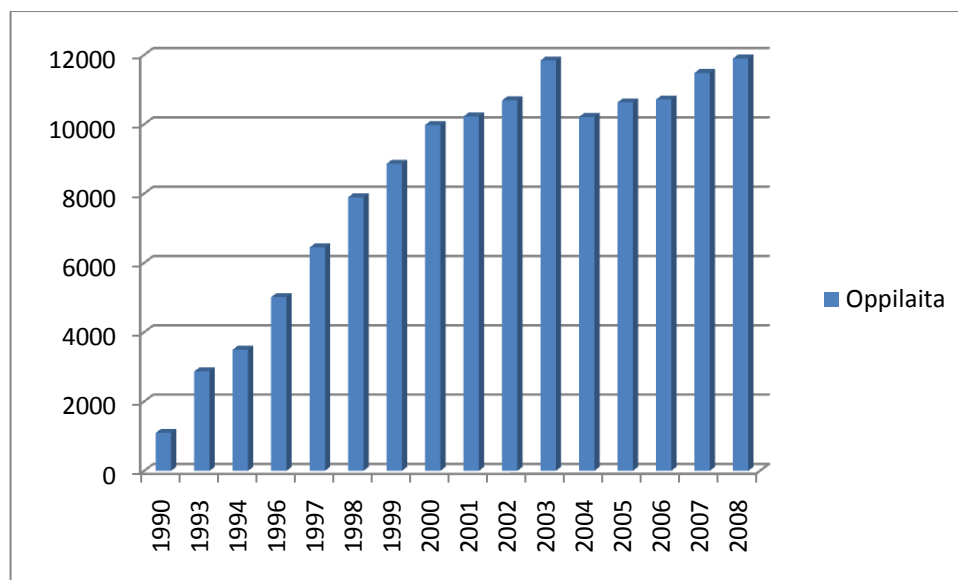
kuinka täysipainoisesti ihminen pystyy osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiskunnan toimintaan. (Opetushallitus 2008b, 3.)

**Oman äidinkielen opetus** on monikielisille oppilaille tarjottavaa muun äidinkielen kuin suomen tai ruotsin opetusta ja perusopetuksen lisäopetusta, jota ylläpidetään erityisen valtionavun tuella. Opetusministeriö linjaa opetuksesta kehittämissuunnitelmassa näin (Opetusministeriö 5.12.2007, 35):

Jokaisen oppilaan tulee voida ylläpitää ja kehittää myös omaa äidinkieltään suomen tai ruotsin kielen oppimisen rinnalla. Vahva oma kielellinen ja kulttuurillinen identiteetti auttaa oppilaita ja opiskelijoita sopeutumaan myös vieraaseen yhteiskuntaan.

Valtionavun saamiseksi vaaditaan vähintään neljän oppilaan opetusryhmä ja määrärahaa haetaan aina kalenterivuoden lopussa oppilasmäärien perusteella. Kunnat eivät ole velvoitettuja järjestämään tätä opetusta. Mikäli opetusta järjestetään, se on oppilaille vapaaehtoista.

Saamen ja romanikielen opetuksesta ja opetuksen valtionavustuksesta säädetään samalla opetusministeriön asetuksella (Opetusministeriön asetus 1777/2009 Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukio-koulutuksen järjestämiseen vuonna 2010). Ne ovat Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaineita, ja niissä opetusryhmän muodostamiseen riittää kaksi oppilasta.



Kuvio 3.2 Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuosina 1990 – 2008 (Nissilä, L. 2010, 1, Tilastokeskus ja Opetushallitus 10.9.2010.)

Esim. syksyllä 2008 äidinkielten opintoihin osallistui 12 245 oppilasta, 54 eri kielessä, 80 kunnassa Suomessa. Keväällä vastaavat luvut olivat 11 553 oppilasta, 50 kieltä ja 76 kuntaa. (Ope-

tushallitus 10.9.2010.) Kuntia Suomessa oli 415 vuonna 2008 eli opetusta järjestettiin noin 19 %:ssa kaikista kunnista (Opetushallitus 10.9.2010). Oppilaiden ja kielten määrä on vuosi vuodelta noussut, mutta opetusta järjestävien kuntien määrä on hiukan vähentynyt. Oppilasmäärän kehitys vuodesta 1990 on nähtävissä yllä olevasta kuvioista (Kuvio 3.2). Tilastotietoa opetukseen oikeutettujen oppilaiden määrän kehityksestä ei ole suoraan saatavilla eikä helposti tuotettavissakaan.

Opetuksen järjestämisen ja siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja kunnittain hyvin vaihtelevista vieraskielisten oppilaiden määristä johtuen opetukseen osallistuu vain osa siihen oikeutetuista oppilaista ja opetusryhmät joudutaan muodostamaan keskitetyksi ja monesti myös myöhäiseen iltapäiväaikaan. Samaan oppilasryhmään voi kuulua asianomaista kieltä äidinkielenään tai kotona puhuvia oppilaita sekä suomalaisoppilaita, jotka ovat oppineet kyseisen kielen ulkomailla. Samaan oppilasryhmään voi myös kuulua oppilaita useasta eri koulusta ja useilta eri vuosiluokilta. Myös oppilaiden kielen taitotasossa ja koulutustaustassa on suuria eroja.

Äidinkielen opetukseen osallistumisesta saa dokumentin, mutta erillisenä todistuksena eikä arvosana vaikuta oppilaan keskiarvoon. Todistukseen merkitään opetushallituksen ohjeiden mukaan mm. opetettu kieli, opetuksen laajuus ja sanallinen tai numeroarvosana. (Opetushallitus 11.3.2010.)

## 4 Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus Helsingissä

Helsinki kuuluu Uudenmaan liiton kuntayhtymään, jossa asuu neljännes Suomen asukkaista, 1,8 miljoonaa ihmistä. Uudenmaan liitto on maakuntaliitto, jonka väestönkasvun visioidaan jatkuvan nykyisessä maakuntasuunnitelmassa<sup>1</sup>. Suomen muuttovoittoisuuden otaksutaan jatkuvan niin, että ulkomailta Suomeen muuttaa noin 6 000 ihmistä vuodessa. Uudellemaalle ulkomailta muuttavien osuus olisi tästä luvusta runsaat puolet. Uudenmaan vuosittaisesta väestönkasvusta noin 25 % johtuisi ulkomaalaisten maahanmuutosta. Yli puolet Suomen ulkomaalais- ja ulkomaalaistaustaisesta väestöstä asuu Uudellamaalla ja väestön ikärakenne on selvästi muuta maata nuorempaa. (Uudenmaan liitto 2006, 39.)

### 4.1 Maahanmuutto ja Helsinki

Helsinki on parina viime vuosikymmenenä muuttunut jälleen<sup>2</sup> väestöltään kansainvälisemmäksi. Väestönlisäyksestä kaksi kolmasosaa koostuu maahanmuutosta. Vuonna 1990 vain yksi prosentti Helsingin asukkaista oli vieraskielisiä; vuoden 2004 alussa jo lähes seitsemän prosenttia kaupungin asukkaista puhui äidinkielenään jotain muuta kuin suomea tai ruotsia. Muita äidinkieliä puhuvien osuus kasvoi kaupungin historiassa ensi kertaa suuremmaksi kuin ruotsinkielisten. Vuonna 2010 jo joka kymmenennellä helsinkiläisellä on maahanmuuttajatausta.<sup>3</sup> Nuorista helsinkiläisistä maahanmuuttajataustaisia on yli 10 %. (Helsingin kaupunki 2010.)

---

<sup>1</sup> Maakuntasuunnitelman tekevät yhteistyönä liiton jäsenkunnat, kuntayhtymät, valtion aluehallintoviranomaiset, tutkimus- ja koulutuslaitokset sekä lukuisat yksityiset toimijat (Uudenmaan liitto 2006, esipuhe). Maakuntasuunnitelman hyväksyy maakuntavaltuusto.

<sup>2</sup> Esimerkiksi kansakoulun syntyaikoina 1870-luvulla 17 % Helsingin väestöstä muodostui muista kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvista. Pää- ja määräävä osa, 57 % kaupungin asukkaista muodostui ruotsinkielisistä. Suomenkielisiä kaupungin asukkaista oli 26 %. Siitä lähtien suomenkielisten osuus on kasvanut, ruotsin- ja muunkielisten osuus taas jatkuvasti vähentynyt. (Somerkivi, U. 1977, 94.)

<sup>3</sup> Kaupungin henkilöstökeskukseen perustettiin vuonna 2007 maahanmuutto-osasto mm. edistämään työpöperäistä maahanmuuttoa (Helsingin kaupunki 2010).



Helsingin kaupungin toimikaudelle 2009-2012 laaditun strategiaohjelmassa<sup>1</sup> yhtenä koulutustason nostamiskeinona esitetään Helsingissä asuvien ja kaupunkiin muuttavien vieraskielisten asukkaiden tarpeenmukainen opetus- ja sivistyspalvelujen lisääminen. Ohjelman mukaan eri koulutusmuodoissa annettavan vieraskielisen opetuksen tarjontaa ja vieraalla kielellä annettavia perusopetuspalvelujen kielivalikoimaa lisätään. Koulut muodostavat osan palvelukokonaisuudesta, jota suunnataan tarpeen mukaan enenevässä määrin vieraskielisten asukkaiden tarpeisiin. Myös koulupudokkuuden ennaltaehkäisy kuuluu strategiaohjelmaan. (Helsingin kaupunki 2009.)

## 4.2 Oppiva, osaava, sivistynyt ja hyvinvoiva Helsinki

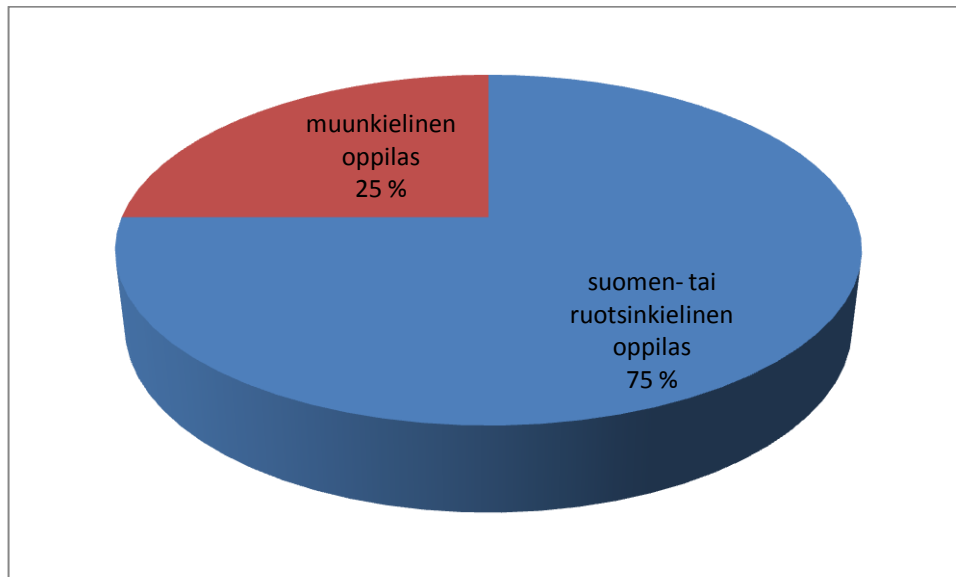
Uudenmaan liiton maakuntasuunnitelmassa nähdään korkeatasoisen perusopetuksen järjestäminen ensisijaisen tärkeänä tekijänä hyvinvoinnin perustan luomisessa yhteiskunnassa, tekijänä, joka mahdollistaa lasten ja nuorten jatkokouluttautumisen. Opettajien pätevyys on olennaista korkeatasoisen opetuksen toteutumisen kannalta. Korkeatasoinen perusopetus edistää myös tasa-arvoa ja vähentää korjaavien toimenpiteiden tarvetta. Sen merkitys on suurin niille lapsille, joilla on pienin mahdollisuus kodin ja vanhempien tukeen. (Uudenmaan liitto 2006, 27-28).

Helsingin kaupungin opetuslautakunta ja sen alainen opetusvirasto vastaavat mm. perusopetuksesta ja osaltaan esiopetuksesta.<sup>2</sup> Opetustoimen visio on oppiva, osaava, sivistynyt ja hyvinvoiva Helsinki. Kaupungin kansainvälistyminen lisääntyy. Vuonna 2025 jo lähes joka neljännen peruskoululaisen arvioidaan olevan äidinkieleltään muu kuin kansalliskielinen (Kuvio 4.1). (Kaupunginvaltuusto 2010, 225.)

---

<sup>1</sup> Strategiaohjelma on kaupunginhallituksen ehdottama ja kaupunginvaltuuston hyväksymä pohja kaupungin poliittiselle suunnittelulle ja päätöksenteolle.

<sup>2</sup> Opetuslautakunnassa on suomen- ja ruotsinkielinen jaosto. Tehtävälään lukeutuvat myös lukio- koulutus, ammatillinen koulutus, koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta sekä ruotsinkielinen lasten päivähoido. (Kaupunginvaltuusto 2010, 224 – 225.)



Kuvio 4.1 Arvio muunkielisten peruskoululaisten määrästä Helsingissä 2025 (Kaupunginvaltuusto 2010, 225).

Helsingin opetusvirasto osallistuu Helsingin strategiaohjelman toteuttamiseen mm. olemalla mukana kaupungin Lasten ja nuorten hyvinvointiohjelman toteuttamisessa. Myös maahanmuuttajien koulutuspalvelujen kehittäminen on sen painopistealue. (Jarnila, R. 2010.)

Peruskoulun kustannukset oppilasta kohden olivat Helsingissä vuonna 2009 noin 8 630 euroa/oppilas suomenkielisessä ja 9 209 euroa/oppilas ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä helsinkiläisissä peruskouluissa oli 13,9 % vuonna 2009. Kaikkiaan perusopetuksen oppilaita oli 37 203 vuonna 2009. (Opetusvirasto 2009, 3-4.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän ennakoitaan jatkavan kasvuaan. Seuraavassa esitellään monikulttuurisen opetuksen laajuutta Helsingissä.

#### 4.2.1 Monikulttuurinen opetus

Helsingissä on laadittu suomenkielisen yleissivistävän koulutuksen monikulttuurisen opetuksen linjaukset vuonna 2003. Linjauksia tarkistettiin vuonna 2004. Niissä määritellään monikulttuuriseksi opetuksiksi valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus, maahanmuuttajien äidinkielen opetus ja muu kuin evankelis-luterilainen tai ortodoksinen uskonnonopetus.

Maahanmuuttajataustaisella oppilaalla tarkoitetaan opetusviraston mukaan oppilasta, jonka äidinkieli tai ensimmäinen kotona puhuttu kieli ei ole suomi ja/tai hänen vanhemmistaan kumpikaan tai jompikumpi ei ole Suomessa syntynyt. Tätä käsitettä voidaan myös käyttää op-

pilaasta, joka on monikulttuuristen opetusjärjestelyjen piirissä. Oppilaat ovat helsinkiläisten peruskoulujen ja lukioiden oppilaita.

Helsingin kaupungin opetustoimi varaa vuosittain talousarvioonsa rahaa monikulttuuriseen opetukseen. Monikulttuurisella opetuksella tarkoitetaan maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä -opetusta ja maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta. Tällä rahalla katetaan opettajien palkat, maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen oppimateriaalit, opettajien täydennyskoulutuskulut ja sijaisten palkat. Valmistavan opetuksen osuus opettajien palkoista siirretään valmistavaa opetusta antavien koulujen budjetteihin. Valtion avustusta opetuksen menoista haetaan takautuvasti. Valtionapu kattaa hiukan alle puolet valmistavan, suomi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen todellisista kuluista.

#### 4.2.2 Monikielisten oppilaiden äidinkielten opetus

Helsingin kaupunki järjestää lukuvuonna 2010-2011 perusopetusta täydentävänä opetuksena opetusta 42 eri äidinkielessä (Korkalainen, S. 13.10.2010). Kielet, joissa opetusta järjestetään, on lueteltu alla olevassa kuviossa (Luettelo 4.1).

Luettelo 4.1 Helsingissä lukuvuonna 2010-2011 opetettavat äidinkielet (Korkalainen, S. 2010, Luettelointi: Tikkanen, S. 2010.)

Opetettavat äidinkielet				
albania	islanti	nepali	saame	ukraina unkari urdu venäjä vietnam viro
amhara	italia	pashto/afgaani	saksa	
arabia	japani	persia/farsi	serbia	
bengali	mandariininkiina	pilipino	somali	
bosnia	kantoninkiina	portugali	thai	
dari	soraninkurdi	puola	tigrinja	
englanti	kurmandzinkurdi	ranska	tsekki	
espanja	kreikka	romani	turkki	
hindi	liettua	ruotsi	uiguuri	

Suurimmat kieliryhmät muodostavat venäjä, somali, viro, albania ja vietnam. Kaikki oppilaat, joiden äidinkieli tai kotona puhuttu kieli on muu kuin suomi, voivat opiskella omaa äidinkieltään tai perheen toista kieltä koko kouluajan. Oman äidinkielen opetusta annetaan kaupungin mukaan kaikille tarvitseville (Helsingin kaupunginvaltuusto 11.11.2009, 232). Näiden kielten lisäksi suunnitellaan perustettaviksi ryhmät mm. hollannin, punjabin, heprean, lingalan, suahilin ja norjan kieliin. (Korkalainen, S. 13.10.2010.) Opetusryhmä voidaan perustaa, jos oppilaita on vähintään neljä ja jos tehtävään löydetään sopiva opettaja. Romanin ja saamen kielten osalta riittää, jos oppilaita on kaksi (Opetusministeriön asetus 1777/2009). Kaupungin peruskouluissa opiskelee lukuvuonna 2010-2011 mukaan 36 606 oppilasta (Kukkonen, T. 18.11.2010).<sup>1</sup>

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita oppilaissa oli viime vuoden tilastojen mukaan 13,9 % (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2009). Tämän lukuvuoden oppilasmäärän mukaan laskettuna maahanmuuttajataustaisia<sup>2</sup> oppilaita olisi perusopetuksessa 5 088 oppilasta. Äidinkielen opetukseen perusopetusta täydentävänä opiskeluna osallistuu noin 3 188 oppilasta eli suuntaa antavan arvion mukaan 63 % opetukseen oikeutetuista oppilaista. Oppilasmäärä sisältää myös esikoulu- ja lukio-opetuksen oppilaita noin 1-2 %. Ilmeisesti ainakin ilmoittautumiskäytännön johdosta elokuun loppuun mennessä oppilaita oli opetukseen ilmoittautunut vasta 2 403 oppilasta. Lopullinen oppilasmäärä on vuosittain noin 3 300.(Korkalainen, S. 19.11.2010.)

Myös esiopetukseen, lukio- ja ammattiopetukseen osallistuvat oppilaat voivat Helsingissä osallistua äidinkielen opetukseen. Näiden oppilaiden kohdalla sovelletaan eri kriteerejä. Esikoululaisille ei järjestetä omia ryhmiä, vaikka oppilaita olisi neljä. Esikoululaisten ja lukiolaisten oppilaiden ottamisesta peruskoululaisista koostuviin ryhmiin päättää ryhmän opettaja. Opetukseen voi osallistua vain, jos ryhmässä on tilaa. Esikoululaisen täytyy myös olla riittävän kypsä jaksakseen keskittyä kahteen opetustuntiin. Lukiolaisella opetustunnin on taas sovittava muuhun lukujärjestykseen. Oppilaan tulee myös olla kaupungin päiväkodista, lukiosta tai ammattikoulusta. Kyse täytyy myös olla kielestä, joka on oppilaan äidinkieli, kotona puhuttava kieli tai

---

<sup>1</sup> Oppilasmäärä on supistunut 597 oppilaalla viime vuoden tilastoihin nähden (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2009)

<sup>2</sup> Maahanmuuttajataustainen oppilas: oppilas voidaan määritellä maahanmuuttajataustaiseksi, jos hänen äidinkieltensä tai ensimmäinen kotona puhuttu kieli ei ole suomi ja/tai hänen vanhemmistaan kumpikaan tai jompikumpi ei ole Suomessa syntynyt. Oppilas voidaan määritellä maahanmuuttajataustaiseksi myös sen perusteella, millaisten opetusjärjestelyiden piirissä hän on, ts. saako hän valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä -opetusta ja/tai maahanmuuttajien äidinkielen opetusta. (Kukka, K. 23.5.2005.)

ylläpitokieli. Oppilaan tulee myös päästä selvyteen opetuksen järjestämisestä oma-aloitteisesti: heille ei opetuksesta tiedoteta erikseen. (Korkalainen, S. 2.11.2010.)

Äidinkielen opetuksella on tarkoitus tukea oppilaan äidinkielen taitoa ja sen säilymistä. Osallistuminen opetukseen on vapaaehtoista. Kouluilla on vastuu opetuksesta tiedottamisessa opetusviraston työjärjestyksen mukaan seuraavasti (Korkalainen, S. 19.11.2010):

Kouluille (rehtoreille ja koulusihteereille) on lähetetty sähköpostitse alustavat lukujärjestykset elokuussa ja kerrottu mistä lopulliset lukujärjestykset löytyvät. Samassa ohjeessa kouluja kehoitettiin jakamaan lukujärjestykset kaikille opetukseen ilmoittautuneille.

Opetukseen osallistumisesta annetaan lukuvuoden päättyessä erillinen todistus. Lukiossa vieraan äidinkielen opetuksesta voi saada soveltavan kurssin suoritusmerkinnän, ei keskiarvoon vaikuttavaa arvosanaa. Monikielisten oppilaiden vieraan äidinkielen opetuksessa noudatetaan Helsingissä kunnallista opetussuunnitelmaa. Äidinkielen opetus järjestetään keskitetyn resurssin avulla, johon haetaan myös erillistä maahanmuuttajien opetukseen tarkoitettua valtionavustusta. (Kuukka, K. 23.5.2005.)

Vaikkei perusopetuslaki tähän velvoitakaan, on Helsingin kaupunki vuoden 2003 alusta myöntänyt hakemuksesta koulumatka-avustuksen matkalippuina äidinkielen opetukseen osallistuville oppilaille. Tämä avustus maksetaan keskitetyistä määrärahoista. (Kuukka, K. 23.5.2005.) Oikeutta koulukuljetukseen vieraan äidinkielen tunneille ei kuitenkaan ole edes Helsingissä niillä oppilailta, joille kuljetus on myönnetty erityisopetusperustein.

#### **4.2.3 Opetuksen näkyvyys todellisen saatavuuden tekijänä**

Koulutietään aloittava helsinkiläinen oppilas ja hänen perheensä saavat koulunaloitusvuoden alussa opetusvirastolta oppivelvollisuusilmoituksen ohella postia, joka sisältää helsinkiläisten koulujen esittelyn. Suomenkielisille oppilaille lähetetään suomenkieliset esitteet, ruotsinkielisille oppilaille ruotsinkieliset. Lukuvuoden 2010-2011 perusopetusta esittelevä Tervetuloa kouluun -kirjanen on 32 sivun mittainen ja sisältää tietoa peruskoulunsa aloittavan vanhemmille (Helsingin kaupungin opetusvirasto 24.9.2009). Oppaassa kerrotaan olennaisia asioita opiskelemisestä peruskoulussa. Tämän oppaan lisäksi oppilas saa nelisivuisen esitteen, jonka nimi on Kielten opetus Helsingin peruskouluissa (Helsingin kaupungin opetusvirasto 16.11.2009) sekä 12-sivuisen esitteen, jonka nimi on Oppilaan kielipolut. Näiden lisäksi pakettiin kuuluu vielä esite, jossa kerrottiin erilaisten soveltuvuuskokeiden aikatauluista. Missään koulunaloituspaketin oppaista ja esitteistä ei mainita oman äidinkielen opetusta tai suomi toisena kielenä -

opetusta. Valmistavaa opetusta käsiteltiin pienen kappaleen verran. Sen sijaan esitteet antoivat runsaasti tietoa siitä, mihin kouluun kannattaa hakeutua, jos haluaa lapsensa opiskelevan jotakin tiettyä kieltä vieraana kielenä.

Opetusvirastosta on lisäksi saatavissa esitteet Kielikylpy Helsingissä (Helsingin kaupungin opetusvirasto 18.12.2009), Vieraskielinen suomi-venäjä -opetus sekä vieraskielinen suomi-viro -opetus (Helsingin kaupungin opetusvirasto 19.1.2010). Kielikylpyesitteessä kerrotaan suomenkielisille oppilaille tarkoitetusta, jo päiväkodissa aloitettavasta ruotsinkielisestä perusopetuksesta, jonka tavoitteena on kaksikielisyys (Opetusvirasto 18.12.2009, 3) suomessa ja ruotsissa. Opettajat ovat kaksikielisiä ja puhuvat oppilaiden vanhempien kanssa suomea. Tämän kaksikielisuuden pohjaksi kielikylpyopetuksessa opiskellaan ruotsin lisäksi myös suomea äidinkielenä:

Oppilaat opiskelevat omaa äidinkieltään (suomi) ja saavuttavat samat opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kuin ne, jotka opiskelevat kokonaan omalla äidinkielellään.

Suomi – venäjä -opetuksen esitteessä tuodaan esille venäjän kielen opiskelun hyöty yhteiskunnalle. Suomi – viro -opiskelun mahdollisuuden syntyyn lienee vaikuttanut ainakin oppilaiden ja heidän huoltajiensa kiinnostus asiaan (Opetusvirasto 19.1.2010, 2):

Suomi ja Venäjä ovat naapurimaita. Suomen venäjänkielinen väestö on kasvanut, maidentvälinen matkailu, kauppa ja yhteistyö ovat lisääntyneet. Venäjän kielen taidosta on iloa ja hyötyä eri ammateissa jo nyt. Tulevaisuudessa venäjän kieltä osaavia tarvitaan varmasti enemmän. / Viro on Suomen lähinaapuri ja muuttoliike maittemme välillä on vilkasta. Kiinnostus viron kieltä kohtaan on koululaisten ja heidän huoltajiensa keskuudessa viime vuosina kasvanut.

Oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opetuksen jättäminen pois lukuvuoden 2010- 2011 Tervetuloa kouluun -oppaasta on uudistus. 2000-luvun aikaisempien lukuvuosien Tervetuloa kouluun -oppaisiin on nimittäin sisältynyt luku, jonka otsikko on Monikulttuurinen koulu. Tämänvuotisessa oppaassa se ei ole saanut tilaa siitä huolimatta, että nyt jo joka kymmenes helsinkiläinen oppilas on vieraskielinen. Helsinkiläisten Tervetuloa kouluun -oppaiden todellisuus kertoo koulusta, jossa monikielisten oppilaiden äidinkielen opetusta ei ole näkyvissä eikä mahdollisuudesta siihen kerrota katsota tarpeelliseksi mainita kaikille kouluun tuleville oppilaille. Monikulttuurisen koulun arkeen perehtynyt yhteiskuntatieteilijä ja opettaja kertoo oppilaan kouluun kuulumisen tunteen merkityksestä oppimiselle (Mikander, P. 2008, 92):

On olemassa kasvatusmenetelmiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin helpottamiseksi. Vaikka menetelmät ovatkin tärkeitä, uskon että ratkaisevinta oppilaan koulumestykselle on tietty *tunne*. Tunne, joka oikeutetusti kuuluu kaikille Suomen oppilaille, on: Kuu-lun tänne, tämä on minun kouluni. Menestyksenkäs koulunkäynti ei onnistu, jos oppilaat kokevat itsensä vierailijoiksi järjestelmässä tai – vielä pahempaa – kapuloiksi rattaissa.

Kuten edellä mainittiin (4.2.2), opetusvirasto ohjeistaa kouluja tarjoamaan tietoa oman äidin-kielen opetuksen järjestämisestä niille oppilaille, jotka ovat ilmoittautuneet opetukseen. Tämä herätti kysymyksiä. Epäselväksi jäi, kuinka oppilas tiedetään ilmoittaa opetukseen, jota ei kouluun ilmoittautumisen yhteydessä lähetettävissä esitteissä mainita lainkaan? Kuinka vanhemmat voivat suunnitella lastensa viikko-ohjelmaa, jos opetuksen lopullisen järjestämisen aikataulut vahvistetaan vasta lukuvuoden jo alettua? Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että vain vieraina kielinä annettavien kielten opetuspaikat ja -aikataulut on mahdollista suunnitella ja vahvistaa hyvissä ajoin etukäteen, ja vain niistä tiedotetaan aktiivisen rekrytoivasti.

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että jopa olosuhteissa, joissa kaksikielisen opetuksen antaminen ei ole mahdollista tai opettajat eivät itse osaa oppilaidensa äidinkieliä, on koulujen mahdollista tukea oppilaidensa äidinkielen akateemisten taitojen kehittymistä tekemällä kielet näkyviksi oppilaiden koulussa. Oppilaille kielten näkyväksi tekemisellä on suuri itsetuntoon vaikuttava ja oppimista edistävä merkitys.(Freeman. D. ja Freeman, Y. 2001, 158-159.) Tämä menetelmä onkin käytössä esim. Käpylän peruskoulussa, jossa opetusta annetaan myös espanjan kielellä. Koulurakennuksen sisällä on selittäviä espanjankielisiä nimilappuja, joissa lukee esim. ovi, ikkuna, vesihana jne. Tällä tavalla espanjan kieli tuodaan näkyväksi osaksi jokaisen koululaisen koulupäivää.

Julkisuudessa on keskusteltu siitä, että valtaväestö pyrkii vaikuttamaan jälkikasvunsa kouluvalintaan sillä perusteella, että lasten koulunkäynnin pelätään vaarantuvan, jos koulun oppilaista suuri ja kasvava osa on vieraskielisiä ja siten haastavia oppilaita (Salminen, R. 19.10.2009). Oman äidinkielen käytölle koulupäivän aikana on eräässä helsinkiläisessä tapauksessa haluttu rehtorin toimesta esittää rajoituksia suomen kielen oppimisen turvaamiseksi:

Oppilaiden oman äidinkielen käytön salliminen johtaa Nurmen mukaan tunneilla helposti siihen, että oppilaat tulkkaavat opetusta toisilleen, eikä heikoimmin suomea osavien kielitaito kehity.

Tätä pidettiin kuitenkin vääränä tapana. Opetusvirasto katsoi, että suomen kieltä on vahvistettava muilla tavoilla. (Vähäsarja, I. 21.12.2007.)

## 5 Vähemmistöt ja äidinkielen opetus

### 5.1 Suomen vanhat vähemmistöt ja politiikka

Suomessa on useampia kieli- ja kulttuurivähemmistöjä, jotka ovat suomenkielisiin ja toisiinsa nähden lain edessä erilaisessa asemassa. Perustuslain mukaan Suomessa on ensinnäkin kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi, joilla on yhtäläiset oikeudet. Ruotsin kieli luokitellaan Suomen alueella vähemmän puhutuksi viralliseksi kieleksi, jonka aseman Suomi on turvannut myös ratifioimassaan Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevassa eurooppalaisessa peruskirjassa (Sops 23/1998). Suomen vanhoihin vähemmistöihin lukeutuvat ruotsinkielisten lisäksi mm. saamelaiset, romanit, juutalaiset, tataarit ja venäläiset. Yhteistä romani-, juutalais- ja tataarivähemmistöille on se, että he saivat kansalaisyhteisyyden Suomessa vasta maan itsenäistymisen yhteydessä 1917. Alueellisena vähemmistökielenä Suomen lainsäädännössä on huomioitu saamen kieli (tai kielet) (A alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan voimaansaattamisesta 23/1998, 2 § 1-2 mom). Sääöksissä mainitaan erikseen nimeltä myös vanha vähemmistökieli romani sekä viittomakieli (mm. PeL 17 § 3 mom). Käsittelen ohessa Suomen juutalaisten ja tataarien asemaa lyhyesti historiallisesta ja saamelaisten, romanien ja viittomakielisten asemaa myös koulutuksen näkökulmasta. Kiinnitän huomiota myös näiden kieli- ja kulttuurivähemmistöjen tilastointiin, eli näkymiseen väestörekisterissä.

**Suomen juutalaisväestö** koostuu pääosin 1850-1860 -luvulla Suomeen jääneiden Venäjän armeijan sotilaiden jälkeläisistä. Tähän alun perin kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvan ryhmän kokoa voi ehkä luotettavimmin, vaikkei täysin kattavasti, arvioida uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen mukaan. Juutalaisseurakuntaan kuului vuonna 2009 Suomessa 1 236 jäsentä (Tilastokeskus 2010c). Juutalaiset saivat kansalaisyhteisyyden pitkän taistelun jälkeen vuonna 1917. Siihen asti heidän oleskelunsa ja työskentelynsä Suomessa oli määräaikaista, luvanvaraista ja ihmisoikeutensa rajoitettua. Esimerkiksi heidän lapsillaan oli oikeus olla maassa vain siihen saakka, kun he asuivat kotona tai menivät naimisiin. Suomi oli viimeinen maa Euroopassa, joka myönsi juutalaisille kansalaisyhteisyyden. (Helsingin juutalainen seurakunta 2010.) Juutalainen seurakunta ylläpitää Helsingissä juutalaista koulua ja päiväkotia. Koulu on suomenkielinen, mutta sen opetusohjelmassa on muun perusopetuksen ohella juutalaisten historiaa, uskontoa ja heprean kieltä<sup>1</sup>. (Juutalainen koulu 2010.)

---

<sup>1</sup> Ruotsissa kansallisen vähemmistön aseman saaneiden viiden kansan kielet ovat kansallisia vähemmistökieliä. Nämä kielet ovat: saame, suomi, meänkieli, romanikieli sekä juutalaisvähemmistössä puhuttava jiddishin kieli. (Språklag 2009:600 7 §)



**Tataarit** muodostavat noin 800 hengen suuruisen vähemmistöryhmän Suomessa. Tataarit ovat pääsääntöisesti muslimeja, mutteivät tilastoissa erotu mitenkään muista muslimeista. Äidinkielekseen tataarin kielen rekisteröineitä oli Suomessa 157 henkilöä vuonna 2009. Tilastot eivät tavoita esim. suomen tai ruotsin äidinkielekseen rekisteröineitä, mutta tataaria toisena äidinkielenään puhuvia tai tataareiksi itsensä identifioivia henkilöitä. Myös esim. turkinkielisiksi rekisteröityneissä saattaa olla tataareja. Tataarien määrän arviointi tässä perustuukin kulttuuriyhdistyksen antamaan tietoon. Tataarien vähemmistö on muodostunut Venäjältä 1800-luvun puolivälissä tulleiden kauppiaiden perheistä ja jälkeläisistä. Tataarit puhuvat tataari-identiteetin ohheen muodostuneen suomalaisen identiteetin seurauksena yhä useimmiten äidinkielenään suomea tai ruotsia, mutta ovat kulttuuriyhdistyksensä tukemina pyrkineet ja pystyneet vaalimaan yhteisönsä ja lastensa omaa kulttuuria ja tataarin kieltä lasten kielenopetuksen ja kesäleiritöiminnan, mutta aiemmin myös oman kansakoulutoiminnan avulla. (Finlandiye Türkleri Birliđi ry 2010, Tilastokeskus 2010a., Daher, O. 2000, 70.)

**Saamelaiset** ovat Euroopan unionin alueen ainoa alkuperäiskansa<sup>1</sup>. Heille on myönnetty koti-seutualueella omaa kieltä ja kulttuuria koskeva itsehallinto (L Saamelaiskäräjistä 17.7.1995/974, 1 § 1mom) ja oikeus saada opetusta saamen kielellä saamelaisalueella. Suomessa puhutaan kolmea eri saamen kieltä, jotka ovat inarinsaame, koltansaame ja pohjoissaame. Siitä, kuka on saamelainen, säädetään Saamelaiskäräjistä<sup>2</sup> annetun lain (17.7.1995/974) 3 §:ssä:

Saamelaisella tarkoitetaan tässä laissa henkilöä, joka pitää itseään saamelaisena, edellyttäen:1) että hän itse tai ainakin yksi hänen vanhemmistaan tai isovanhemmistaan on oppinut saamen kielen ensimmäisenä kielenään; tai 2) että hän on sellaisen henkilön jälkeläinen, joka on merkitty tunturi-, metsä- tai kalastajalappalaiseksi maa-, veronkanto- tai henkikirjassa; taikka 3) että ainakin yksi hänen vanhemmistaan on merkitty tai olisi voitu merkitä äänioikeutetuksi saamelaisvaltuuskunnan tai saamelaiskäräjien vaaleissa.

1850-luvulta aina 1950-luvulle saakka saamelaisiin kohdistettiin tietoista ja ajoittain kova-kouraista sulauttamispolitiikkaa. Vuosikymmenten ajan alkukantaiseksi luokitellulle saamelais-

---

<sup>1</sup> Alkuperäiskansa on kansa, joka polveutuu kansasta, joka on asuttanut aluetta ennen sen nykyistä valtaväestöä, josta se eroaa esim. kielen tai elinkeinon osalta (Ahola, V. ym. (toim.) 1998, 51)

<sup>2</sup> Saamelaiskäräjät on oikeusministeriön toimialalla toimiva saamelaisten kieltä, kulttuuria ja vähemmistöasemaa hoitava kulttuurisen itsehallinnon elin, joka ilmaisee saamelaisten virallisen näkemyksen heitä koskevissa asioissa ja päättää esim. saamenkielisen oppimateriaalin määrärahojen käytöstä (Saamelaiskäräjät 24.8.2008).

kulttuurin ja sivistyneille ihmisille soveltumattomaksi katsotun saamen kielen ennustettiin katoavan. Näin ei kuitenkaan käynyt. Sulauttamispolitiikan seurauksena kuitenkin enää vain joka neljäs tai kolmas saamelainen lapsi tai nuori puhuu saamen kieltä ensimmäisenä kielenään (Aikio-Puoskari, U. 2009, 238, 244.) Suomessa saamelaisia on vajaat 8 000. Määrä perustuu jälleen arvioon, sillä saamenkielisiä Suomessa on vuonna 2009 väestörekisterin mukaan 1789 henkilöä. (Tilastokeskus 2010a.) Saamen kielen on voinut ilmoittaa äidinkielekseen väestörekisteriin vuodesta 1992 alkaen. Vuoden 2004 tietojen mukaan yli puolet (54 %) saamelaisista ja alle 10-vuotiaista saamelaislapsista 70 % asui saamelaisalueen ulkopuolella. Helsingissä saamenkielisiä oli väestörekisterin mukaan merkitty 52 henkilöä vuonna 2009. Määrä on hiukan yli kaksinkertaistunut vuodesta 1990. Saamen kieli on yksi Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaineista. Valtio on myöntänyt avustusta sen opettamiseen vuodesta 1999 alkaen. Saamenkielisiä oppilaista yli 50 % jää kokonaan vaille saamen kielen opetusta, koska saamelaisalueen ulkopuolella asuville opetusta saamen kielessä annetaan samojen periaatteiden mukaan kuin muiden äidinkielten opetusta perusopetusta täydentävänä opetuksena, vain sillä erotuksella, että opetusryhmän muodostamiseen riittää kaksi oppilasta (Näkkäläjärvi, E. ja Rahko R. 2007, 258-259 ja Opetusministeriön asetus 1777/2009).

Opetus- ja kulttuuriministeriö on aloittanut Saamen kielen elvytysohjelman suunnittelun Saamelaiskäräjien aloitteesta. Ohjelman suunnittelu on annettu työryhmälle, jonka toimikausi päättyy vuoden 2011 lopussa. Ohjelman tulee sisältää elvytys ehdotuksia, joilla vahvistetaan koko valtakunnan tasolla saamelaisten oikeutta *tosiasiallisesti* vaalia ja kehittää kieltään ja kulttuuriaan. Ehdotukset tulevat koskemaan mm. saamen kielen opetusta, saamenkielistä koulutusta, päivähoitoa ja kielipesätoimintaa. (Saamelaiskäräjät 4.10.2010.)

**Romaneja** arvioidaan olevan Suomessa noin 10 000. Ruotsissa asuu Suomen romaneja yli 3 000. Helsingin maistraatista saadun tiedon mukaan romanikielen rekisteröinti äidinkieleksi ei ole toistaiseksi lainkaan mahdollista (Helsingin maistraatti 29.10.2010). Yhteydenotto Tilastokeskukseen selvitti kuitenkin, että äidinkieleksi rekisteröidään Väestötietojärjestelmästä ja Väestörekisterikeskuksen varmennepalveluista annetun lain (21.8.2009/661) 13 § 1 momentin 20 kohdan mukaan henkilön ilmoittama äidinkieli, eli siis myös romanikieli. Romanikieli ja viittomakielet eivät kuitenkaan Väestörekisterikeskuksen mukaan lukeudu käytössä olevaan kielikoodistandardiin<sup>1</sup> (Lempinen, J. 4.11.2010):

---

<sup>1</sup> Suomen Standardisoimisliiton mukaan tuorein ja voimassaoleva standardi on vahvistettu ISO:ssa vuonna 2001 ja sitä vastaava standardi Suomessa 2005 (Kurjonen, P. 8.11.2010).

Äidinkielet merkitään väestötietojärjestelmään kielikoodilla, jos kieli löytyy ISO-SFS 639-1 -standardista. Viittomakieli ja romanikieli joudutaan toistaiseksi merkitsemään järjestelmään selväkielisinä ja teknisellä koodilla 98. Koska kielet eivät ole standardin mukaisesti merkittyjä, ne eivät tilastoidu. Näin ainakin ymmärrän. Tutkimustarkoituksiin voidaan kuitenkin väestötietojärjestelmästä poimia esimerkiksi lukumäärätieto henkilöistä, joilla on järjestelmässä äidinkielenä viittomakieli tai romani. Koska koodilla 98 on kuitenkin monia standardiin kuulumattomia kieliä, ei tietojen hakeminen onnistu ns. "nappia painamalla" vaan edellyttää myös muita toimenpiteitä.

Ajatuksissa on jatkossa siirtyä väestötietojärjestelmän äidinkieli tiedon ylläpidossa unicode -merkistön käyttöönoton myötä ISO-SFS 639-2 standardiin, mutta siirtymisen aikataulusta ei voi vielä sanoa mitään varmaa. Siirtymisen myötä sekä viittomakieli että romani voivat nähdäkseni saada oman koodin.

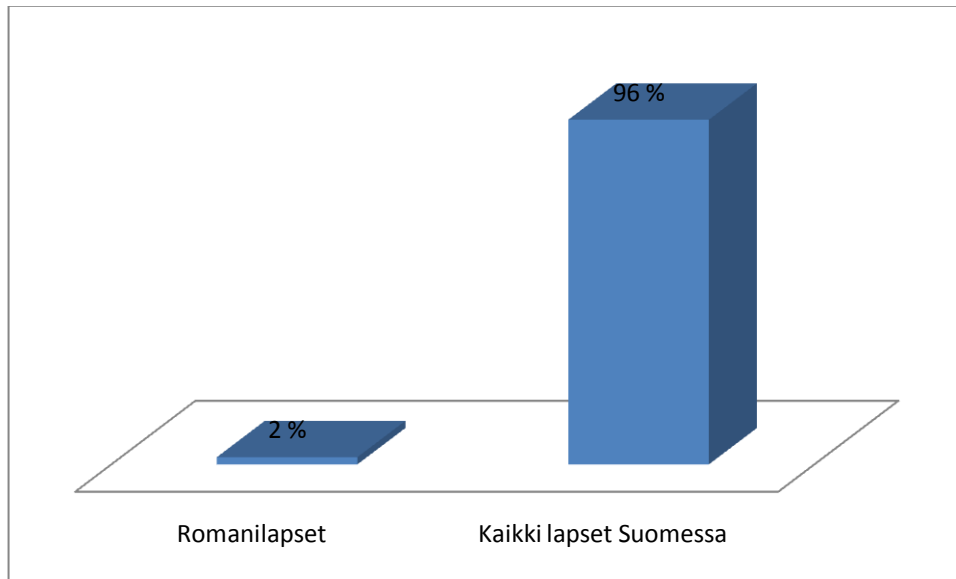
Viittomakieli ja romani on siis voitu merkitä väestötietojärjestelmään jo pitkään, mutta vain selväkielisenä ja koodilla 98. Mistä alkaen näin on menetelty, en pysty sanomaan, koska ylläpito on tapahtunut maistraattien ja seurakuntien toimin.

Tilastokeskus kertoo, että vuoden 2009 väestörekistereihin on kirjattu 47 viittomakielistä ja vain muutama romanikielinen. Lukuja ei kuitenkaan julkaista virallisissa tilastoissa, koska niitä pidetään epävarmoina, koska Tilastokeskus epäilee, että maistraatit eivät ole kirjanneet kaikkia. (Ahokas, E. 12.11.2010.)

Romanit saapuivat Suomeen Ruotsi-Suomen aikaan 1500-luvun puolivälissä. Juutalaisten ja tataarien tapaan Suomen romanit saivat kansalaisoikeudet vasta Suomen itsenäistymisen yhteydessä 1917. Vielä 1950-luvulle saakka Suomessa vallitsi voimakas pyrkimys sulauttaa romanit muuhun väestöön. Ensimmäinen syrjinnän kieltävä laki tuli voimaan 1970-luvulla. Sitä seuranneiden valtiovallan toimien johdosta romanien sosioekonominen asema parani. Kouluissa alettiin järjestää jonkinasteista romanikielen ja -kulttuurin opetusta jossain mittakaavassa vasta 1980-luvulla. Romaniväestön asenne valtaväestön ehdoilla annettavaan kouluopetukseen on kuitenkin ollut sulauttamisuhan pelossa kielteinen aina 1990-luvulle saakka.

Romanikielen oppimäärä on yksi Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä (Opetushallitus 2008b). Romanikielen opetusryhmän perustamiseen riittää saamelaisalueen ulkopuolella annettavan saamen kielen opetuksen tapaan kaksi oppilasta (Opetusministeriön asetus 1777/2009). Arvion mukaan noin puolet Suomen romaneista puhuu romanikieltä. Romanikielen opetukseen osallistui kuitenkin vuonna 2000 enää 8,5 % romanioppilasta (73/859 oppilaista) kun vielä 1990-luvulla luku oli 15 % oppilasta (250/1700 oppilaista). Jotain valtaväes-

tön hallinnoimaa koulutusta kohtaan yhä tunnettavasta vierastamisesta tai ennakkoluuloista kertonee kuitenkin se, että esiopetukseen osallistuu vain 2 % romanilapsista, kun osallistumisaste koko väestön kohdalla on noin 96 % (Kuvio 5.1). Perheet pitävät parempana vaihtoehtona sitä, että lapset kasvatetaan perheen ja suvun parissa kouluikäisiksi saakka. Luokalle jääneiden romanioppilaiden määrä on suuri peruskoulun kahdella ensimmäisellä luokalla. (Opetushallitus 2008a) Opetushallituksessa toimii romaniväestön koulutusryhmä, mutta ministeriötasolla kielen asemaan on kiinnitetty vain vähän huomiota (Hedman, H. 2009, 9).



Kuvio 5.1 Esiopetukseen osallistuvat romanilapset ja kaikki lapset

Kielen kouluopetuksen ongelmia ovat pätevien opettajien puute ja koulujen haluttomuus järjestää romanikielen opetusta; osittain myös vanhempien asenteet tai tietämättömyys kielellisistä oikeuksista. Hankalaa on myös se, että romanikielellä ei ole omaa kielilakia kuten esim. saamen kielellä. Romanikielen opiskelu ei myöskään ole pääsääntöisesti korkeakoulutasolla mahdollista. Alla on taulukko (Taulukko 5.1) romanikielen opetuksen haasteista Suomessa.

Taulukko 5.1 Romanikielen ja sen opetuksen haasteita Suomessa

Romanikielen haasteita Suomessa	Romanikielen opetuksen haasteita
ei näy väestörekisterissä, koska kieli ei ole kansallisen standardin valikossa	perusopetusta täydentävää opetusta, kunnat päättävät itse, järjestävätkö vai ei
ei virallista vähemmistökielen asemaa	vanhempien epäluuloinen asenne tai tietämättömyys oikeuksistaan
ei omaa kielilakia	koulujen haluttomuus järjestää opetusta
ei voi opiskella korkeakoulussa	ei päteviä opettajia

Tarvittaisiin kielilaki velvoittamaan kuntia järjestämään romanikielen opetusta ja tiedottamaan tästä opetuksesta vanhemmille. Suomessa romanien kielellä ei ole virallista vähemmistökielen asemaa, kuten Ruotsissa, vaikka se onkin nimetty ei-alueelliseksi vähemmistökieleksi. (Hedman, H. 2009, 9-12, 30.) Euroopan neuvosto on antanut Suomelle tehtäväksi edistää romani-kielen asemaa.

Romanikielen opettaja Tuula Åkerlundilla on näkemys vanhempien asenteista koulua kohtaan sekä kokemus kielenopetuksen seurauksista (Kniivilä, K. 17.11.1995):

Romanien koulutustasohan ei ole ollut mitenkään erityisen korkea, ja ihmiset ovat itse pohtineet, miksi koulu koetaan niin vastenmieliseksi. Åkerlund arvelee, että monet vanhemmat ovat jopa saattaneet pelätä koulua, koska sen tehtävänä on nähty lasten tasa-päistäminen. Koulu ei ole osannut tukea ja kannustaa erilaisen kulttuuritaustan omaavaa lasta. Lapsi on joutunut ristiriitatilanteeseen kahden kulttuurin väliin, kun koulussa on opetettu ainoastaan pääväestön kulttuuria ja arvoja. Tulokset ovat Åkerlundin mukaan selvästi osoittaneet, että koulu on alettu entistä enemmän kokea omaksi kouluksi, kun siellä opetetaan myös omaa kieltä.

**Viittomakieli** äidinkielenä (suomalainen tai ruotsalainen viittomakieli) on yksi Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaine (Opetushallitus 2008,4). Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa (Kuurojen Liitto ry 2010, 11) Kuurojen Liitto ry kiteyttää, että ihmisen olemassaolon perusta muodostuu kielestä ja mahdollisuudesta vuorovaikutukseen. Suomessa viittomakieltä käyttää noin 4 000-5 000 kuuroa tai huonokuuloista. Viittomakielisiä kuulevia arvioidaan olevan 6 000-9 000. Viittomakieltä käyttävien määrän arviointi on vaikeaa, sillä viittomakielet eivät romanikielen tapaan kuulu väestörekisterin kielivalikkoon itsenäisenä, tilastoista suoraan nähtävinä kielinä. Viittomakielellä ei myöskään romanikielen tapaan ole omaa lakia, joka tarvittaisiin turvaamaan erityisesti viittomakielisten lasten oikeutta äidinkieliseen opetukseen. Kuurojen oikeus käyttää viittomakieltä ei ole itsestäänselvyys. 1800-luvulla viittomakieltä sai käyttää vapaasti ja sitä käytettiin myös opetuskielenä koulussa. Tätä jaksoa seurasi vuosikymmenien kausi 1800-luvun lopulta aina 1970-luvulle, jolloin kuuroja yritettiin sulauttaa valtaväestöön kieltämällä viittomakielen käyttö ankarasti valtion kuurojenkouluissa ja opettamalla kuurot tuottamaan puhetta. Sulauttamispolitiikan seurauksena kuurot alkoivat hävetä viittomakielen käyttöä. Sulauttamiskauden vaikutuksesta vielä 1980-luvullakin monet kuurot pitivät puhuttuja kieliä hienompina kuin äidinkieltään. Viittomakielen käyttökielto ja yksikielinen suomen kieleen keskittyvä puheen oppiminen vaikeutti oppimista (Flinkman, S. 2003, 41 – 42):

Nykyään on paljon parempi koulussa, kun lapsemme käyttävät viittomakieltä ja käyvät puheterapiassa. Nyt kuurot viittovat enemmän, puhetta käytetään vähän. Minä opin pu-

humaan enemmän kuin viittomaan. Kieleni oli köyhää, koska puheenopetuksessa sanoja vain harjoiteltiin, eikä niiden merkitykseen kiinnitetty riittävästi huomiota. Saattoi olla, että osasin sanoa jonkin sanan oikein, mutta sanan merkityksestä minulla ei ollut aavistustakaan! Nykyään kuurot lapset kyselevät asioita, ja kun asia heille viittoon selvitetään, niin heidän sanavarastonsa kasvaa hyvin rikkaaksi. Minun aikani opettajat vain puhumalla yrittivät selvittää asioita, mutta en ymmärtänyt täysin puheen huuliota, ja oli raskasta lukea huulilta tunnista toiseen, päivästä päivään. Viittomakieltä on helpompi ymmärtää ja sen avulla maailmani avartuu enemmän, saan tietoa ja uusia kokemuksia, sekä vankan tunteen siitä, että viittomakieli todella on minun kieleni.

Viittomakielen opiskelu äidinkielenä mahdollistui 1990-luvulla ja sen asema parani säädöstösolla muutenkin. Opetuksen asema on käytännössä kuitenkin heikko. Vain osa viittomakielisistä lapsista saa viittomakielistä opetusta ja useimmiten vain tunnin viikossa. Kuulovammaisten opetuksessa korostetaan edelleen suomen kielen oppimisen tärkeyttä. Tutkimusten mukaan kuurojen oppimissaavutukset ovat yhä heikompia kuin valtaväestön oppimissaavutukset. Suurimpana syynä tähän pidetään pätevien opettajien puutetta, mutta opettajille ei ole ollut tarjolla asianmukaista koulutusta. Vasta 1991 alkaen kuuron opettajan on ollut mahdollista toimia viittomakielisten lasten opettajana. Viittomakielinen luokanopettajaopetus ei kuitenkaan edelleenkään anna työssä tarvittavaa erityisopettajan pätevyyttä. Säädettäväksi esitettävällä viittomakieliläillä haluttaisiin turvata myös viittomakielisten lasten oikeus omakieliseen päivähoitoon ja kielipesätoiminnan<sup>1</sup> käynnistämiseen. (Ahonen, O. 2007, 6, 68 – 69 ja Kuurojen Liitto ry 2010, 13 – 16, 35, 67.)

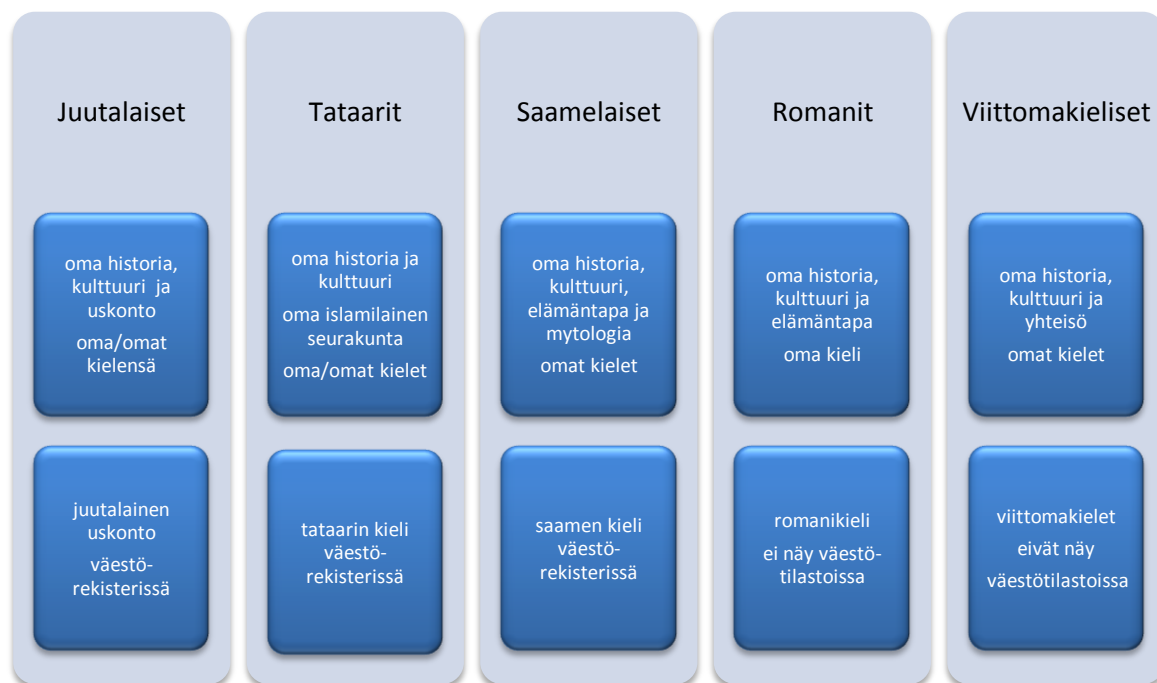
Erot rekisteröintikäytännöissä vaikeuttavat kokonaiskuvan muodostamista vähemmistöjen tilanteesta. Sama ongelma koskee uusien vähemmistöjen kokonaistilanteen hahmottamista, esimerkiksi siksi, että äidinkieliä voi rekisteröidä vain yhden, mutta kansalaisuus voi sen sijaan vaihtua. Edellä esitetystä voi tehdä havainnon, että juutalaisten ja tataarien vähemmistöjen tarinat poikkeavat muiden vähemmistöjen tarinasta. Nämä yhteisöt ovat ehkä valtaväestöstä eroavan uskontonsa avulla kyenneet tarjoamaan jäsenilleen kiinteämmän ja suljetumman ympäristön. Yhteisöt ovat panostaneet myös oman kulttuuri- ja kielikoulutuksen järjestämiseen ja integroituneet yhteiskuntaan. Oma koulu voi osaltaan fyysisenä ympäristönä (esim. kulttuuriin liittyvä esineistö) tukea omaan kulttuuriin kasvua ja kielen kehittämistä (Näkkäläjärvä, E. ja Rahko, R. 2007, 256). Oma kieli on tataareilla ja juutalaisilla ainakin jossain määrin säilynyt valtakielistymisen ohella. Oheiseen luetteloon 5.1 on koottu edellä esiteltyjen vähemmistökieli-

---

<sup>1</sup> Kielipesätoiminta on alle kouluikäisille suunnattu päiväkotityyppinen toimintamuoto, jossa tuetaan lasten kielitaitoa, tässä viittomakielen taitoa.

ryhmien ominaispiirteitä, kuten uskonto ja kieli, sekä rekisteröintikäytäntöjä näiden ryhmien osalta.

Luettelo 5.1 Kieli- ja kulttuurivähemmistöt väestörekisterissä



Saamelaisilla, romaneilla ja kuuroilla on kaikilla ryhminä kokemus siitä, että heitä on julkisen koulutoimen taholta yritetty voimakkain toimenpitein sulauttaa valtaväestöön ja muuttaa valtakielisiksi. Sulauttamispolitiikan seuraukset näkyvät lasten ja nuorten kielitaidossa ja identiteetissä. Kielten status on näiden kielten osalta jonkin verran kohentunut säädösten osalta, mutta käytännössä esim. koulutukselliset oikeudet eivät ole yhdenvertaiset valtaväestön kanssa. Ongelmat ovat yhteisiä: kielten saaman kielteisen leiman ja sulauttamispolitiikan vaikutuksesta moni puhuja on lakannut käyttämästä kieltään. Sen taito on mahdollisesti rapistunut, eikä sitä ole haluttu leimaantumisenkaan pelossa tai osattu siirtää omille lapsille, puhumattakaan äidinkielen opetuksen vaatimisesta lapsille. Opetus ei tavoita kuin osan oppilaista, tuntimäärät ovat pieniä ja opettajien koulutus on puutteellista. Valtaväestöön sulauttamisen ilmiö on kansainvälinen. Etiopialaista vähemmistökieltä hadidjaa (yli miljoona puhujaa) puhuvan, nykyisen hadidjakouluvirkamiehen kokemus valtaväestökielisestä kouluopetuksesta (Peltola, M. toim. 2007, 37-38):

[...]Kun olin täyttänyt kymmenen vuotta ja menin kouluun, en osannut ollenkaan amharaa. Siksi kolmeen neljään vuoteen en voinut muuta kuin matkia, mitä kuulin muiden puhuvan. Pelkäsinkin. Jos joku opettelee Etiopiassa uutta kieltä ja puhuu kömpelösti, hänelle nauretaan. Siitä syntyy alemmuudentunnetta ja häpeää. Siksi olin kolme neljä vuotta mykkä.[...] Nyt minulle ei tuota

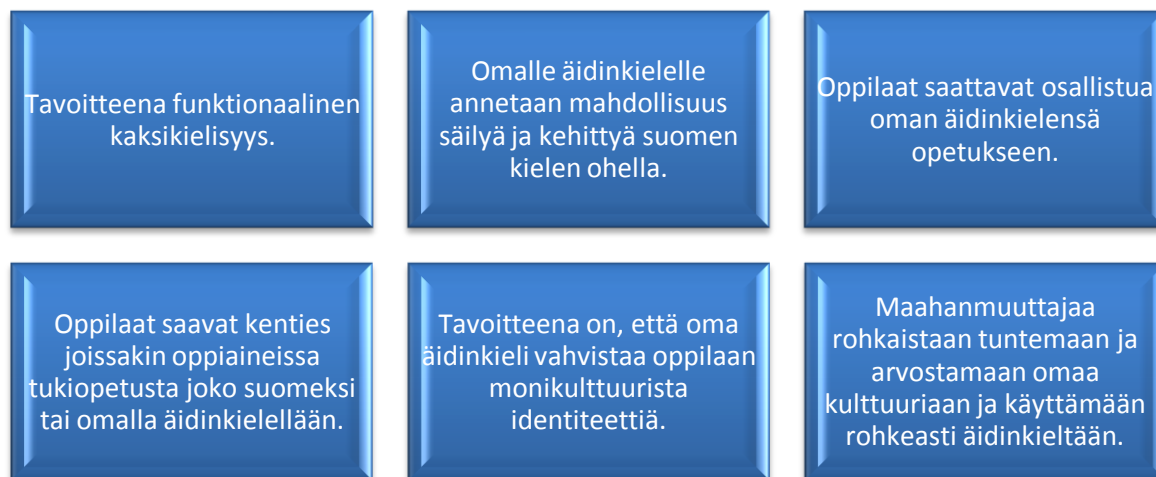
ongelmia puhua amharaa. Miten paljon minulta vaati päästä eroon ongelmastani, sen tiedän vain itse.

Käytännön esteinä opetuksen järjestämiselle mainitaan resurssipula, asennevaikeudet, tiedonkulun puute, pätevien opettajien ja korkeakoulutason opettajakoulutuksen puute. Lisäksi vanhempien (saamen kieli, romanikieli) on vaikea tukea lapsiaan kielen opiskelussa, koska he eivät itse ole saaneet opetusta äidinkielessään. Vanhempien oma koulutustaso on mm. näistä syistä jäänyt usein valtaväestöä heikommaksi, mikä heijastuu heidän lastensakin opintomenestykseen.

## 5.2 Äidinkielten opetuksen heikentyvä asema

Funktionaalinen eli toiminnallinen kaksikielisyys on asetettu Suomessa maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen tavoitteeksi (Nissilä, L. ym. 2009, 36). Toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan taitoa toimia kahdella kielellä ja käyttää kieliä eri tarkoituksiin, kuten arkielämässä, koulutuksen välineenä ja työelämässä (Opetushallitus 2009). Luettelo 5.2 esittää tapoja, joilla toiminnallisen kaksikielisuuden tavoitetta kerrotaan tuettavan.

Luettelo 5.2 Miten funktionaalista kaksikielisyyttä tuetaan? (Nissilä, L. ym 2009 36-37, Luettelo: Tikkanen, S. 2010.)



Perusopetuksen näkökulmasta äidinkielten juridisen aseman kehitys ei kuitenkaan vaikuta lainkaan seuraavan toiminnallisen kaksikielisuuden päämäärää. Monikielisille oppilaille annettavalla äidinkielen opetuksella oli Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppiaineen asema vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden voimaantuloon saakka. Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa siltä poistettiin tämä asema. Siitä tuli perusopetusta täydentävää opetusta,



josta ei mm. saa koulutodistuksen keskiarvoon vaikuttavaa arvosanaa. Vuoden 2010 alussa opetuksen asemaa heikennettiin jälleen. Opetuksen viikkotuntimäärää pudotettiin 20 %. Valti-onavustusta oman äidinkielen opetukseen saa vuodesta 2010 alkaen kahdesta tunnista viikossa kun tukea vuonna 2009 sai vielä hakea 2,5 tunnista viikossa (Opetusministeriön asetukset 1777/2009 ja 392/2007). Nämä päätökset ovat täysin ristiriidassa myös maahanmuuttopolitiit-tisen ohjelman, yhdenvertaisuuslain ja kotouttamislain kanssa.

Esimerkiksi Suomen kuntaliiton maahanmuuttopolitiittisissa linjauksissa esitetään koulutuksen osalta, että suomi/ruotsi toisena kielenä opetusta ja oman äidinkielen opetusta olisi tuettava nykyistä laajemmin. Siinä tuodaan esille myös, että on koulutusjärjestelmän kannalta ongelmal-lista, että maahanmuuttoa on enimmäkseen tarkasteltu humanitäärisen maahanmuuton tai työ-voimapolitiittisesta näkökulmasta, kun kuitenkin 30 % maahan muuttaneista ihmisistä on alle 20-vuotiaita. (Suomen Kuntaliitto 2.6.2004, 7-8.) Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003 – 2008 esitettiin tavoitteina että mm. maahanmuuttajanuorten mahdollisuuksia lukiokoulutukseen parannetaan (Opetusministeriö 2004, 27).

Opetushallituksen teettämässä omassa selvityksessä puolestaan perehdyttiin maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen asemaan perusopetuksessa. Selvityksessä päädyttiin siihen, että opetuk-sen asemaa tulisi parantaa sisällyttämällä se perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Ikonen, K. 2007, 52.) Tätä Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tilanne perusopetuksessa 26.4.2006 -otsikon saanutta selvitystä ei kuitenkaan koskaan julkaistu. Myös opetusministeriön ja Jyväskylän yliopiston rahoittama Kielikoulutuspoliittinen projekti suosittelee loppuraportis-saan, että äidinkielen opetus palautetaan opetussuunnitelman perusteisiin ja viikkotuntimäärää lisätään kahdesta tunnista kolmeen tuntiin (Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. 2007, 466).

Vaikuttaakin siltä, että sanat ja teot kulkevat vastakkaisiin suuntiin tämän opetuksen järjestämi-sen kanssa. Sitä sanotaan arvostettavan, mutta sen asemaa on toistuvasti ja järjestelmällisesti heikennetty. Äidinkielelle sanotaan annettavan mahdollisuus säilyä ja kehittyä, mutta subjektiivista oikeutta äidinkielen opetukseen ei ole. Opetuksen tavoitteita ja toteuttamista kuvaillaan kauniisti. Annetaan ymmärtää, että opetusta on todellisuudessa tarjolla kaikille halukkaille. Ei kerrota, että kaiken tämän opetuksen järjestäminen jää kuntien harkinnan varaan. Se, että jotkut oppilaat ovat niin onnekkaita, että pääsevät opetukseen, ei tarkoita sitä, että suurimmalla osalla oppilaista asiat olisivat näin. Ei määritellä selkeästi, mitä tarkoitetaan sillä, että äidinkie-

lelle annetaan mahdollisuus säilyä ja kehittyä.<sup>1</sup> Käytännön toimissa suuntaus vaikuttaa olevan pikemminkin se, että edistetään sellaisia koulutuspoliittisia toimia, joilla hankala erilaisuus, jonka yksi ilmentymä monikielisyys on, saadaan vähitellen katoamaan (Cummins, J. 2000). Erityisluokanopettajana toimiva Yousri Youssef lausuu kielten opetuksen nykytilanteesta näin:

Maahanmuuttajien äidinkielen tärkeyttä korostetaan nykyään paljon. Näyttää siltä, että jokainen ihminen tietää, miten tärkeä oma äidinkieli on. Tiedetään, esimerkiksi äidinkielen merkitys ajattelun kehitykselle, tunne-elämälle ja vieraiden kielten oppimiselle. Ylipäätään kielitaitoa arvostetaan kovasti, ja se nähdään rikkautena ja lisämahdollisuutena menestymiseen. Nykytilanne näyttää käytännössä kuitenkin hyvin toisenlaiselta maahanmuuttajien äidinkielen opetuksessa. (Youssef, Y. 2007, 369.)

Vuoden 2010 valtionavustusta koskeva opetusministeriön asetus heikensi myös esiopetuksen oppilaiden mahdollisuutta saada äidinkielen opetusta. Vuoden 2009 asetuksen mukaan äidinkielen opetuksen ryhmän saattoi muodostaa myös pelkästään esiopetuksen oppilaista, jolloin opetuksen järjestämiseen päiväkodeissa olisi voinut saada valtion avustusta. Vuoden 2010 asetustekstissä tätä mahdollisuutta ei enää mainita. Vuoden 2010 asetuksessa laajennettiin sen sijaan oikeutta suomi toisena kielenä -opetuksen saamiseen: vuonna 2009 valtionavustusta saattoi hakea suomi toisena kielenä -opetukseen oppilaalle, jonka maahantulosta on kulunut enintään neljä vuotta. Vuoden 2010 asetuksessa oikeus S2-opetukseen on kuuden vuoden ajan perusopetuslaissa tarkoitettuun opetukseen osallistumisen aloittamisesta lähtien. (Opetusministeriön asetus 392/2007 ja 1777/2009.) Tehdyt muutokset valtionavustuksen periaatteissa osoittavat selvästi, että suomen kielen opetus nähdään kaikkein tärkeimpänä ja että sitä arvelaan opittavan paremmin, jos sen osuutta lisätään ja oman äidinkielen opetusta vähennetään. Vieraskielisten oppilaiden suurimpana jatkokoulutukseen hakeutumisen esteenä pidetäänkin heikkoa suomen kielen taitoa. Lukio-opintoihin selviytyneet kohtaavat erään katsauksen mukaan mm. seuraavia haasteita:

---

<sup>1</sup> Ilmaisujen passiivisuus ja epämääräisyys on rinnastettavissa esim. Ruotsin kielilakiin, jossa kielet jaetaan neljään kategoriaan: 1) jokaiselle annetaan mahdollisuus oppia, kehittää ja käyttää ruotsin kieltä, 2) kansalliseen vähemmistöön kuuluville annetaan mahdollisuus oppia, kehittää ja käyttää kansallista vähemmistökieltä, 3) kuuroille, kuulovammaisille tai muusta syystä viittomakieliselle annetaan mahdollisuus oppia, kehittää ja käyttää ruotsalaista viittomakieltä, 4) muille vähemmistökielisille annetaan mahdollisuus kehittää ja käyttää omaa kieltään – mahdollisuudesta oppia ei heidän osaltaan puhuta. (Språklag 28.5.2009/600 14 §.)

Kieliongelmiensa vuoksi maahanmuuttajat joutuvat ponnistelemaan muita opiskelijoita enemmän. [...] Lukion alussa käsitteellinen suomen kieli erityisesti reaaliaineissa on tuottanut vaikeuksia [...] Monilla suullinen suomen kielen taito on kirjoitetun kielen taitoa parempi – lukio-opinnoissa pitää kuitenkin sekä ymmärtää lukemaansa että osata kirjoittaa itse. [...] Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden yleinen ongelma on työskentelyn hitaus. He operoivat kielellä, jonka hallinta on osin puutteellista ja jonka käyttäminen vie enemmän aikaa kuin äidinkielisillä kielenkäyttäjillä. [...] Usein kielelliset vaikeudet ilmenevät vasta reaaliaineissa ja opintojen edetessä. (Rantala, I. ym. 2009, 144-147.)

Nämä haasteet mainitaan kirjassa, joka käsittelee maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia. Mainitut haasteet eivät kuitenkaan ilmennä usein perinnöllisestä erilaisuudesta johtuvia oppimisvaikeuksia, joita ovat esimerkiksi lukihäiriö, jollei sitten opetuskielestä eroavaa äidinkieltä katsota tällaiseksi ominaisuudeksi. Haasteet ilmentävät pikemminkin puutteellisesta tai puuttuvasta äidinkielen opetuksesta johtuvia ymmärtämisen ja vieraan kielen oppimisen vaikeuksia akateemisen kielitaidon alueella. Katsauksen tekstissä puhuttiin myös riittämättömästä suomi toisena kielenä -opetuksesta. Lukio-opiskelijoiden äidinkielen taitoihin ja äidinkielen opetukseen osallistumiseen ei tässä yhteydessä ollut perehdytty. Se että opiskelijoiden äidinkielen taitojen osuutta suomen kielen osaamiseen ei käsitelty tuntuu oudolta. On tutkittu, että kaksikieliset lapset, jotka ovat saaneet opetusta kummassakin kielessään, operoivat akateemisilla käsitteillä yli kielirajojen (Cummins, J. 2009, 22).

Amerikkalaisen, mittavan (tutkimuskohteena 700 000 oppilasta) tutkimuksen (Thomas ja Collier 1997) mukaan ne vähemmistökieliset oppilaat, jotka olivat saaneet opetusta vähintään viisi tai kuusi vuotta omalla kielellään ja siten kehittäneet vahvan kognitiivisen ja akateemisen kielitaidon äidinkielessään, selvisivät paremmin englanninkokeissa kuin vähemmän oman äidinkielen opetusta saaneet oppilaat. Tutkimusten mukaan kaiken oppimisen perustana on kielellinen ”asiantuntemus”. Ihmisen on tärkeää saada kehittää äidinkieltään äidinkieltä opiskelemalla tai äidinkielisellä opiskelulla. Äidinkieli on paras työväline käsitteiden opetteluun, ja sillä ymmärtämään opitut käsitteet voi vapaasti siirtää myös toisena opittavan kielen käyttöön. (Freeman, D.E. ja Freeman, Y. S. 2001, 155.) Ilman kouluopetusta äidinkielessä myös toisen kielen taito jää puutteelliseksi ja oppilas joutuu tyytymään vaatimattomampiin saavutuksiin kuin mihin hänen kykynsä yhdenvertaisuuden takaavassa koulutuksessa riittäisivät:

Minun kotiseudultani oli paljon muitakin oppilaita. Heistä monikaan ei ole edennyt näkyville paikoille, pärjännyt hyvin elämässä. Miksi heitä on niin vähän? Pääsyy on, että he eivät saaneet oppia ajattelemaan, puhumaan, lukemaan ja kirjoittamaan omalla kielellään. Kun he opiskelivat toisella kielellä eivätkä ehtineet nopeasti miettiä elämäänsä sitä käyttäen, he van-

henivat ja mahdollisuudet menivät ohi. Ei ole kysymys siitä, ettei heillä olisi ollut ajatuksia. Siis, jos ovi sulkeutuu alkuunsa, sen avaaminen vie kauan... (Utriainen, A. 2007, 38.)

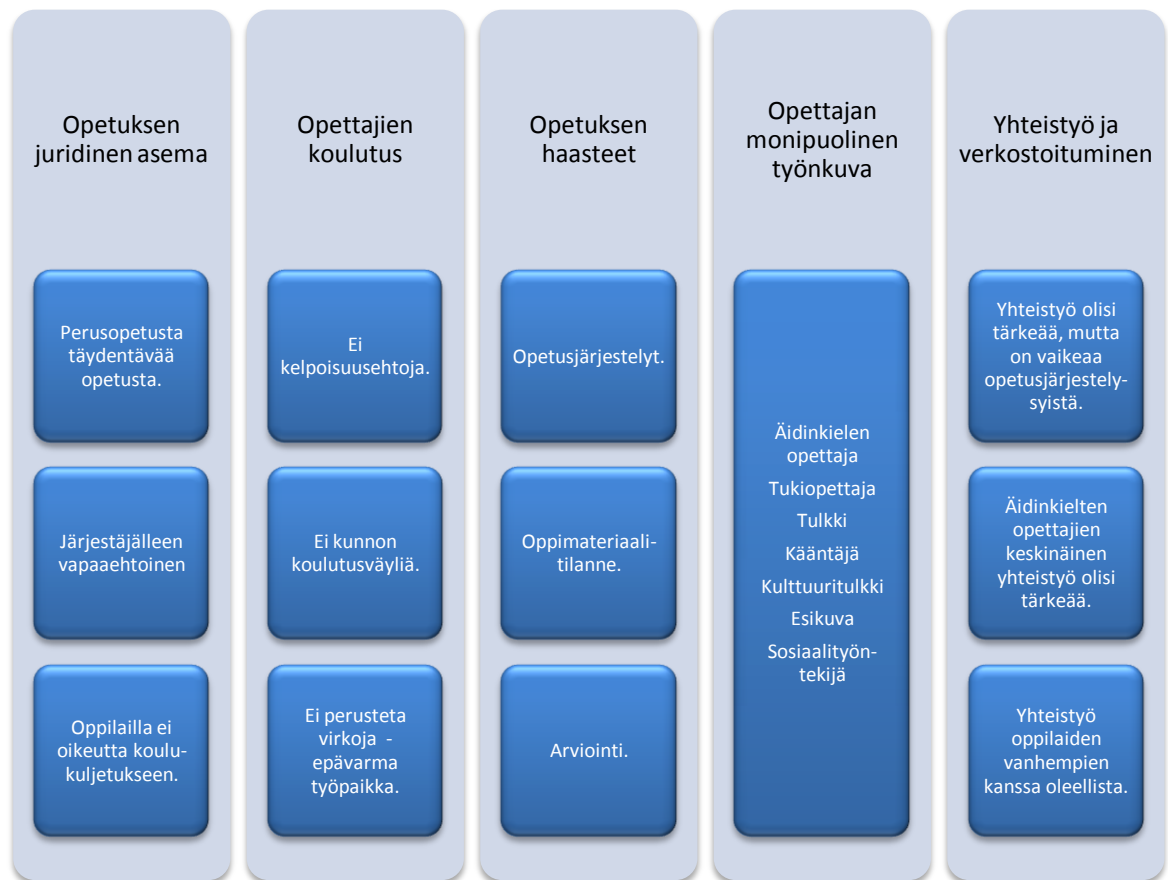
Vähemmistökielisen oppilaan on amerikkalaisen tutkimuksen mukaan ponnistettava 1,5 - kertaisesti jokaisen kouluvuoden aikana opetuskieliseen oppilaaseen verrattuna. Kumpikin oppilas oppii kouluvuoden aikana uutta sanastoa ja kehittyy luku- ja kirjoitustaidossaan. Vähemmistökielisen oppilaan tähtäimessä oleva kielitaito ja oppisisältö ovat liikkuva kohde, ei paikallaan pysyttelevä tavoite, jota kohti ehtii rauhallisesti astella (Cummins, J. 2009, 24).

Riittämätön tai puuttuva äidinkielen opetus ja sitä kautta heikentynyt äidinkielen taito vaikeuttaa myös lasten ja vanhempien välisiä suhteita. Vanhemmat eivät pysty ilman yhteistä koulukielen sanastoa tukemaan lastensa koulunkäyntiä, eivätkä oppilaat tuomaan kouluun vanhemmilta saatua tietovarantoa. Tämä on ristiriidassa kouluopetuksen perimmäisen tarkoituksen kanssa:

Any credible educator will agree that schools should build on the experience and knowledge that children bring to the classroom, and instruction should also promote children's abilities and talents. Whether we do it intentionally or inadvertently, when we destroy children's language and rupture their relationship with parents and grandparents, we are contradicting the very essence of education. (Cummins, J., 2000.)

Koulutoimeen on viimeisimmän laskusuhdanteen aikana kohdistunut mittavia säästötoimia. Säästöt tuntuvat myös äidinkielten opetuksessa. Perusopetuksen ja muun koulutoiminnan ulkopuolelle ja näkymättömiin jäävän opetuksen parannusehdotukset eivät voi saada kannatusta. Opettajilla ei ole kelpoisuusehtoja, virkoja tai kouluttautumismahdollisuuksia tähän tehtävään. Opetuksesta saatavaa arvosanaa ei voida sisällyttää oppilaan todistukseen. Opetukseen ei sovelleta perusopetuslakia ja niinpä oppilaita ei koske esimerkiksi oikeus koulukuljetukseen (esim. matkalipun muodossa), vaikka matka oppitunnille olisi pitkä tai vaikea pienelle oppilaalle. (Youssef, Y. 2007, 369-378, Ks. luettelo 5.3 seuraavalla sivulla.)

Luettelo 5.3 Äidinkielten opetuksen nykytila (Youssef, Y. 2007, 369-378, luettelointi: Tikkanen, S. 2010.)



Perusopetuslain (21.8.1998/628) 32 §:n mukaan oppilailla on tietyin edellytyksin oikeus saada kuljetus tai avustusta kuljetukseen (ks. myös 3.5). Oikeus koulukuljetukseen koskee perusopetuslain 42b §:n 4 momentin mukaan myös mahdollista kuljetusta koulusta iltapäivätoimintaan. Monikielisten oppilaiden vieraan äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta eikä opetuksen järjestäjällä näin ollen ole tätä perusopetuslain mukaista velvollisuutta koulukuljetuksen järjestämiseen. Tämä asettaa eriarvoiseen asemaan erityisesti saman kunnan alueella asuvat, opetukseen oikeutetut oppilaat sillä perusteella, että toisilla oppilailla on mahdollisuus osallistua äidinkielen opetukseen ehkä omassa koulussa tai lyhyen matkan päässä ja toiset joutuvat maksamaan päästäkseen tunneille. Otin asiasta yhteyttä Vähemmistövaltuutettuun, joka teki aloitteen (Vähemmistövaltuutettu 13.4.2005 Aloite 683/65//2005TM) opetusministeriölle, koska kyse on lainsäädännöllisestä asiasta:

Esitän kunnioittavasti, että opetusministeriö ryhtyisi toimenpiteisiin, jotta mainittu epäkohta korjattaisiin. Edellä esitetyn perusteella kyseeseen voisi tulla esimerkiksi seuraava säädösmuutos: Lisäys perusopetuslain 32 § 1 momenttiin: 3 Koulumatkat ”Jos perusopetusta, *perusopetusta täydentävää opetusta* tai lisäopetusta...”

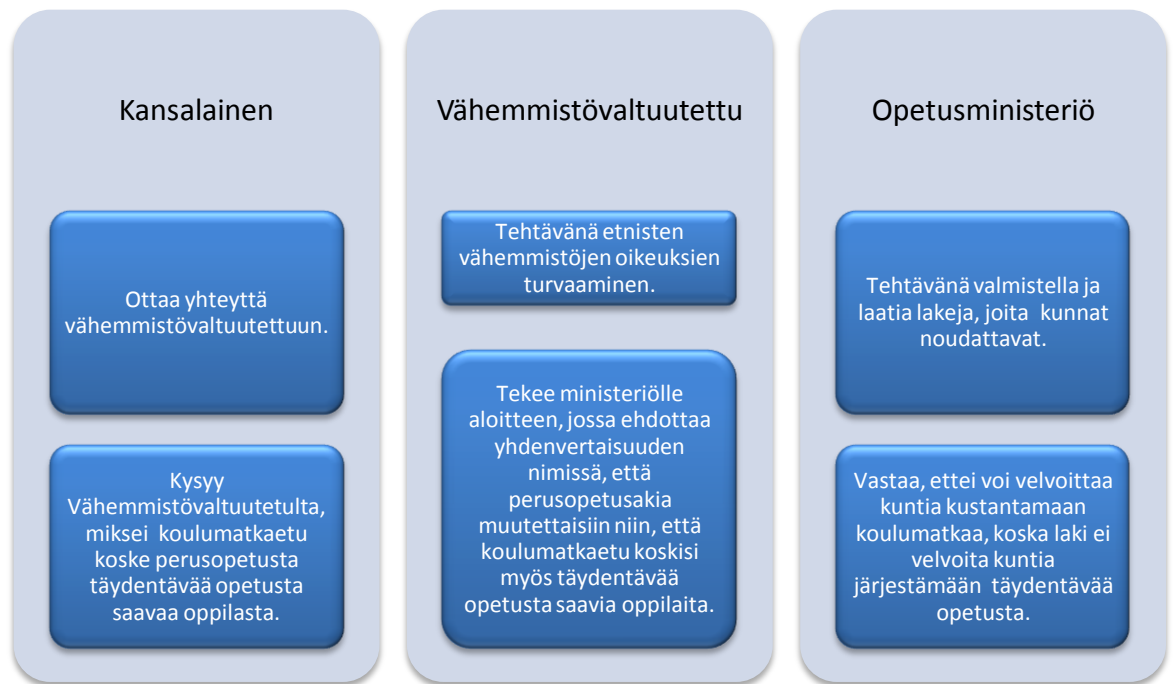
Vähemmistövaltuutettu ei saanut vastausta aloitteeseen ja lähetti aloitetta koskevan selvityspyynnön (Vähemmistövaltuutettu Selvityspyyntö VVT/ 2009/198), johon pyydettiin vastausta määräaikaan 31.8.2009 mennessä. Selvityspyyntö uusittiin 16.10.2009, koska vastausta ei ollut saatu. Opetusministeriö linjasi vastauksessaan näin:

Opetusministeriö on jo vuosien ajan korostanut linjauksissaan sekä suomi/ruotsi toisena kielenä opetuksen että oman äidinkielen opetuksen tärkeyttä. Erillistä valtionavustuksen määrää on myös viime vuosina nostettu merkittävästi. Mutta koska maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äidinkielen opetus järjestetään erillisen valtionavustuksen turvin opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain (635/1998) 42 § :n perusteella, perusopetusta täydentävänä opetuksena, maahanmuuttajaoppilaalla ei ole subjektiivista oikeutta oman äidinkielen opetukseen, eikä koulutuksen järjestäjällä ole lakisääteistä velvollisuutta järjestää oman äidinkielen opetusta.

Jos oppilaan oman äidinkielen opetusta ei järjestetä lähikoulussa ja hän hakeutuu muuhun kouluun, oppilaan huoltaja vastaa nykyisen lainsäädännön mukaan oppilaan kuljetuksesta tai saattamisesta aiheutuvista kustannuksista. Kunta, muu opetuksen järjestäjä tai vanhemmat voivat myös tällaisessa tapauksessa järjestää kuljetuksen tai saattamisen. Osoittaessaan oppilaalle koulupaikan, opetuksen järjestäjän on tärkeätä ottaa huomioon että opetusjärjestelyt ko. koulussa ovat vieraskielisen oppilaan kannalta tarkoituksenmukaiset.

Opetusministeriö viittaa vastauksessaan siihen, että ministeriöllä ei ole valtuuksia puuttua asiaan, koska äidinkielten opetuksen tarjoaminen on lain mukaan koulutuksen järjestäjälle, eli kunnalle vapaaehtoista. Kuitenkin tämä aloite oli lähetetty vähemmistövaltuutetun toimistosta nimenomaan ministeriöön, jonka tehtäviin kuuluu omaa hallinnonalaan koskevien lakien valmistelu ja laatiminen (Ks. Luettelo 5.4 seuraavalla sivulla).

Luettelo 5.4 Vähemmistövaltuutetun aloite opetusministeriölle



Yksi hyvinvointivaltion tunnusmerkeistä on se, että valtion tehtävänä on säätää lakeja ja vastata siitä, että muut julkisyhteisöt toteuttavat ne. Hyvinvointivaltion periaate on se, että parempi hyvinvointi saavutetaan sillä, että määrättyissä tehtävissä valtio ottaa vastuun hyvinvoinnin toteutumisesta. (Taimio, H. 3.11.2010, 14.) Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumisen edellytysten luominen onkin säädöstyön kautta ensisijaisesti valtion vastuulla.

Opinnäytetyön tutkimusosan ensimmäisessä luvussa (luku 6) käsitellään kyselytutkimusta (Kysely A), joka tehtiin lukuvuonna 2006-2007 äidinkieliä perusopetusta täydentävänä opetusta Helsingissä antaneille opettajille. Tutkimusosan toisessa luvussa (luku 7) käsitellään täydentävän näkökulman saamiseksi yhden esimerkkiryhmän, persian kieltä lukuvuonna 2004-2005 opiskelleiden, oppilaiden vanhemmille lähetetyn kyselytutkimuksen (Kysely B) vastauksia.

## 6 Äidinkielten opettajien käsityksiä opetustyöstään Helsingissä

### 6.1 Tutkimuksen toteutus – Kysely A

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkimusjoukkona olivat yhdessä kaupungissa eli Helsingissä toimivat oman äidinkielen opettajat. Tutkimus toteutettiin lähettämällä opettajille kyselylomake kirjeitse keväällä 2007. Opettajien pääkoulujen yhteystiedot saatiin opetusvirastosta. Lomakkeita lähetettiin yhteensä 63 kappaletta ja niistä palautui 24 kappaletta, yksi näistä avaamattomana. Vastausprosentiksi saatiin näin 37, mikä on riittävän suuri tutkimuksen validiteetin kannalta. Palautuneissa kyselylomakkeissa oli edustettuina 16 kieltä Helsingissä lukuvuonna 2006-2007 opetetuista 40 kielestä. Isompien kieliryhmien (somalil, venäjä, viro) opettajia oli kutakin vastaajissa useampi kuin yksi. Oppilaita vastanneilla opettajilla oli yhteensä 1 279 ja opetusryhmiä noin 115.<sup>1</sup>

Yksi viron kielen opettajista opettaa vironkielistä luokkaa, jolle siis viron kielen lisäksi opetetaan muita oppiaineita viroksi. Kyse on tällöin vieraskielisestä perusopetuksesta, joka ei ollut tutkimuskohteena. Tämä tutkimus on kuitenkin laadullinen ja kysymykset muutenkin sen luonteisia, ettei tällaisen ryhmän mukanaolon voida katsoa vaikuttavan vastausten tulkintoihin vinnouttavasti. Tavoitteena oli hahmotella kuva mm. vieras- tai monikielisten oppilaiden äidinkielen opettajien opetusta koskevista käsityksistä ja opettajien omasta koulutustaustasta. Vastaukset ja niistä tehdyt tulkinnat ovat suuntaa antavia, sillä useammassa kohdassa vastaajat eivät olleet vastanneet teknisesti aivan toivotulla tavalla tai vastauksia puuttui. Pyrin mainitsemaan tällaisista poikkeuksista.

Hyvän tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat luotettavuus eli reliabelius ja pätevyys eli validius. Nämä käsitteet ovat syntyneet määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, eivätkä ole suoraan sovellettavissa laadulliseen, eli kvalitatiiviseen tutkimukseen, joissa kuvaukset eivät usein ole keskenään vertailukelpoisia. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tutkimukseen saadaan aikaan sillä, että kuvataan tutkimuksen toteutus ja tuloksiin päätyminen mahdollisimman tarkasti. Myös käytetyt luokitukset ja niistä syntyneet tulkinnat on perusteltava huolellisesti. Menetelmien monipuolisuus lisää tutkimuksen validiutta. (Hirsjärvi, S. ym. 2009, 232-233.)

---

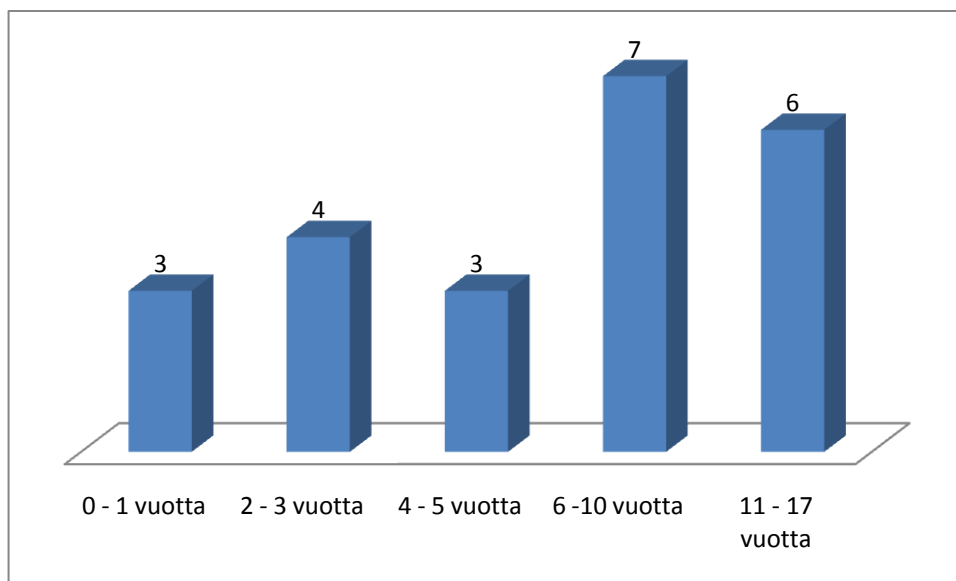
<sup>1</sup> Noin -arvio perustuu siihen, että yksi opettajista ei ilmoittanut opetusryhmiensä lukumäärää, jolloin arvio opetusryhmien määrästä tehtiin muiden kielten opetusryhmien koon perusteella.



## 6.2 Äidinkielten opetukseen liittyvät opettajien taustatiedot

Kyselylomakkeen palauttaneet 23 opettajaa opettivat yhteensä 16 eri kieltä (Kysymys 1.1). Kielet ovat nämä: amhara, arabia, englantia, filipino, islanti, kantoninkiina, puola, ranska, ruotsi, saksa, somali, tsekki, urdu, venäjä ja viro. Kuten jo edellä mainittiin, näillä opettajilla oli lukuvoonna 2006-2007 yhteensä noin 115 opetusryhmää ja oppilaita noin 1 279. Määrä vastaa noin 3 %:a suomenkielisen perusopetuksen oppilaista Helsingissä vuonna 2006.

Pääosa vastanneista opettajista oli toiminut tehtävässään useamman vuoden ajan (Kysymys 1.2). Yli puolet opettajista (13 vastaajaa) oli toiminut äidinkielen opettajana yli viisi vuotta. Yli viisi vuotta opettajina toimineilla opetusvuosia oli 6-17 vuotta. Äidinkielten opetusta on järjestetty Helsingissä 1980-luvun puolivälistä alkaen (Korkalainen, S. 13.10.2010).<sup>1</sup> Seitsemän opettajaa oli toiminut tässä opettajan toimessa kahdesta viiteen vuotta. Vain kolme opettajaa oli toiminut tässä opettajan työssä 0-1 vuotta (Kuvio 6.1).



Kuvio 6.1 Vastanneiden opettajien työvuodet äidinkielen opettajana

Äidinkielen opettajan tehtävissä toimivien opettajien koulutusten kirjo osoittautui laajaksi (Kysymys 1.3). Nimikkeitä kertyi yksi enemmän kuin opetettavia kieliä eli 17 kappaletta. Yli puolet vastanneista ilmoitti koulutukseensa korkeakoulututkinnon (filosofian maisteri (6), aineenopettaja, filologi, kieltenopettaja, luokanopettaja (3), maisteritutkinto (2), opettaja, psykologi,

<sup>1</sup> Alussa opetettavia kieliä oli vain kolme: kiina, espanja ja vietnam (Korkalainen 2010). Näiden kielten opetuksen tarve syntyi kun Suomeen tuli pakolaisia Chilestä ja Vietnamista

ylempi korkeakoulututkinto (2), yliopisto).<sup>1</sup> Muita mainittuja koulutuksia olivat: alempi korkeakoulututkinto, artesaani, markkinointi, merkonomi, oman äidinkielen opettajan koulutus, ”yliopistoon asti” ja tulkki.<sup>2</sup> Opettajien verrattain korkeasta koulutustasosta huolimatta voidaan vastausten perusteella tulla siihen tulokseen, että suurella osalla opettajista ei ole muodollista kelpoisuutta nimenomaan opettajan tehtäviin suomalaisessa koulussa.

Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetuksen järjestämisen esteeksi onkin usein esitetty pätevän opettajan puuttuminen. Opettajille ei ole kuitenkaan määritelty kelpoisuusehtoja. Suomessa ei ole myöskään mahdollista pätevöityä oman äidinkielen opettajaksi<sup>3</sup> korkeakoulutasolla eikä edes täydennyskoulutuksena, jollaista voisi hyödyntää omassa maassaan jo opettajankoulutuksen hankkinut henkilö. (Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. 2007, 475.) Sama pätevien opettajien saatavuusongelma koskee Suomessa myös esim. romanikielen opetusta. Tämäkin on johdonmukainen seuraus siitä, ettei romanikieltä voi Suomessa opiskella yliopistotasoisesti (Kuvio 6.2). (Mäki, A-M. 2007. s.280.) Monikielisten oppilaiden vieraiden äidinkielen opettajilla ei siis tällä hetkellä voida katsoa olevan muiden aineiden tai luokanopettajien kanssa yhdenvertaisia ammatillisia kehittymismahdollisuuksia, vaikka he samaa työtä tekevätkin. Opetuksen sijoittuminen perusopetuksen ulkopuolelle tuo nimittäin senkin seurauksen, että äidinkielen opettajien työ on määräraikaisen tuntiopettajan työtä. Virkoja ei perusteta. Joissakin kunnissa paikat laitetaan joka kevät uudestaan yleiseen hakuun. Epävarmuus tulevaisuudesta ei ole omiaan motivoimaan jatkokouluttautumiseen. Oppiaineen vapaaehtoisuus voi vaikuttaa myös siihen, etteivät oppilaat koe opettajaa oikeaksi opettajaksi. (Youssef, Y. 2007, 373.) Oppilaiden kannalta olisi myös suuri etu, että heidän opettajansa olisi itsekin kaksikielinen. Tällöin hän osaisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilaita kielen oppimisen haasteissa. (Skutnabb-Kangas, T. 1988, 118.)

---

<sup>1</sup> Kyselytutkimuksessa ei kysytty, missä maassa tutkinto on suoritettu.

<sup>2</sup> Tulkin koulutus on Suomessa yliopistotasoisista. Suomessa tulkin tehtävissä toimii kuitenkin myös ammatillisen näyttötutkinnon suorittaneita asioimistulkkieja. (Opetushallitus, Asioimistulkkeskus)

<sup>3</sup> Opettajan pätevyydellä tai pätevyuden puutteella on palkkaseuraamuksia. Muodollisesti pätevä, täyteen palkkaan oikeutettu opettaja on vain henkilö, joka on suorittanut opettavien aineidensa opintojen lisäksi opettajan pedagogiset opinnot ja kasvatustieteen aineopinnot tai aineenopettajan kasvatustieteelliset eli pätevöitynyt opettajaksi valmistumishetkensä vaatimusten mukaisesti. Korkeakoulututkinto ilman opettajaopintoja ei oikeuta täyteen palkkaan. (Haussalo, T. 11.9.2010.)



Kuvio 6.2 Korkeakoulutason opettajakoulutuksen puuttumisen seuraukset

Kielitaidon kehittämiskysymyksessä (Kysymys 1.4) opettajista selkeä enemmistö mainitsi ylläpitävänsä ja kehittävänsä omaa kielitaitoaan pääasiassa lukemalla, viestintävälineiden avulla ja puhumalla. Muista vähemmän merkittävistä tavoista pitää yllä äidinkieltä on mainittu kirjoittaminen, täydennyskoulutus ja muu työ- tai harrastustoiminta. Opetustyötä sinänsä tai vierailuja kotimaassa ei vastausten perusteella mielletty kovinkaan merkittäviksi tämän ylläpidon näkökulmasta.

### 6.3 Äidinkielen opetuksen toteuttaminen

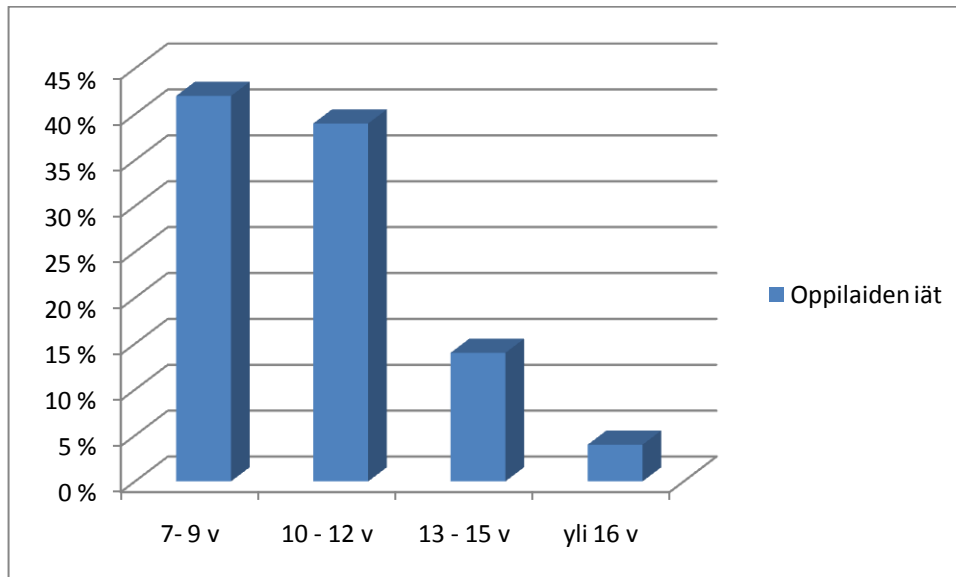
Opetusryhmien määrä ja opettavien oppilaiden lukumäärä opettajaa kohden on hyvin vaihteleva eri äidinkielten opettajilla (Kysymykset 2.1 ja 2.2). Ruotsia opettavalla opettajalla on yksi opetusryhmä, jossa on alle kymmenen oppilasta. Eräällä viroa opettavista opettajista oppilaita on yhteensä yli sata ja opetusryhmiä vastaavasti kymmenen. Keskimäärin opettajilla on viisi opetusryhmää, mutta hajonta opetusryhmien määrässä on suuri. Ryhmissä on keskimäärin kymmenen oppilasta, mutta ryhmäkoot tässä otosjoukossa vaihtelevat 5-17 oppilaan välillä. Kaikkiaan vastaajilla on noin 115 opetusryhmää. Määrällisesti suurimmiksi ryhmiksi tässä joukossa osoittautuivat somalin, viron ja venäjän kielten opiskelijat. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 6.1) kielet on lueteltu oppilaiden ja opetusryhmien määrän mukaisesti pienimmästä suurimpaan:

Taulukko 6.1 Äidinkielet sekä oppilaiden ja opetusryhmien määrät pienimmästä suurimpaan

Kieli	Oppilaita	Opetusryhmiä
ruotsi	6	1
tsekki	8	1
amhara	11	1
ukraina	12	2
arabia	15	2
islanti	15	2
saksa	16	3
urdu	30	3
ranska	32	3
filipino	48	8
englanti	80	8
puola	80	8
kantoninkiina	85	9
venäjä	125	14
viro	169	15
somali	547	36*
<b>Yhteensä</b>	<b>1279</b>	<b>115*</b>

Seuraavaksi opettajia pyydettiin jaottelemaan oppilaansa neljään eri ikäryhmään (Kysymys 2.3). Kaikki vastaajat eivät tehneet tätä jakoa kysymyksessä tarkoitetulla tavalla, vaan merkitsivät vain, onko heidän oppilaissaan kyseisen ikäryhmän lapsia. Näitä puutteellisia vastauksia oli huomattava määrä, kolmasosa. Oppilaiden lukumäärän ikäryhmittäin ilmoittaneiden vastausten perusteella oli suuntaa-antavasti pääteltävissä, että valtaosa (82 %) oman äidinkielen opetukseen osallistuvista oppilaista oli ala-asteikäisiä koululaisia. Vastauksista pystyi päättelemään, että kaikilla opettajilla oli 10-12 -vuotiaita oppilaita. Lähes kaikilla opettajilla (95 %) oli 7-9 -vuotiaita oppilaita. Yläkouluikäisiä oppilaita, eli 13-15 -vuotiaita oli ryhmissään 73 %:lla vastanneista ja yli 16-vuotiaitakin 36 %:lla vastanneista (Kuvio 6.3).

Vastaukset saattavat viitata myös siihen, että suurempi osa alakouluikäisistä kuin yläkouluikäisistä monikielisistä oppilaista osallistuu tähän opetukseen. Opetukseen osallistumisen vapaaehtoisuus voi olla vaikuttamassa siihen, että yläluokkalaiset jäävät opetuksesta pois. Tilastojen mukaan kuitenkin vieraskielisten oppilaiden määrä on Helsingissä yläkouluikäisten osalta suunnilleen sama kuin ala-asteikäisten oppilaiden määrä. Ruotsin korkeimman opetusviranomaisen, Skolverketin tekemän tutkimuksen mukaan äidinkielen opetukseen osallistuu eniten alimpien vuosikurssien oppilaita. Saman tutkimuksen mukaan keskimääräinen osallistumisaika opetukseen on kolme vuotta oppilasta kohden. Yläasteikäisillä myös koulun ulkopuolinen elämä, kaverit ja harrastukset saattavat myös enenevässä määrin vaikuttaa haluttomuuteen osallistua opetukseen. (Skolverket 2008, 39 ja 43.)

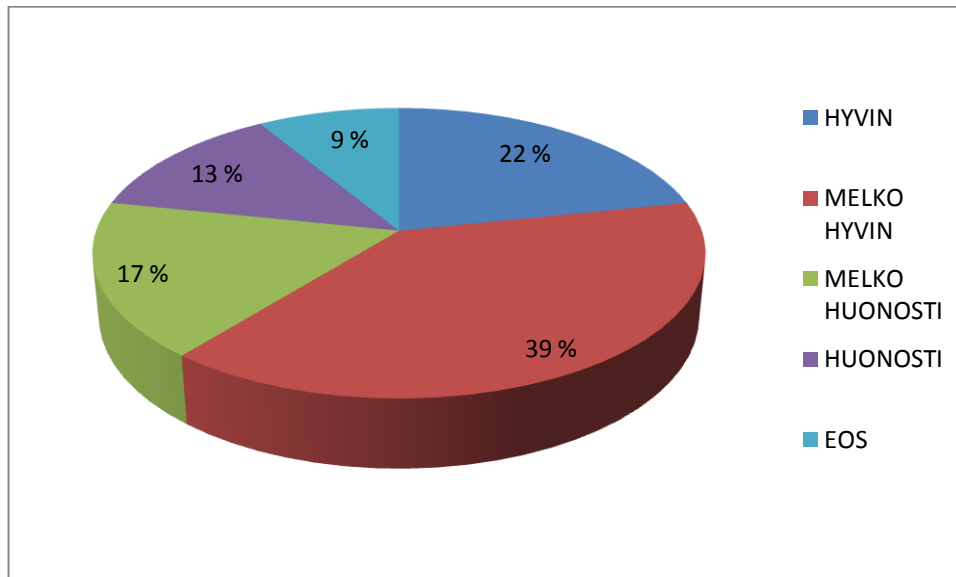


Kuvio 6.3 Oppilaiden ikäjakauma

Opetusryhmät vaikuttavat tästä ilmiöstä huolimatta olevan ikäjakaumaltaan hyvin heterogeenisiä, eli opettajan on kyettävä eriyttämään opetusta samassa opetustilanteessa useammalle ikäta-  
solle. Tämä lisää opetustyön vaativuutta. Oppilailta vaaditaan myös taitoja työskennellä itsenäi-  
sesti, koska opettajalla ei ole paljon aikaa yksittäistä oppilasta kohden. (Näkkäljärvi, E. ja Rah-  
ko, R. 2007, 259.) Heterogeenisyystekijöitä on kuitenkin muitakin. Sekä kieliryhmien välillä,  
että ryhmien sisällä on suuria eroja sillä, kuinka suurella osalla oppilaista on yksikielinen koti-  
tausta ja kuinka monen kotona puhutaan ehkä useampaa kieltä (Kysymys 2.4).

Helsingin kaupunki järjestää monikielisille oppilaille äidinkielen opetusta, mikäli halukkaita  
oppilaita on vähintään neljä ja mikäli tehtävään saadaan siihen soveltuva opettaja. Opetuksen  
todellisiin saatavuustekijöihin kuuluu kuitenkin myös se, onko oppilaan mahdollista päästä  
tunneille. Tunteja ei tietenkään pystytä järjestämään kaikissa kouluissa ja tämän vuoksi huo-  
mattava osa oppilaista joutuu kulkemaan toiseen kouluun tunnille osallistuakseen. Tämä käy  
vastauksista hyvin ilmi (Kysymys 2.5). Siinä, kuinka monesta eri koulusta yksittäisen opettajan  
oppilaat saapuvat äidinkielen tunneille, ilmenee suuria eroja.

Seuraavaksi kyselytutkimuksessa selvitettiin opettajien arviota siitä, mistä oppilaiden vanhem-  
mat ovat saaneet tiedon siitä, että heidän lapsellaan on mahdollisuus osallistua tällaiseen ope-  
tukseen (kysymys 2.6). Opettajia pyydettiin myös arvioimaan sitä, kuinka hyvin tieto opetuksen  
järjestämisestä ja siihen osallistumisen mahdollisuudesta tavoittaa oppilaiden vanhemmat (ky-  
symys 2.7).



Kuvio 6.4 Opettajien arvio siitä, kuinka hyvin äidinkielen opetuksesta tiedotetaan

Yleisellä tasolla opettajien arvion mukaan 22 %:ssa tapauksista tieto opetuksesta tavoittaa oppilaiden vanhemmat hyvin. Melko hyvin tiedon arvioidaan tavoittavan 39 %:ssa tapauksista. Melko huonosti opettajat arvioivat tiedon tavoittavan 17 %:ssa tapauksista ja huonosti 13 %:ssa tapauksista. Vastanneista 9 % ei osannut esittää arviota asiasta. (Ks. Kuvio 6.4)

Opettajien käsityksen mukaan heidän omien oppilaittensa vanhemmat ovat saaneet tiedon opetuksesta oppilaan omasta koulusta 38 %:ssa tapauksista. 35 %:ssa tapauksista vanhemmat ovat kysyneet asiasta itse ja 27 %:ssa tapauksista opettajat arvioivat vanhempien saaneen tietää opetuksesta jollakin muulla tavalla. Tiedonlähteiksi opettajat mainitsevat toisten oppilaiden vanhemmat, toiset oppilaat, opetusviraston, ystävät, opettajat, työnantajan, suurlähetystön, yhteisön ja internetin.

Vastauksia tulkittaessa täytyy ottaa huomioon, että opettajat puhuvat oppilaista, jotka todellakin osallistuvat oman äidinkielen opetukseen. Kaikki heidän oppilaansa ovat jollain lailla saaneet tiedon tämän opetuksen olemassaolosta. Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja vaatii omaa aktiivisuutta niin oppilailta kuin heidän vanhemmiltaan. On mahdollista, että vanhemmat ovat selvittäneet oman äidinkielen opiskelun mahdollisuuden jo ennen kuin ovat kuulleet asiasta koulussa. Kuitenkin on pidettävä merkittävänä sitä, että vain 38 %:ssa tapauksista opettajan käsityksen mukaan tieto opetukseen osallistumisen mahdollisuudesta on saatu koulusta, vaikka tiedotusvastuu asiasta on opetusviraston ohjeistuksen mukaan juuri kouluilla. Herää kysymys, kuinka moni perhe, jonka lapsi ei osallistu opetukseen, ei ole kuullut tällaisesta mahdollisuudesta koulussa eikä ole osannut siitä muullakaan tavalla ottaa selvää.

## 6.4 Äidinkielen opetus työnä

Kysymykseen oman opetustyön haastavuudesta (Kysymys 3.1) valtaenemmistö vastanneista opettajista pitää opettamista erittäin haastavana tehtävänä. Samassa ryhmässä voi olla oppilaita useilta eri peruskoulun ja myös lukion luokkatasoilta. Oppilaissa on mahdollisesti myös esikoulujen ja ammattioppilaitosten oppilaita. Oppilaiden koulutausta voi olla hyvinkin kirjava. Osa oppilaista on syntynyt Suomessa ja käynyt koko koulunsa Suomessa, joku oppilaista on ehkä juuri muuttanut Suomeen eikä perheen maahan jäämisen mahdollisuuskään ei välttämättä ole vielä selvää. Näin heterogeenisten ryhmien ollessa kyseessä yli kymmenen oppilaan kokoisen ryhmän opettaminen on todella suuri haaste. Opettajan on käytännössä räätälöitävä erikseen jokaiselle oppilaalle yksilöllinen opetussuunnitelma. Opettajalla ei välttämättä ole mitään kosketusta oppilaan muuhun kouluelämään, koska opetustunnit pidetään useimmiten muun koulupäivän jälkeen koulussa, joka ei ole oppilaan oma koulu.

Vaikka yksittäisellä opettajalla olisikin oppilaita useamman ryhmän verran, ei oppilaiden jakaminen ryhmiin ikä- tai osaamistason perusteella ole yksinkertaista, koska opetuspaikat sijaitsevat eri puolilla kaupunkia ja oppilaiden koulumatkan pituus täytyy ottaa huomioon. Oppilaat saattavat myös kokea turhauttavana sen, ettei opettajalla ole heille niin paljon aikaa kuin mitä he tarvitsisivat. Joillekin lapsille oppitunnit ovat ainoa paikka, jossa he varsinaisesti harjoittelevat kieltä. Jotkut lapsista saavat tukea opiskeluun myös kotoa. Opettaja ei voi oppimateriaalin hankinnassaan kääntyä suoraan kustantajien puoleen, vaan hän joutuu mahdollisesti valmistamaan ja hankkimaan oppi- ja oheismateriaalin itse. Opettajat kuvaavat vastauksissa työtään näin:

Vaativa työ, vaatii paljon enemmän valmistelua kuin yhden ikäluokan ja taitotason opetus, kuten esim. tavallisissa suomalaisissa kouluissa.

Opettaminen vaatii etukäteen suunniteltuja tehtäviä jokaiselle oppilaalle erikseen.

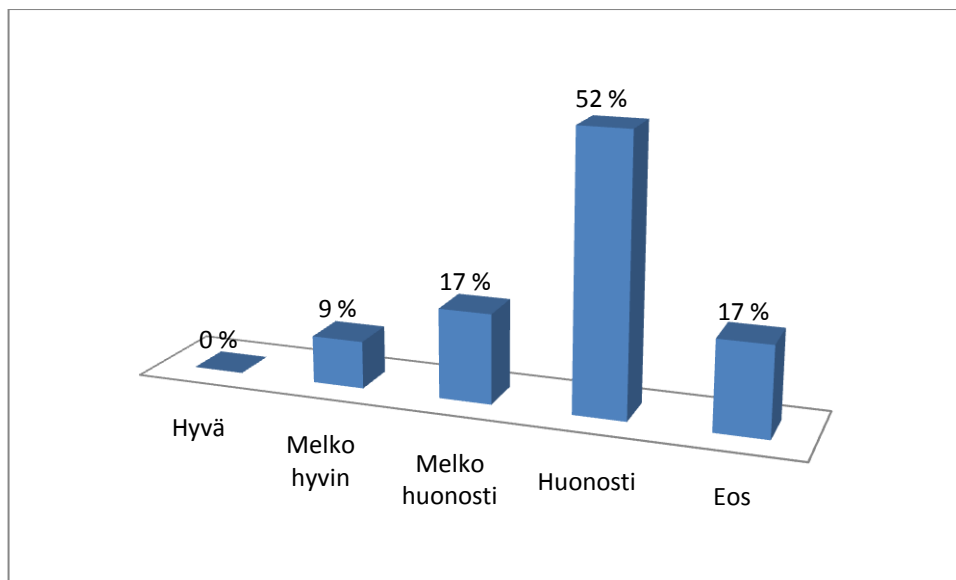
Jos samassa ryhmässä on enemmän kuin kaksi luokkatasoa, tilanne on erittäin hankala. Lasten pitää osata toimia itsenäisesti. Opetustahti hidastuu. On pakko karsia teemoja.

Vaikea työ, mutta mielenkiintoinen.

Osallistuin tämän opinnäytetyön toisen kyselytutkimuksen (Kysely B) tekemisen yhteydessä persian kielen oppitunnille Itäkeskuksen peruskoulussa loppusyksyllä 2004. Heterogeenisen opetusryhmän opettaminen vaikutti vaativan opettajalta paljon. Monenikäisten ja -tasoisten

oppilaiden ryhmässä opettajan oli jatkuvasti kierrettävä luokassa oppilaan luota toisen luota pitämässä lyhyitä opetustuokioita, antamassa tehtäviä, ohjaamassa niiden tekemisessä, tarkastettava toisia tehtäviä sekä kaiken muun ohessa myös puuttumaan mahdollisiin järjestyshäiriöihin. Osan tunnista opettaja piti koko ryhmälle yhteisesti ja puhututti oppilaita ajankohtaisesta aiheesta kartuttaen heidän sanavarastoaan.

Vastauksissaan kysymyksen opetuksen tarpeellisuudesta opettajat olivat yksimielisiä siitä, että äidinkielen opiskelu on erittäin tarpeellista (Kysymys 3.2). Yhden vastaajista mielestä äidinkielen opiskelu on melko tarpeellista. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta opettajat olivat sitä mieltä, että kunnat tulisi velvoittaa järjestämään tätä opetusta (Kysymys 3.3). Opettajilta kysyttiin myös näkemystä siitä, miten koulutuksellinen yhdenvertaisuus toteutuu, jos oppilas ei saa opetusta omassa äidinkielessään (Kysymys 3.4). Yksi opettajista vastasi, ettei ymmärtänyt kysymystä. 17 % vastaajista ei osannut arvioida asiaa. Toiset 17 % vastanneista arveli koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutuvan melko huonosti. 52 % eli yli puolet vastanneista opettajista arvioi koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutuvan huonosti. Huonosti koulutuksellisen yhdenvertaisuuden arvioi toteutuvan yli puolet, eli 52 % vastanneista opettajista. Merkittävä enemmistö eli yhteensä 69 % opettajista oli sitä mieltä, että koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu melko huonosti tai huonosti, jos oppilas ei saa opetusta äidinkielessään (Kuvio 6.5).



Kuvio 6.5 Miten koulutuksen yhdenvertaisuus toteutuisi ilman äidinkielen opetusta?

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupudokkuusluku on Helsingissä kolminkertainen muihin oppilaisiin verrattuna. Kokonaan ilman toisen asteen opetusta jää jopa 25 % maahanmuuttajista (Puustinen, M. 12.12.2008, 20). Huono suomen kielen taito mainitaan suurimpana esteenä jatkokoulutukselle. Siitä, minkälaiset ovat jatkokoulutuksesta jääneiden oppilaiden äi-



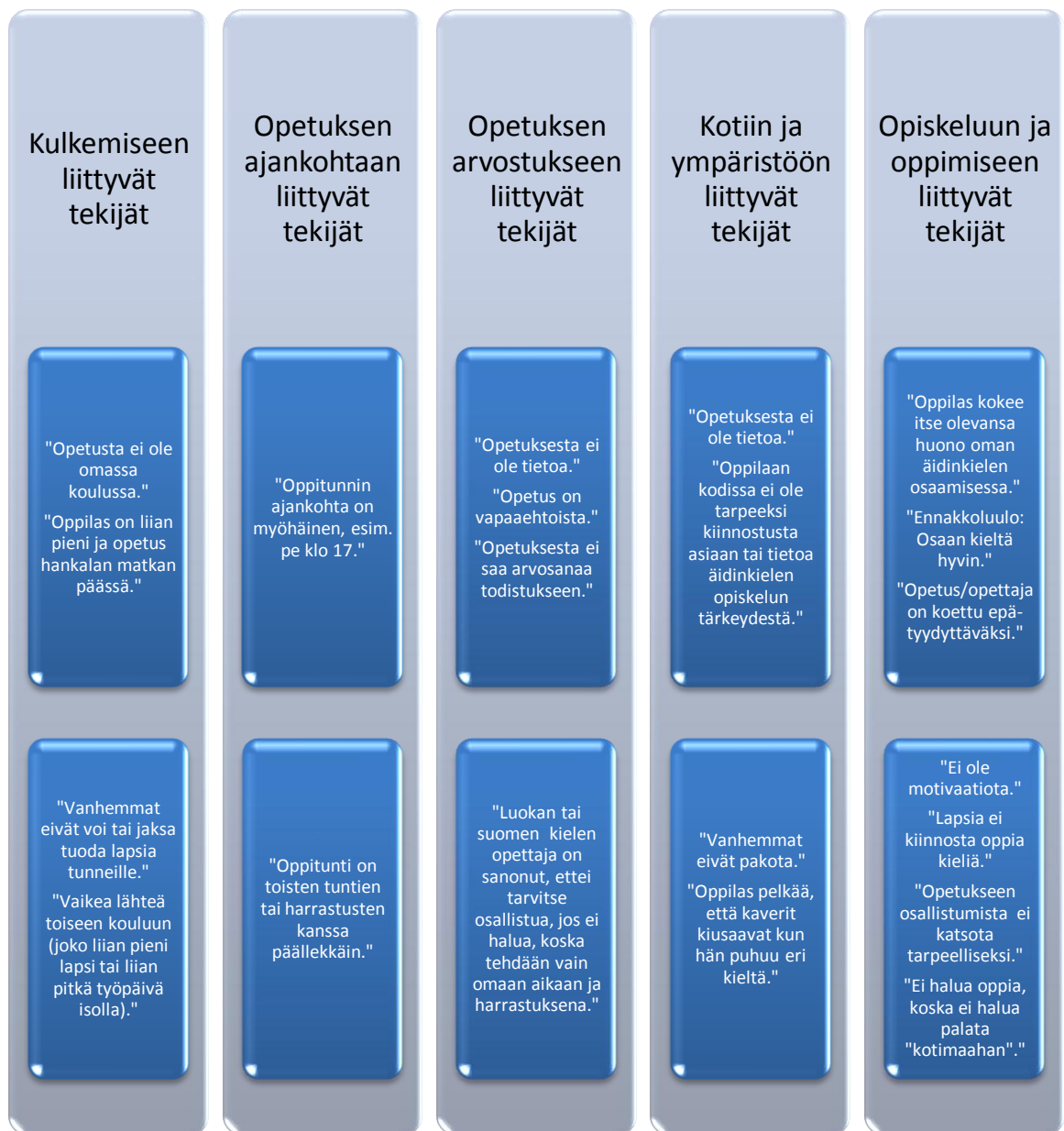
dinkielen taidot, ei ole saatavilla tutkimustietoa. Skolverketin tutkimuksessa oman äidinkielen opiskelun vaikutuksesta koulumenestykseen on saatu tuloksia, joiden perusteella on esitetty arvioita siitä, että oman äidinkielen opiskelulla olisi positiivinen vaikutus yleiseen opintomenestykseen. Tutkimuksessa ei perehdytty opetuksen sisältöön, joten vaaditaan perusteellisempia jatkotutkimuksia, jotta asiasta saadaan varmuus. Ruotsalaisen tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin mm., että oman äidinkielen opetukseen osallistuneiden oppilaiden yleinen koulumenestys oli keskimäärin jonkin verran parempi kuin *ruotsia äidinkielenään puhuvien* oppilaiden koulumenestys. Oppimissaavutukset paranivat entisestään sen mukaan, miten pitkään äidinkielen opetukseen oli osallistuttu. Myöskään perheiden taustalla ei ollut merkittävää menestystä selittävää yhteistä tekijää, joskin äidinkieltään opiskelevien oppilaiden vanhemmat olivat keskimäärin koulutetumpia kuin ruotsi toisena kielenä -oppiainetta opiskelevien oppilaiden vanhemmat. (Skolverket 2008, 66, 70)

## 6.5 Osallistumattomuus ja opiskelun keskeyttäminen

Äidinkielten opettajilta pyydettiin myös arvioita sille, miksi joku äidinkielen opiskeluun oikeutettu oppilas ei osallistunut näille äidinkielen tunneille (Kysymys 3.5a). Saadut vastaukset jaettiin niiden sisältöjen perusteella viiteen eri ryhmään: kulkemiseen liittyviin, opetuksen ajankohtaan liittyviin, opetuksen arvostukseen liittyviin, kotiin ja ympäristöön liittyviin sekä opiskeluun ja oppimiseen liittyviin tekijöihin. Vastausten perusteella mahdolliset opetukseen osallistumatta jättämisen syyt ovat suurelta osalta hyvin käytännöllisiä: oppitunneille pääsy on suuri haaste vaikean matkan takia. Tämän lisäksi opetuksen arvostukseen liittyvät tekijät – oman kielen asema suhteessa oppilaan muuhun koulunkäyntiin – nousivat useassa vastauksessa esille. Tietoa opetuksesta ei ole saatavilla, se on vapaaehtoista, aineesta ei saa arvosanaa, koulun opettaja on sanonut, ettei opetukseen tarvitse osallistua. Puutteet tiedottamisessa voidaan myös lukea kotiin ja ympäristöön liittyviin haittatekijöihin.

Opetuksen keskeyttämiseen johtavat syyt (Kysymys 3.5b) noudattelevat samaa linjaa. Kulkemiseen liittyvinä tekijöinä mainitaan, että oppilas ei pysty käymään tunneilla pitkän tai vaikean matkan tai pitkien koulupäivien takia. Voi myös olla, että oppilas ei pääse tunneille, koska ei selviydy matkasta yksin eikä ole ketään, joka veisi. Joissain tapauksissa saattajina toimineiden vanhempien aikataulu on muuttunut. Koulunvaihtokin voi vaikuttaa asiaan. Opettajien antamat arvioita syistä olla osallistumatta äidinkielen opetukseen esitetään seuraavassa luettelossa 6.1:

Luettelo 6.1 Opettajien arvioita syistä olla osallistumatta äidinkielen opetukseen



Joskus oppilaan keskeyttämiseen johtaa opettajien arvion mukaan se, että mielenkiinto lopah-  
taa kesken lukuvuotta, hän ei tule toimeen opettajan kanssa tai että hän kokee opetuksen itsel-  
leen tylsäksi, vaikeaksi tai epämieliseksi. Hän saattaa myös kokea, että hänen kielitonsa on  
liian erilainen muun ryhmän tasoon nähden. Muut koulutyöt ja harrastukset voivat saada oppi-  
laan luopumaan näistä tunteista. Samoin se, jos kodin tuki opiskelulle puuttuu tai hän kokee  
itseään kiusattavan oman äidinkielen opiskelun vuoksi. Oppilaan keskeyttämisen syynä voi olla  
myös olosuhdemuutos, vaikea tilanne kotona tai koulussa, perheessä sattuva avioero, jonka  
jälkeen oppilaalla ei ehkä ole mahdollisuutta puhua kieltä ehkä kuin oppitunnilla. Opetukseen  
osallistuvia on vuodesta 2004 alettu tilastoida kahdesti vuodessa, syksyllä ja keväällä. Tilastot  
kertovat, että vuosittainen oppilasmäärä laskee jonkin verran lukuvuoden kuluessa. Kevään

oppilasmäärät ovat näissä tilastoissa olleet 4-5 % pienempiä kuin syksyn (ks. 3.6). Opetusta järjestävien kuntien vaihtelee myös tilastojen mukaan jonkin verran vuosittain ja myös syys- ja kevätlukukauden välillä. Oppilasmäärän laskemiseen ja laskemisen lisäksi lukuihin saattaa vaikuttaa esim. se, että opettaja on estynyt jatkamaan työssään.

## 6.6 Opetuksen merkitys oppilaille ja opettajille

Äidinkielten opettajat saivat vastattavakseen sarjan kysymyksiä, jotka käsittelivät äidinkielen oppimisen merkitystä sinänsä ja muulle kouluopetukselle. Kysyttiin myös tuntimäärän riittävyttä ja mielipidettä opetuksen asemasta perusopetuksen ulkopuolella seuraavasta käytännöstä, jossa oppiaineesta ei tule oppilaalle arvosanaa peruskoulutodistukseen. Tämä käytäntö on suora seuraus opetuksen asemasta perusopetuksen ulkopuolella.

Opettajien vastaukset noudattivat melko yhtenäistä linjaa, kun kysyttiin (Kysymys 3.6) heidän käsitystään siitä, mikä merkitys oman äidinkielen hallinnalla on suomen (tai ruotsin) kielen oppimiselle ja muulle kouluopetukselle. Vastauksissa toistui käsitys siitä, että oman äidinkielen tuntemus on perusta muiden kielten oppimiselle ja tekee muiden kielten oppimisen helpommaksi. Oma äidinkieli on oppilaalle tärkeä myös siksi, että se on ajattelukieli, jonka pohjalle myös kaikki muut opittavat asiat rakentuvat.

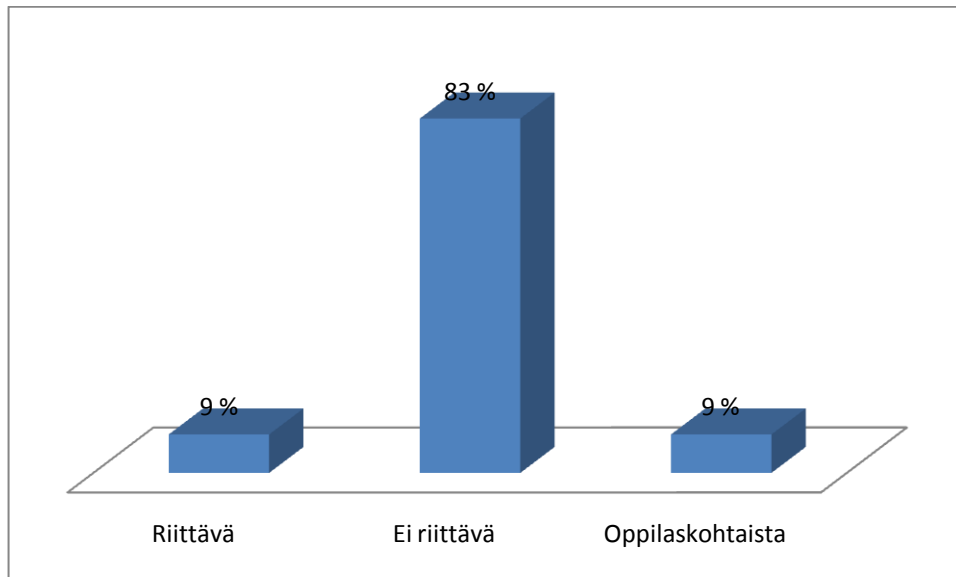
För att utveckla sitt andraspråk är ett stabilt och välutvecklat förstaspråk en förutsättning (Schönström, K. 2010, s. 193).

Eräissä vastauksessa äidinkielen opetus nähdään myös tärkeänä kanavana kulttuurin oppimisen näkökulmasta. Äidinkielen opetus nähdään mahdollisuutena oppia ymmärtämään, että erilaisuus on hauskaa ja että siitä voi olla iloa ja hyötyä. Oma äidinkieli oli erään opettajan näkemyksen mukaan niin haastava opittava, että suomen kieli tuntuu sen jälkeen helpolta. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että normaalikoulu on tärkeämpi, koska oman äidinkielen opetuksesta ei saa arvosanaa.

Seuraavaksi opettajilta kysyttiin opetukseen myönnetyn tuntimäärän riittävydestä (Kysymys 3.8). Monikielisten oppilaiden vieraan äidinkielen opetuksen julkilausuttu tavoite on toiminnallinen kaksikielisyys. Toiminnalliseen kaksikielisyyteen ei kahden oppitunnin viikkotuntimäärällä kuitenkaan Youssefin mukaan yllätä:

Maahanmuuttajien äidinkielen opettajille voisi antaa kaksi tuntia viikossa omakieliseen tukiopetukseen, jolloin tulisi käsitellä muiden aineiden sanastoa omalla kielellä. Maa-

hanmuuttajien äidinkielen taso jää helposti heikoksi, jos opetus perustuu vain kahteen tuntiin viikossa ja varsinkin, jos oppilas on syntynyt Suomessa tai muuttanut Suomeen nuorena. Tavoite kaksikielisyydestä ei toteudu, elleivät oppilaan äidinkieli ja suomen kieli kehity samanaikaisesti ja tasavertaisesti. (Youssef, Y. 2007, 378.)



Kuvio 6.6 Äidinkielen opetuksen viikkotuntimäärän (90 min) riittävyys

Valtaenemmistö, eli 83 % vastanneista opettajista onkin sitä mieltä (Kuvio 6.6), että nykyinen viikkotuntimäärä ei ole riittävä. Kaksi opettajista oli sitä mieltä, että tuntimäärä riittää. Kahden mielestä riittävyys on oppilaskohtaista.

Kysymykseen koulun ja kodin välisestä vastuunjaosta äidinkielen oppimisen suhteen (Kysymys 3.7) opettajat vastasivat, että kodeille kuuluu enemmän kuin puolet eli 66 % oman äidinkielen ylläpitämisen ja kehittämisen vastuusta. Tämä on ymmärrettävää kun ottaa huomioon ne niukat resurssit, jotka opettajan käytössä on oppilasta kohden.

Enemmän hajontaa vastauksissa ilmeni kun kysyttiin opettajien kantaa siihen, tulisiko tästä äidinkielen opetuksesta saada oppilaan keskiarvoon vaikuttava arvosana koulutodistukseen (Kysymys 3.9). Uuden käytännön edellytyksenä olisi tietysti oppiaineen palauttaminen perusopetukseen kuuluvaksi oppiaineeksi.

Yli puolet opettajista, 61 %, on sitä mieltä, että äidinkielen opetuksen arvosanan tulisi olla oppilaan koulutodistuksessa ja vaikuttaa oppilaan keskiarvoon. Yksi vastaajista ei osannut vastata tähän kysymykseen. 30 % vastanneista oli sitä mieltä, ettei arvosanan pitä olla koulutodistuksessa. Yksi kielteisesti vastanneista perusteli kantaansa sillä, että käytäntö saattaisi olla epäreilu,

koska oman äidinkielen opetuksen tuntimäärä ei ole riittävä ja jotkut opettajat voivat olla huonoja. Näissä vastauksissa palataan jälleen kysymykseen opettajien kelpoisuusehdoista ja koulutautumismahdollisuuksista sekä kyseisen oppiaineen olemattomasta asemasta perusopetuksen ulkopuolella.

## 7 Vanhempien käsitykset persian kielen opetuksesta Helsingissä

### 7.1 Persian kieli esimerkkikielenä

Persian kieli (farsi فارسی tai parsi پارسی) on arabian kielen ja islamin vaikutuspiirissä elävä vanha indoeurooppalainen kieli. Se on osa indoeurooppalaisen kieliperheen indoiranilaista haaraa. Kirjallisen aineiston perusteella persian kieli voidaan ajoittaa noin 3 000 vuoden taakse. Nykypersia on kehittynyt 600-800 -luvuilla. Viimeisten tuhannen vuoden aikana kieli on muuttunut vähän, vaikka varsinkin puhekielessä on paljon lainasanoja arabian kielestä.

Persian kielen kolme päämurretta ovat Iranin persia eli farsi, Afganistanissa puhuttava dari ja Tadžikistanissa puhuttava tadžikki. Persiaa puhuu äidinkielenään Iranissa noin 40 miljoonaa (58 % maan väestöstä), Afganistanissa noin 15 miljoonaa (50 % maan väestöstä) ja Tadžikistanissa noin 6 miljoonaa ihmistä (80 % maan väestöstä). Persian kieli on maan virallinen kieli kaikissa näissä maissa. Tadžikistanissa sen kirjoittamisessa käytetään kyrillistä aakkostoa, Iranissa ja Afganistanissa on käytetty noin 900-luvulta alkaen muunneltua arabialaista aakkostoa. Kielen piirteitä kuvataan opetussuunnitelmassa mm. näin (Espoon kaupunki 2006):

Persian kielessä on 32 kirjainta, joista 26 on konsonantteja. Lyhyet vokaalit merkitään lisämerkkien avulla. Kirjaimen muoto on erilainen sanan alussa, keskellä ja lopussa.

Sanastossa on erityisen paljon synonyymeja. Idiomeja, fraaseja, muita ilmauksia ja sananlaskuja on runsaasti. Terminologia saattaa vaihdella alueittain hyvinkin paljon.

Kohteliasta puhekieltä arvostetaan. Lapset teittivät vanhempiaan ja koulussa opettajat ja oppilaat teittivät toisiaan. Etenkin vanhoja ihmisiä arvostetaan ja kunnioitetaan. Kirjakieli eroaa puhutusta kielestä mm. sanamuodoissa ja lauserakenteissa.

Tilastotietojen perusteella on lähes mahdotonta arvioida, kuinka monta persian kieltä puhuvaa henkilöä Suomessa asuu. Yksi tapa lähteä etsimään vastausta on käyttää kriteerinä kansalaisuutta. Vuoden 2009 lopussa Suomessa oli Tilastokeskuksen mukaan yhteensä 4 755 Iranin ja Afganistanin kansalaista. Toinen tapa on selvittää, kuinka moni on rekisteröinyt persian kielen äidinkielekseen. Vuonna 2009 luku oli 4 548, mikä on liki 16-kertainen määrä vuoteen 1990 verrattuna. (Tilastokeskus 10a.) Tilastot antavat kuitenkin vain viitteellisen kuvan kokonaistilanteesta. Tässäkin tutkimuksessa kävi ilmi, että vain osalla kyselyyn vastanneista perheistä persian kieltä opiskelevan oppilaan äidinkieli on väestörekisterissä persia. Persian opettajalta

saadun tiedon mukaan ryhmien yhteensä 20 oppilaasta vain 40 % on perheistä, jossa molemmat vanhemmat ovat persiankielisiä (Zakeri, M. 27.6.2005).

## 7.2 Tutkimuksen toteutus – Kysely B

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Tutkimusjoukkona olivat Helsingin kaupungissa toimivien persian kielen opetuksen ryhmien oppilaat. Kaupungin opetusviraston opetuskonsultilta sain osviittaa siitä, minkälaiset seikat olisivat tutkimusnäkökulmasta mielekkäitä:

Opetusviraston näkökulmasta on aina tärkeää opetuksen vaikuttavuus ja laatu, miten sen kokevat oppilaat, vanhemmat ja opettaja. Ja toisaalta vanhempia ajatellen olisi kiinnostavaa tietää, mikä on heidän käsityksensä ja määritelmänsä opetuksen tavoitteista, ts. millaisen kaksikielisyyden ja oman äidinkielen säilyttämisen he näkevät tärkeäksi.

(Kuukka, K. 2005.)

Kyselyssä selvitettiin oppilaiden koulutustaustaa ja oppilaiden vanhempien käsitystä siitä, kuinka persian kielen opiskelu on onnistuttu järjestämään, kuinka laadukasta opiskelu on ja mikä on sen vaikutus. Kysyttiin myös vanhempien tavoitteita lastensa persian kielen opiskelun suhteen. Kysymyksillä pyrittiin myös hahmottamaan kuvaa siitä, miten monitahoiset vaikutukset perheiden erilaisilla kielikokoonpanoilla on oppilaan mahdollisuuksiin omaksua kutakin kieltään. Vastauksia on täydennettiin tarvittaessa muiden monikielisten perheiden vanhempien näkemyksillä, joita tutkija on saanut haastattelemalla.

Kyselylomake postitettiin Helsingin kaupungissa toimivien persian kielen opetuksen ryhmien oppilaiden koteihin tammi-helmikuussa 2005. Ryhmiä oli lukuvuonna 2004-2005 kaksi kappaletta, yksi Kaisaniemen ja toinen Itäkeskuksen peruskoulussa. Kyselylomakkeiden mukana oli palautuskuori lomakkeiden postittamista varten. Kyselylomakkeen laadinnassa apuna olivat opetusvirastosta saadut näkökulmaehdotukset. Apua kyselylomakkeen laadintaan oli siitäkin, että opinnäytetyön tekijä osallistui persian kielen opettajan ehdotuksesta yhdelle oppitunnille havainnoijana ennen kyselylomakkeen laatimista. Opettaja myös käänsi suomenkielisen kyselylomakkeen mukana lähetetyn saatekirjeen persian kielelle. Kysymysten laatiminen oli erittäin haastava tehtävä, koska viimeistään oppitunnille osallistumisen perusteella kävi ilmi, kuinka heterogeenisestä joukosta on kysymys. Oppilaiden vähäisen määrän ja ikäjakauman vuoksi olisi ollut keinotekoisista rajata tutkimus koskemaan esimerkiksi vain perusopetuksen oppilaita.

Oppilaiden kotiosoitteet saatiin oppilailta itseltään opettajan luokassa kierrättämän listan avulla. Opetusvirastolla, oppilaiden omilla kouluilla tai opettajalla itsellään ei ollut lain mukaan

oikeutta antaa tällaisia tietoja ulkopuoliselle. Tutkimuksen tekijän tuli myös saamiaan tietojaan käsitellessä noudattaa henkilötietolaissa määriteltyjä henkilötietojen käsittelyä koskevia periaatteita. Tässä laissa on esim. etnistä alkuperää kuvaava tieto määritelty sellaiseksi arkaluontoiseksi tiedoksi, jonka käsittely on kiellettyä ilman asianomaisen lupaa. (Henkilötietol. 22.4.1999/523, mm. 11 § 1 mom.)

Kyselylomake koostuu pääasiassa monivalintakysymyksistä, joihin vastattiin rastittamalla omaa mielipidettä lähinnä oleva vaihtoehto. Joidenkin kysymysten jälkeen oli tilaa lisätietoja ja perusteluja varten. Kyselylomake koostui neljästä pääkohdasta: taustatiedot (kohta 1), persian kielen opetus (kohta 2), oppilaan kielitausta (kohta 3) ja opetuksen tavoite (kohta 4). Kyselylomakkeita lähetettiin yhteensä 19 oppilaan kotiin. Niistä palautui 11 kappaletta, joten vastausprosentiksi tuli n. 58. Vastausprosenttia voidaan pitää ilahduttavan korkeana, kun otetaan huomioon kysymysten suuri määrä, vaikkakin se olisi voinut olla vielä suurempi, jos kysely olisi lähetetty myös persiankielisenä. Mahdollisuutta perustella vastauksiaan vastaajat käyttivät vain vähän. Kysymyksissä on luontevuuden vuoksi käytetty sanan oppilas tilalla sanaa lapsi, koska kysely on osoitettu oppilaan vanhemmille.

### **7.3 Oppilaiden taustatiedot ja opetuksen tavoitteet**

Kyselyn B ensimmäisessä osiossa kysyttiin lapsen opiskeluun liittyviä taustatietoja. Taustatietoja selvittävä osio oli poikkeuksellisen monitahoinen. Syynä tähän oli tutkimuksen kohderyhmän ennakolta tiedossa ollut heterogeenisyys. Oman äidinkielen opetusryhmissä on tavallisesti hyvin eri-ikäisiä oppilaita. Yhteistä oppilailta oli se, että he olivat koululaisia, jotka kävivät koulua Helsingissä sekä se, että he ja/tai todennäköisesti ainakin toinen heidän vanhemmistaan olivat taustaltaan muualta Suomeen muuttaneita ja äidinkieleltään muita kuin suomen- tai ruotsinkielisiä. Ainakin osa oppilaista oli niin kutsuttuja ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajia. Oli lähdeittävä liikkeelle siitä, että oppilaista osa voi olla syntynyt ja ehtinyt käydä kouluakin ulkomailla. Suomalainen koulutausta voi siis olla eripituinen samanikäisillä koululaisilla. Lisäksi oli otettava huomioon, että esimerkiksi samanikäiset, samaan aikaan Suomessa koulunsa aloittaneet oppilaat eivät välttämättä olleet osallistuneet persian kielen opetukseen yhtä pitkään.

Kyselytutkimuksen vastausten perusteella (Kysymys 1.1) voidaan todeta, että ikähaitari jopa tässä yhdentoista oppilaan ryhmässä oli suuri. Oppilaat olivat iältään 9-20 -vuotiaita, ja lähes jokainen ikävuosi näiden ääripäiden välissä oli vastauksissa edustettuna. Vastaamatta jättäneiden perheiden lapsissa oli opettajalta saadun tiedon mukaan myös 7-8 -vuotiaita oppilaita. Per-



sian kieltä opiskelevissa oppilaissa oli siis koko peruskoulun 1.-9. luokkien ja lukion oppilaiden ikäisiä oppilaita.

Lähes kaikki oppilaat tässä vastanneiden joukossa olivat joko syntyneet Suomessa tai asuneet Suomessa jo varhaislapsuudestaan saakka (Kysymys 1.2) sekä käyneet koulua vain Suomessa. Ilmeisesti juuri tästä syystä kukaan oppilaista ei ilmeisesti juuri tästä syystä ollut osallistunut perusopetukseen valmistavaan opetukseen (Kysymys 1.3). Heistä kukaan ei myöskään ollut saanut tukiopetusta persian kielellä (Kysymys 1.4).

Lähes jokainen eli yhdeksän vastaajaa yhdestätoista oli osallistunut persian kielen tunneille koko kouluaikansa (Kysymys 1.5). Lopuissa kahdessa tapauksessa toinen oppilas oli osallistunut persian kielen opetukseen seitsemän kuukauden ajan ja toinen kolmen vuoden ajan. Valtaosa vastanneista ilmoitti, että oppilas osallistui suomenkieliseen perusopetukseen (Kysymys 1.5). Vain yhdellä oppilaalla oli kokemusta persiankielisestä perusopetuksesta. Kahdessa tapauksessa vastausta ei ollut. Näiden seikkojen osalta kyselyyn vastanneiden ryhmä oli ikäkaumaa lukuun ottamatta kohtalaisen homogeeninen. Kyselyyn vastanneiden perheiden pitkä maassaoloaika saattoi olla yhteydessä suomen kielen taidon tasoon ja sitä kautta myös vastausaktiivisuuteen. Sama koskee luonnollisesti myös niitä vastanneita perheitä, joissa suomi oli toisen vanhemman ja siis myös lasten (toinen) äidinkieli.

Yli puolet vastanneista opiskeli suomea tavallisen äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan (Kysymys 1.7). Suomea suomi toisena kielenä -oppimäärän (S2) mukaan opiskeli alle puolet vastanneista. Yhdellä vastaajista oli epätietoisuutta siitä, kumman oppimäärän mukaan oppilas suomen kieltä opiskeli.

Yhdenmukaisuus näkyi myös vastauksissa (Kysymys 1.8) kysymykseen viihtyikö oppilas vanhempien käsityksen mukaan hyvin koulussa ja sujuiko koulu hyvin. Kaikki vastaajat olivat täysin samaa mieltä siitä, että heidän lapsensa viihtyi koulussa hyvin. Vastaajista lähes kaikki olivat täysin samaa mieltä siitä, että lapsen koulu sujui hyvin. Lopuissa vastauksista oltiin osittain samaa mieltä.

#### **7.4 Opetusjärjestelyt ja koulumatka**

Kyselyn toisessa osiossa tarkasteltiin lähemmin persian kielen opetusta ja sen puitteita. Persian kielen opetus äidinkielenä on perusopetusta täydentävää opetusta. Opetusryhmiin kuului oppilaita useasta eri koulusta ja opetustunnit jouduttiin järjestämään koulun muiden oppituntien ja oppilaiden tunneille pääsynkin vuoksi normaalien koulutuntien jälkeen myöhään iltapäivällä.

Varsinkin pienten oppilaiden kohdalla opetukseen osallistuminen voi edellyttää sitä, että hänet saatettiin tunnille.<sup>1</sup>

**Vastanneet olivat yksimielisiä (100 %) siitä, että lapsen mahdollisuus opiskella persian kieltä on erittäin tärkeää** (Kysymys 2.1). Tämän seikan olisi toki kysymättäkin – ainakin suuntaa antavasti – voinut päätellä jo siitä, että vastanneiden perheiden lapset ovat osallistuneet itselleen vapaaehtoiseen opetukseen koko kouluaikinsa mahdollisuuksiensa mukaan. Opetukseen osallistuminen kertoi oppilaiden ja heidän perheidensä sitoutumisesta asiaan.

Tiedotusvastuu monikielisten oppilaiden äidinkielen opetuksesta kuuluu Helsingissä opetusvirastosta saatujen työjärjestysten perusteella koululle, jonka perusopetuksen oppilaana oppilas on (Kuukka, K. 2005). Vastausten (Kysymys 2.2) perusteella voi päätellä, että näiden oppilaiden perheiden kohdalla koulujen tiedottaminen oli kohtalaisen tehokasta. Yli puolet (kuusi vastaajaa) oli saanut koululta tiedotteen asiasta. Koulun lisäksi yksi vastaajista oli saanut tiedon opetuksesta kaveriltaan. Yhdessä perheessä asia oli jo tiedossa vanhemman opetukseen osallistuvan sisaruksen kautta. Pieni osa perheistä oli itse tiedustellut asiaa opetusvirastosta.

Suurin osa, eli yhdeksän yhdestätoista vastaajasta oli vain jonkin verran kiinnostunut mahdollisuudesta saada osa lapsen kouluopetuksesta omakielisenä (persiankielisenä) opetuksena (Kysymys 2.3). Vain yksi vastaaja oli melko kiinnostunut ja yksi erittäin kiinnostunut asiasta, jos tällainen mahdollisuus olisi olemassa. Kielikylpyopetuksen ohella Helsingin kaupunki on järjestänyt kaksikielistä opetusta muutamassa kielessä (ks. luku 4).

Persian kielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, eivätkä sitä siksi koske perusopetusasetuksessa (20.11.1998/852) määritellyt päivittäisen työmäärän rajoitukset. Lukuvuonna 2004 – 2005 Helsingissä varsinkin nuorimpien persian kielen opetukseen osallistuneiden oppilaiden kohdalla työpäivään sisältyvät asetuksen 4 §:ssä mainitut sallitut 5 oppituntia ylittivät oman kielen oppituntien osalta. Jos mukaan lasketaan vielä odottelu- ja matkustusaika, tuli koulupäivistä raskaita kaikenikäisille oppilaille (Kysymys 2.5).

Opetukseen osallistuminen ja motivaatio opiskeluun osallistumiseen riippuvat paitsi siitä, järjestetäänkö opetusta omassa koulussa, myös siitä, minkälainen odottelu-aika ja matka oppilaalla

---

<sup>1</sup> Mikäli opetus olisi osa perusopetusta, tulisi sovellettavaksi perusopetusasetuksen 4 § (20.11.1998/852), joka määrittää opetuksen päivittäistä määrää. Saman pykälän mukaan vieras-kielisessä opetuksessa voidaan tästä poiketa, mikäli tämä poikkeus on ao. opetuksen järjestämisluvan mukainen.

on oman äidinkielen tunnille. Perheet ja opetukseen osallistuvat oppilaat joutuvat aikataulujaan suunnitellessaan ottamaan huomioon oman äidinkielen tunneille kulkemisen. Pienemmät oppilaat tarvitsevat luultavimmin matkalle saattajan. Isompien oppilaiden kohdalla tarvitaan jonkinlaista seurantaa siitä, että tunnille myös lähdetään. Muuhun koulunkäyntiin nähden ulkopuoliselle tunnille osallistuminen voi tuntua oppilaasta pikemminkin harrastukselta kuin koulunkäynniltä. Kun kyse kuitenkin on koulumaisesta opiskelusta, siis oppilaan työskentelystä kertaviikkoisen työmatkan muodossa, vaatii se oppilaalta vahvaa motivaatiota. Ruotsalaisessa oman äidinkielen opetuksen tutkimuksessa oman äidinkielen opetuksesta on kiinnitetty huomiota samaan asiaan (Skolverket 2008, 40):

Intervjustudien pekade på att förhållanden runt omkring undervisningen, om den anordnas inom eller utanför timplan och inom eller utanför skolan, har betydelse för elever, alternativt föräldras, intresse och möjlighet att delta.

Myös opettajien ja vanhempien tuki ja kannustus ovat tärkeitä. Tutkimuksessa ei selvitetty sitä, tiesivätkö oppilaan perusopetuksen opettajat opiskelevan (mahdollisesti toista) äidinkieltään. Hyvän opiskelumotivaation kannalta olisi tärkeää, että oppilaan omalla opettajalla ja suomen kielen opettajalla olisi toimiva yhteys äidinkielen opettajan kanssa. Tutkimisen arvoista olisi, kuinka usein näin on ja mikä vaikutus asialla ehkä on oppilaan koulunkäyntiin.

Vain kolmella vastanneiden perheiden oppilaista oli mahdollisuus osallistua persian kielen opetukseen omassa koulussaan (Kysymys 2.4). Oppilaista suurin osa, eli kahdeksan, kävi näillä oppitunneilla siis muualla kuin omassa koulussaan. Opettajalta saatujen tietojen mukaan ryhmien 20 oppilasta tulivat yhteensä 18 eri koulusta. Äidinkielen tunnit pyritään järjestämään sellaisissa kouluissa, johon mahdollisimman monella oppilaalla on hyvät yhteydet. Tämä merkitsee tietysti sitä, että opettajan on työskenneltävä useammassa koulussa ja myöhäiseen ilta-päivä – ilta-aikaan, mikä on yksi heidän työnsä vaativuutta lisäävä seikka. Tämä ilmiö on tuttu myös Ruotsin kouluissa (Skolverket 2008, 40):

[...] en arbetssituation som för flertalet av dessa lärare innebär ständiga förflyttningar mellan olika skolor och en undervisning som oftast är förlagd efter ordinarie skoltid.

Persian kielen oppitunnit pidettiin lukuvuonna 2004 – 2005 sekä Kaisaniemen että Itäkeskukouluun ryhmissä klo 16 – 17.30. Tunneilla oli viiden minuutin mittainen evästauko, jolloin oppilaat saivat syödä mukana tuomiaan eväitä. Joidenkin oman äidinkielen opetuksen ryhmien välipaloista on vastannut koulu. Helsingin kaupungilla ei ole tässä asiassa kaikkia kou-

luja kattavaa käytäntöä. Välipalatauko on myöhäisellä iltapäivätunnilla välttämätön oppilaiden oppimisvireyden säilyttämiseksi.

Oppilailla oli vastausten perusteella (Kysymys 2.5.1 ja 2.5.2) koulumatkan lisäksi hyvin eripituiset odotteluajat muun koulupäivän ja persian tunnin välillä. Suurimmalla osalla oppilaista aikaa kului myös koulusta toiseen siirtymisessä. Pisimmän ajan persian tunnille lähtöä odottava oppilas ehti olla kotona noin kolme tuntia. Keskimääräinen koulumatkan pituus persian tunnille oli vastauksen kilometreissä antaneiden kahdeksan vastaajan kohdalla kahdeksan kilometriä (Kysymys 2.6.1). Kahden oppilaista ilmoitettiin matkustavan metrolla ja yhden oppilaan matkan pituudeksi ilmoitettiin viisi minuuttia. Yhdestä lomakkeesta vastaus puuttui.

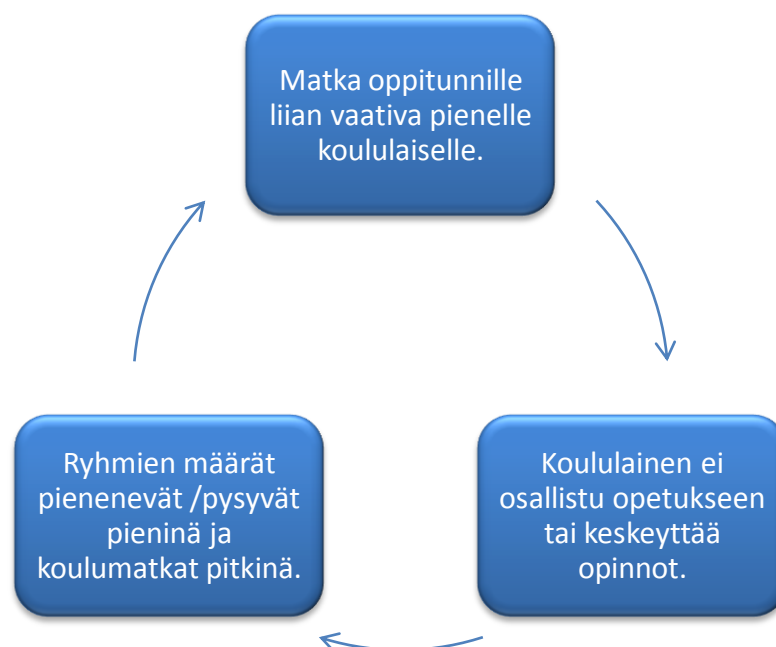
Persian kielen opetustuntien ajankohta oli tutkimusajankohtana ollut sama jo useamman vuoden ajan, mikä oli helpottanut oppilaiden vanhempien aikataulutusta. Tunnin suhteellisen myöhäinen iltapäiväajankohta teki toki oppilaiden päivästä pitkän, mutta mahdollisti samalla sen, että moni oppilas ehti siirtyä koulusta toiseen. Myöhäinen ajankohta mahdollisti myös ehkä joissakin perheissä sen, että toinen vanhemmista pystyi irrottautumaan töistään saattaakseen lapsen tunneille kerran viikossa. Vastausten perusteella (Kysymys 2.7.1) oppitunnin ajankohtaa piti täysin tai melkein sopivana suurin osa (seitsemän kappaletta) vastaajista. Lopuille vastaajista tunnin ajankohta tuotti vaikeuksia. Eräs vastaajista olisi toivonut oppitunnin ajankohdaksi lauantaita.

Suurin osa kyselyyn vastanneiden perheiden lapsista ja nuorista kulki itsenäisesti oppitunneille (Kysymys 2.6.2). Vain kahden oppilaan kohdalla oli maininta, että isä käy hakemassa. Yhden oppilaista äiti toi tunneille ja isä haki. Yksi oppilas kulki isoveljensä mukana eikä siksi tarvinnut aikuista saattajaa. Vain yhden vastaajan lapsi oli alle kymmenvuotias, joten monen oppilaan matkan pituuden huomioon ottaen on oletettavaa, että ainakin joitakin vanhemmista oppilaista oli aikaisempina vuosina saatettu tunnille.

Vastaamatta jättäneissä perheissä oli myös alle kymmenvuotiaita opetukseen osallistuvia oppilaita. Olisi kiinnostavaa tietää, kuinka moni näistä nuorimmista oppilaista saatettiin tunnille. Avoimeksi jäi myös se kysymys, kuinka moni oppilas ei osallistu oman äidinkielen opetukseen, tai keskeyttää opiskelun juuri siksi, että opetusryhmää ei ole lapsen omassa koulussa ja että vanhemmat eivät pysty järjestämään lapsen saattamista tunnille. Järjestely-yrityksistä huolimatta tunneille kulkemiset voivat olla ylivoimainen este monille perheille. Itsenäisen kulkeamisen edellytys voikin muodostaa liian korkean kynnyksen opetukseen osallistumiselle, kuten seuraavasta ilmenee:

Joudumme siirtämään pojan venäjän kielen opiskelun aloittamista ainakin puoli vuotta, jos ei kokonaan ensi lukuvuoteen. Koulun aloittamiseen liittyy niin paljon uutta opittavaa, että pojan itsenäinen kulkeminen bussilla täältä [Kumpula] Maunulan kouluun, jossa tunnit ovat, tuntuu vielä liian hankalalta ajatukselta. Tunnit ovat klo 13 iltapäivällä, joten emme mitenkään pääse itse viemään häntä tunneille tai hakemaan sieltä. (Pascale, E. 13.10.2010.)

Kysymys koulumatkan pituuden sopivuudesta (Kysymys 2.7.2) jakoi mielipiteitä voimakkaasti. Koulumatkan pituus tuotti luonnollisesti eniten hankaluuksia toisaalta nuorimpien oppilaiden, toisaalta pisimpiä matkoja kulkevien oppilaiden perheille. Eniten kannatusta sai vaihtoehto ”osittain eri mieltä”. Seuraavaksi suosituin vaihtoehto oli ”täysin samaa mieltä”. Loput vastauksista olivat joko ”osittain samaa mieltä”, tai ”täysin eri mieltä”. Opetusministeriön nykyisen asetuksen (1777/2009) mukaan äidinkielen opetus tulee sijoittaa oppilaiden ja opiskelijoiden työjärjestykseen ja järjestää oppilaan työpäivän aikana. Tämä ei useinkaan ole mahdollista, jolloin opetuksen todellinen saatavuus on heikko (Kuvio 7.1). Mitä useampi opetukseen oikeutettu saadaan aktivoitumaan tunneille osallistumiseen, sitä paremmin asetuksen henki täyttyy. Tällöin voitaisiin perustaa useampia ryhmiä useampiin kouluihin, jolloin oppilaiden koulumatkatkin lyhenevät. Samalla opettajat saisivat lisätunteja sekä mahdollisesti viikoittaiset opetus- tuntinsa täyteen pienemmällä maantieteellisellä alueella.



Kuvio 7.1 Koulumatka opetuksen todellisen saatavuuden tekijänä

Opetuksen palauttaminen perusopetuksen oppiaineeksi ja osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää toisi pitkät koulumatkat myös opetuksen järjestäjän vastuun piiriin.

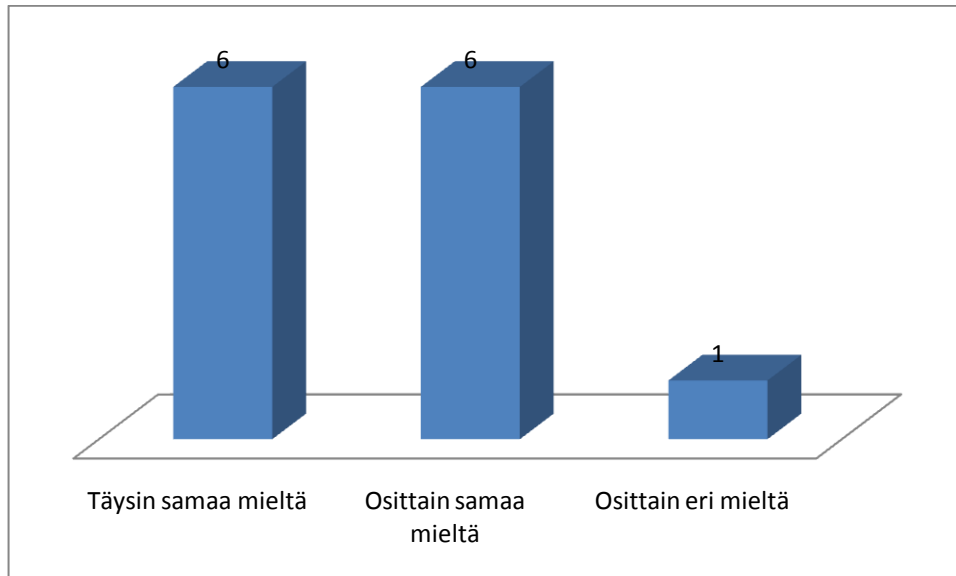
Persian kielen opetuksen laatuun (Kysymys 2.7.3) oli vastaajista suurin osa, 8/11 erittäin tyytyväinen. Kolme vastaajaa oli osittain samaa mieltä opetuksen hyvästä laadusta. Opetuksen korkea laatu on merkittävä niin oppilaita kuin heidän vanhempiaankin yhteistyöhön motivoiva tekijä. Myös se, että sama opettaja oli opettanut näitä persian kielen opetuksen ryhmiä jo useamman vuoden ajan, on ollut merkittävä jatkuvuutta opetukseen tuova tekijä. Opetuksen säännöllisyys (Kysymys 2.7.6) lisäsi myös vanhempien luottamusta ja motivoi oppilaita sitoutumaan oppitunneille käymiseen. Persian kielen opetusta annettiin lähes kaikkien eli kymmenen vastaajan mukaan säännöllisesti. Vain yksi vastaaja oli osittain samaa mieltä asiasta. Opetuksen hyvä laatu, jatkuvuus ja säännöllisyys eivät ole itsestäänselvyksiä. Toisinkin voi joskus olla. Esimerkkitapaus Espoosta urdun kielen opetuksen osalta:

Ensimmäinen opettaja oli lasten mielestä ehdottomasti paras. Valitettavasti vain matka Helsingistä tänne Espooseen oli hänelle hankala ja hän lopetti melko pian. Hänen jälkeensä opettajiksi on sitten haalittu sukulaisia ja tuttavvia, koska kaupungilla ei ollut osoittaa meille muutakaan opettajaa. Tämän opettajan jälkeen opettajia on ollut kolme ja välillä on tuntunut, että tunnit ovat vain lasten yksi kokoontumispaikka. Tunneilla on askarreltu ja välillä leikitty ulkona ja ainakin minun mielestäni kielen opetus on välillä ollut aika heppoista ja vähäistä. Meillä on välillä tunnit alkaneet jopa puoli tuntia myöhässä tai sitten tunti on peruttu niin, että opettaja on soittanut Arzoolle, ei siis kellekään vanhemmista, vaan vain yhdelle lapselle, ettei tuntia olekaan. Arzoo on sitten soitellut asiasta muille lapsille.

Kahden vuoden aikana lapsiamme on siis opettanut neljä eri ihmistä. Vain tämä ensimmäinen vaikutti pätevältä ja osaavalta ja silloin lastenkin mielestä jotain myös opittiin. Nyt syksyllä (2009) jostain syystä emme saaneet minkäänlaista tietoa opetuksesta, vaikka vielä keväällä asiasta oli puhetta. Nyt syksyllä piti taas uuden opettajan aloittaa, mutta jostain syystä mitään ei sitten tapahtunutkaan. Olen itse ollut nyt asiassa hyvin passiivinen enkä ole ottanut yhteyttä mihinkään suuntaan ja vaatinut opetusta. Tämä johtuu siitä, että en usko opetuksen vastaavan ensimmäisen opettajan tasoa tämän uudenkaan opettajakokelaan kohdalla. Eli huonot kokemukset kielen opetuksesta ja opettajista ovat nyt passivoineet minut. Jos opettajaksi saataisiin pätevä opettaja ja lapsetkin kokisivat jotain oppivansa, olisi tilanne toinen. (Rikkonen-Letchu, S. 20.10.2009)

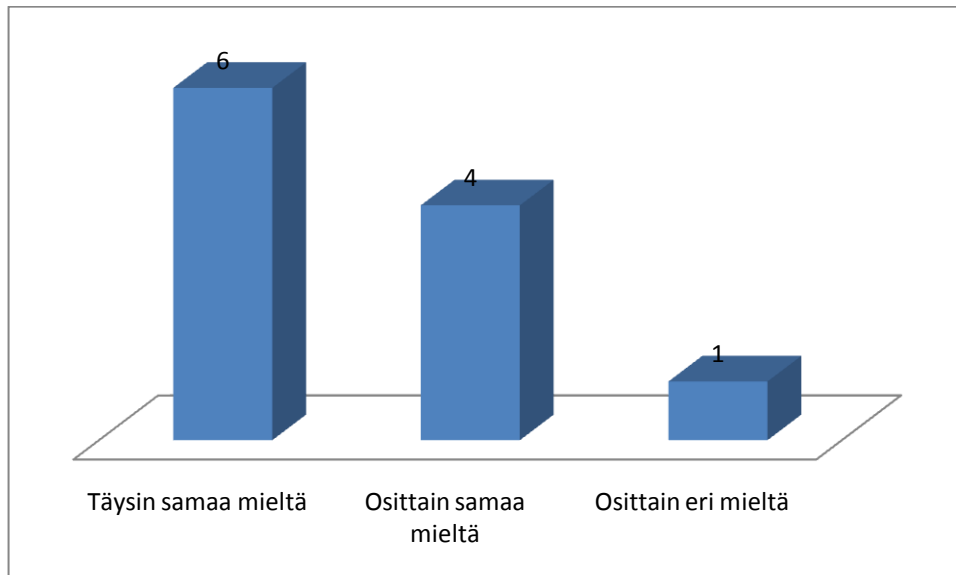
Tunneille osallistumiseen liittyvien kysymysten vastaukset kertoivat siitä, että persian kielen opetuksen laatu on korkea ja vanhemmat ja oppilaat ovat sitoutuneita opetukseen: 10/11 vastauksista oltiin täysin samaa mieltä siitä, että oppilas osallistuu tunneille säännöllisesti (Kysymys 2.7.5). 1/11 tapauksesta säännöllisestä osallistumisesta oltiin osittain samaa mieltä. Koti-

tehtävät tulivat valtaosalla tehdyiksi ja kahden vastaajan lapsen kohdalla tämä piti melkein täysin paikkansa (Kysymys 2.7.7). Tunneille lähteminen oli 6/11 mukaan mieluisaa (Kysymys 2.7.4). Kahdessa vastauksessa asiasta oltiin sekä täysin että osittain samaa mieltä. Pelkästään osittain samaa mieltä oli neljä vastaajista ja yksi vastaajista osittain eri mieltä. Alla olevassa kuviossa (Kuvio 7.2) havainnollistuu se, että suurin osa oppilaista lähti tunneille tasapuolisesti sekä täysin ja/tai osittain mielellään ja yksi oppilaista ei aina niin mielellään.



Kuvio 7.2 Lapsi lähtee tunnille mielellään

Luvun kuusi tutkimuksessa A äidinkielen opettajat esittivät opetuksen keskeyttämiseen syyksi mm. sellaisen vaihtoehdon, että vanhemmat eivät pakota lasta osallistumaan tunneille. Myöskään persian kielen opettaja ei kehota vanhempia pakottamaan oppilaita osallistumaan tunneille. Hän kertoi myös oppilaille, että tunneille osallistuminen on suotavaa, mutta vapaaehtoista. Tunneille osallistumiseen liittyvien kysymysten vastauksista voi päätellä, että tunneille käymiseen suhtauduttiin vakavasti. Niillä käytiin säännöllisesti ja kotitehtävät hoidettiin, vaikka se ei aina olisi ollut pelkästään mieluisaa ja vaikka motivaatio osallistumiseen olisi vaihdellut.



Kuvio 7.3 Lapsi pitää persian kielen opiskelua itselleen tärkeänä

Yli puolet vastaajista olikin täysin samaa mieltä siitä, että lapsi piti kielen opiskelua itselleen tärkeänä (Kuvio 7.3). Näin äidinkielen opiskelua kuvaa Ruotsissa asuva, kaksikieliseen opetukseen osallistuva yhdeksäsluokkainen:

On se ollu tosi hyvä ja tärkeä asia saada oppia suomea, sillä se eroaa ruotsista tosi paljon, ja suomen avulla tuntuu että toiset kielet oppii helpommin. On muutenkin hauskaa osaa puhua toista kieltä kun kukaan muu ei sitä Ruotsissa tajua. :D (Sternegård, L. 28.10.2010.)

## 7.5 Todistus ja arvosanan merkitseminen

Kyselytutkimus persian kielen opiskelusta äidinkielenä tehtiin lukuvuonna 2004 – 2005. Tämän vuoksi siihen sisällytettiin kysymys opetuksesta saadun arvosanan merkitsemisestä koulutodistukseen (Kysymys 2.8). Vielä vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisten oppilaiden oma äidinkieli eli maahanmuuttajien äidinkieli oli perusopetukseen sisältyvä oppiaine yhdessä suomi/ruotsi toisena kielenä -oppiaineen kanssa. Näiden oppiaineiden arvosanan keskiarvo muodosti todistuksen arvosanan Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä. Äidinkielen arvosana oli siis vaikuttamassa oppilaan keskiarvoon ja jatko-opintoihin pääsemiseen. Vuonna 2004 voimaan tulleiden opetussuunnitelman perusteiden mukaan vain suomi/ruotsi toisena kielenä arvioidaan Äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. (Nissilä, L. 2010, s. 7.) Äidinkielen opetuksen arvioiminen oikean ja varsinaisen koulutodistuksen ulkopuolella on selkeä signaali oppilaan äidinkielen ulkopuolisesta asemasta yhteiskunnassa.



Opetuksen aiemmasta perusopetusstatuksesta huolimatta todistusmerkinnöissä esiintyi vastaajien mukaan vaihtelua ennen vuotta 2004. Seitsemän vastaajaa yhdestätoista kertoi, että osallistuminen opetukseen ja siitä saatu arvosana näkyvät koulutodistuksessa. Yhden vastaajan mukaan opetukseen osallistuminen mainittiin koulutodistuksen lisätiedoissa. Kahden vastaajan mukaan osallistuminen ja arvosanat olivat vain erillisinä todistuksina. Yksi vastaaja kertoi vain, että opetukseen osallistumista ei ole mainittu koulutodistuksessa. Yksi vastaajista mainitsi myös, että lapsi sai luokkien 1. – 4. aikana arvosanan vain erillisessä todistuksessa. Vastausten perusteella syntyy vaikutelma siitä, ettei kouluilla ole yhtenevää käsitystä siitä, miten äidinkielen opetukseen osallistuminen ja siitä saatava arvosana tulisi noteerata ja sisällyttää oppilaan muihin suoritus- ja arvosanatietoihin. Yksi vastaaja ilmoitti lisäksi, että heidän lukiolaisensa sai persian kielen opinnoistaan lukiossa kursseja. Tällöin kyse on lukio-opetuksen vapaavalintaisiin kursseihin rinnastettavasta opiskelusta. Lukiotodistukseenkaan ei merkitä arvosanaa, vaan ainoastaan suoritusmerkintä.

## 7.6 Oppilaiden kielitausta ja -ympäristö

Oppilaan kielitaustaa selvittävässä osiossa pyrittiin luomaan kuva siitä minkälaisessa kieliympäristössä oppilas elää ja nähdä mahdollisesti yhteys tämän todellisuuden ja sen välillä, kuinka tarpeelliseksi oman äidinkielen opetus koettiin ja kuinka motivoitunut oppilas oli osallistumaan tunneille. Ilmeni, että perheissä, joissa vanhemmilla oli eri äidinkielet, käytettiin usein useampaa kuin yhtä kieltä. Kokonaan vähemmistökielissä perheissä käytettiin usein myös enemmistökieltä; viimeistään lasten myötä se löytää tiensä koteihinkin.

Kyselytutkimuksen vastauksista (Kysymys 3.1.) ilmeni, että näistä yhdestätoista oppilaasta alle puolella, eli viidellä oppilaalla oli rekisteröity äidinkieleksi jokin muu kieli kuin suomi. Yhden oppilaan äidinkieleksi oli rekisteröity azeri, neljän äidinkieli oli persia. Äidinkieli on se kieli, jonka ihminen ensimmäiseksi oppii. Vastauksista oppilaan äidin äidinkieltä koskevaan kysymykseen ilmeni, että vanhemmat olivat rekisteröineet lapsensa äidinkieleksi aina lapsen äidin äidinkielen (Kysymys 3.2). Isän äidinkieleksi oli kymmenessä tapauksessa rekisteröity persia ja yhdessä azeri.

Näiden vastausten perusteella Suomessa asuminen vaikuttaa ennen muuta lasten isänsä kanssa käyttämään kieleen. Äidinkielessä tuntuu todella olevan kyse nimenomaan äidin kielestä, sillä äidin käyttämä kieli vaikutti näissä yksi- tai kaksikielisissä perheissä siihen, mitä kieltä muutkin käyttivät. **Äidilleen lapsi puhui sitä kieltä, mitä äiti puhui lapselleen/lapsilleen** (Kysymys 3.4). Isän lastensa kanssa käyttämä kieli riippui siitä, mikä oli perheen äidin äidinkieli. Jos äiti oli persiankielinen, oli isän lastensa kanssa käyttämä kieli myös persia (yhdessä vastauksessa

äidin ja isän kieli azeri). Persialais-suomalaisissa perheissä taas isän ilmoitettiin puhuvan lapsille yhtä lailla persiaa ja suomea tai ensisijaisesti suomea ja toissijaisesti persiaa.

Isän kanssa pääsääntöisesti vain isän äidinkieltä käytti vastausten perusteella hiukan alle puolet eli viisi oppilasta. Lopuista kuudesta vastauksesta ilmeni, että isälle puhutaan ensisijaisesti tai isän äidinkielen ohella suomea. Monikielisyttä tutkittaessa olisi mielenkiintoista selvittää, puhutaanko ja rekisteröidäänkö lapsen kieleksi äidin äidinkieli myös perheissä, joissa äiti on vähemmistökielinen ja isä enemmistökielinen sekä se, minkälaiset seikat (äidin kielen status Suomessa, onko äidin kieli vanhempien yhteinen kieli jne.) rekisteröintipäätöksiin vaikuttavat.

Perheissä, joissa kummankin vanhemman äidinkieli oli sama, oli vanhempien keskinäinen kieli luonnollisesti tämä kyseinen kieli. Keskenään eri äidinkielisten vanhempien kohdalla suomi oli yhteinen kieli joko ainoastaan tai persian tai englannin ohella. Koko perheen yhteinen kieli oli neljässä tapauksessa suomi, neljässä tapauksessa persia, yhdessä azeri ja kahdessa suomi ensi- ja persia toissijaisesti.

Vanhempien ohella lapset kommunikoivat perheessä sisarustensa kanssa. Sisarusten olemassaololla, määrällä ja asemalla sisarussarjassa oli vaikutus siihen, minkälainen kieliympäristö oppilaalla on kotonaan. Valtakieli onkin läsnä ainakin perheissä, joissa on koulua käyviä lapsia (Tablib, M-T. ja Lipponen, P. 2008, 108.) Näistä oppilaista valtaosalla eli kymmenellä yhdestätoista, oli kotona asuva sisarus (Kysymys 3.3). Kuudella heistä oli yksi sisarus, kahdella kaksi sisarusta ja kahdella kolme sisarusta. Yhdessäkään tapauksessa näistä kymmenestä, joilla on sisarus/sisaruksia, perheen lapset eivät puhuneet keskenään pelkästään persiaa! Seitsemässä tapauksessa lapset puhuivat keskenään yksinomaan suomea. Lopuissa kolmessa tapauksessa lasten yhteiset kielet olivat sekä persia että suomi.

Valtakielisten eli äidinkielenään suomea puhuvien äitien lapset olivat vahvempia suomen kielessä ja käyttivät suomea puhuessaan keskenään. Suomenkielisen ympäristön vaikutus ja tarve olla yksi oppilas muiden joukossa vaikuttivat kuitenkin kokonaan vähemmistökielisistä perheistä tulleisiin lapsiin niin, että nämäkin puhuivat keskenään suomea. Saattaa olla, että vähemmistökielisten vanhempien ainoalla lapsella on paremmat mahdollisuudet tulla vahvasti kaksikieliseksi kuin sisaruksia omaavalla, koska lapsi, jolla on sisaruksia, käyttää näiden kanssa jopa yksinomaan koulussa puhuttavaa kieltä. Kotitaukseltaan kokonaan persiankielinen lapsi voi myös haluta ilmentää suomalaista identiteettiään puhumalla suomea.

Kysyttäessä kielen käyttämisestä kodin ulkopuolella (Kysymys 3.5) kävi taas ilmi, että tämän otannan monikielisissä kodeissa, joissa äiti ja äidin äidinkieli edustivat valtakulttuuria, oli lasten

kodin ulkopuolinenkin elinpiiri paljon suuremmassa määrin valtakielinen kuin yksikielisissä (persia tai azeri) perheissä.

## 7.7 Opetustavoitteiden toteutuminen

Kyselyn neljännessä osiossa selvitettiin vanhempien opetukselle asettamia tavoitteita ja heidän käsityksiään persian kielen oppimisesta ja oppimiseen vaadittavista edellytyksistä. Kysymysten laatiminen tähän osioon oli vaikeaa, koska monet oppilaista olivat (ainakin) kaksikielisistä perheistä ja 55 %:lla oppilaista äidinkieksi rekisteröity kieli oli suomi. Persia oli siis vasta toinen oppilaan kielistä. Yhden oppilaan kohdalla persia oli ainoastaan opiskelukieli.

Seuraavaksi vanhempia pyydettiin valitsemaan tärkeysjärjestyksessä kolme merkittävintä syytä sille, miksi heidän lapsensa osallistui persian kielen opetukseen (Kysymys 4.1). Vastausvaihtoehtoja oli kahdeksan:

- ylläpitääkseen kielitaitoaan
- **kehittääkseen kielitaitoaan**
- **voidakseen puhua sukulaistensa kanssa**
- **oppiakseen kirjoittamaan persian kieltä**
- oppiakseen tuntemaan persialaista kulttuuria
- **tullakseen vahvasti kaksikieliseksi**
- saadakseen tukea suomen kielen opiskeluun
- voidakseen tulevaisuudessa opiskella persian kielellä

Vaihtoehtoista kaksi jäi kokonaan vaille valintaa: persian kielen antama tuki suomen kielen opiskelulle tai mahdollisuus opiskella tulevaisuudessa persian kielellä. Vastausten perusteella merkittävin syy oli se, että lapsi oppisi kirjoittamaan persian kieltä. Kahdessa vastauksessa vain tämä oli valittu vaihtoehdoksi. Nämä vanhemmat olivat siis eniten kiinnostuneita siitä kielenopetuksen osa-alueesta, jota koulu parhaiten ja perinteisesti tarjoaa: lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen. Peruskoulunsa kaksikielisessä (suomi-ruotsi) opetuksessa ja lukiossakin suomen kieltä äidinkielen kursseina suorittanut 19-vuotias tukholmalaisnuori (Sternegård, E. 26.10.2010) arvioi suomen kielen opiskeluaan näin:

Suomea puhuvana Ruotsissa olen sitä mieltä, että koulun käyminen suomeksi on hyvin tärkeää jos haluaa ylläpitää kielitaitonsa. Ilman aktiivista kielenkäyttöä se hupenee nopeasti. Vaikken peruskoulun jälkeen ole puhunut (tai lukenut, kirjoittanut) suomea läheskään yhtä paljon, olen mielestäni vielä hyvällä tasolla. Puhuminen ja kirjoittaminen

ovat luultavasti kärsineet eniten, mutteivät niin paljon, ettenkö osaisi kommunikoida ongelmitta.

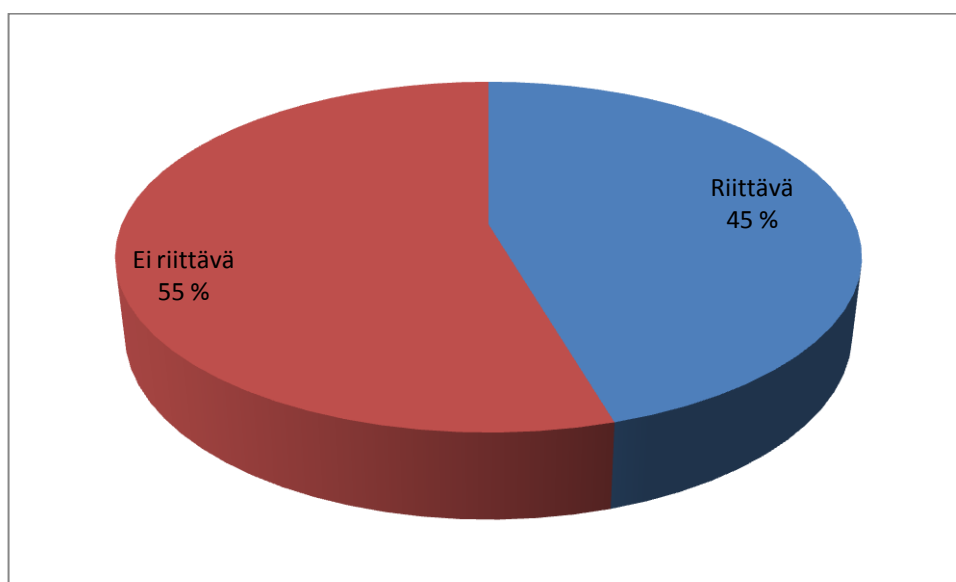
Toiseksi tärkeimmäksi syyksi mainittiin yhteydenpito sukulaisiin. Kolmannen ja neljännen sijan saivat kielitaidon muu kehittäminen ja vahvan kaksikielisyyden saavuttaminen. Persialaisen kulttuurin tuntemaan oppiminen oli tärkeää kolmelle vastanneista. Kielitaidon ylläpitäminen oli yhden valinta. Kuudessa vastauksessa kolmen tärkeimmän syyn joukkoon pääsi myös kielen oppiminen siksi, että lapsilla olisi kieli, jolla he voivat suoraan pitää yhteyttä sukulaisiin. Ruotsissa asuvien, kaksikielisessä koulussa opiskelevien lasten vanhempi (Saaristo Sternegård, A. 25.10.2010) kiteyttää asian näin:

On avattu ovi toiseen kulttuuriin ja se pysyy auki riippumatta minusta.

Ilman suomen ja suomeksi opiskelua lapset eivät osaisi suomea juuri lainkaan, sillä meillä ei ole lähisukulaisia tai paljon suomenkielisiä ystäviä lähellä.

Kielen opetukseen osallistuminen muodostaa oppilaan koulunkäyntikokonaisuuteen myös yhden viiteryhmän, joka koostuu toisista samaa kieltä puhuvista ja opiskelevista oppilaista ja kieltä opettavasta opettajasta.

Viidessä vastauksessa yhdestätoista oltiin sitä mieltä, että nykyinen viikkotuntimäärä (90 min) on riittävä toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttamiseksi (Kysymys 4.3).

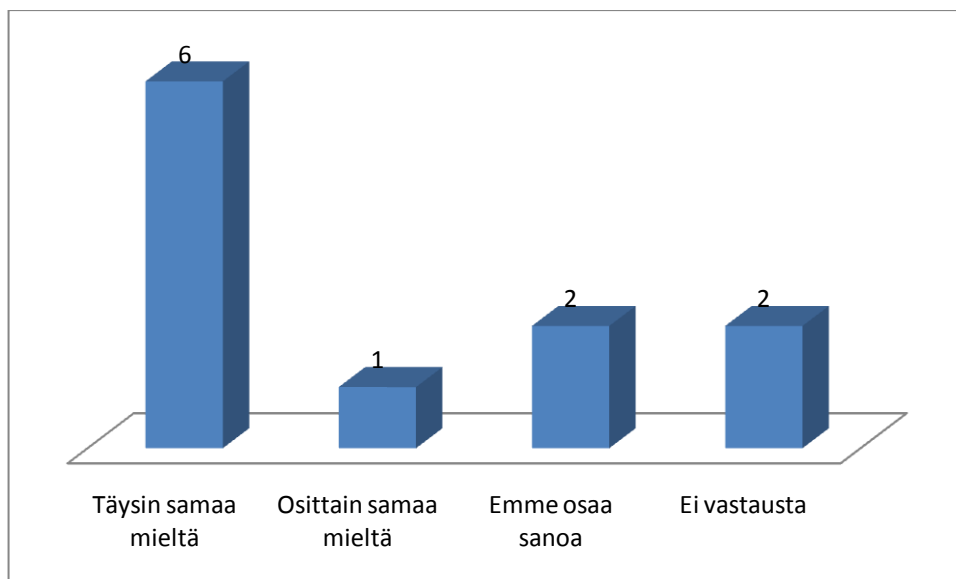


Kuvio 7.4 Opetuksen viikkotuntimäärän riittävyys

Merkittävää on, että viikkotuntimäärän arvioi riittäväksi kolme neljästä kokonaan persiankielisestä perheestä ja vain kaksi seitsemästä muusta vastaajasta (Kuvio 7.4). Vastauksen tulkinnoissa tulee ottaa huomioon myös, että kyse oli kaikissa tapauksissa joko pitkään Suomessa asuneista tai puoliksi suomalaisista perheistä. Toiminnallinen kaksikielisyys -käsitteen sisältöä ei ollut myöskään selvitetty kyselylomakkeessa. Oppilaan kotitaustasta ja arjen kieliympäristöstä riippui, kuinka isoa osaa lapsen käyttämästä persian kielestä äidinkielen tunneilla käyminen vastasi. Kolmessa tapauksessa yhdestätoista opetuksen osuus vastasi yksin yli puolta lapsen kirjoittamasta ja puhumasta persian kielestä (Kysymys 4.4).

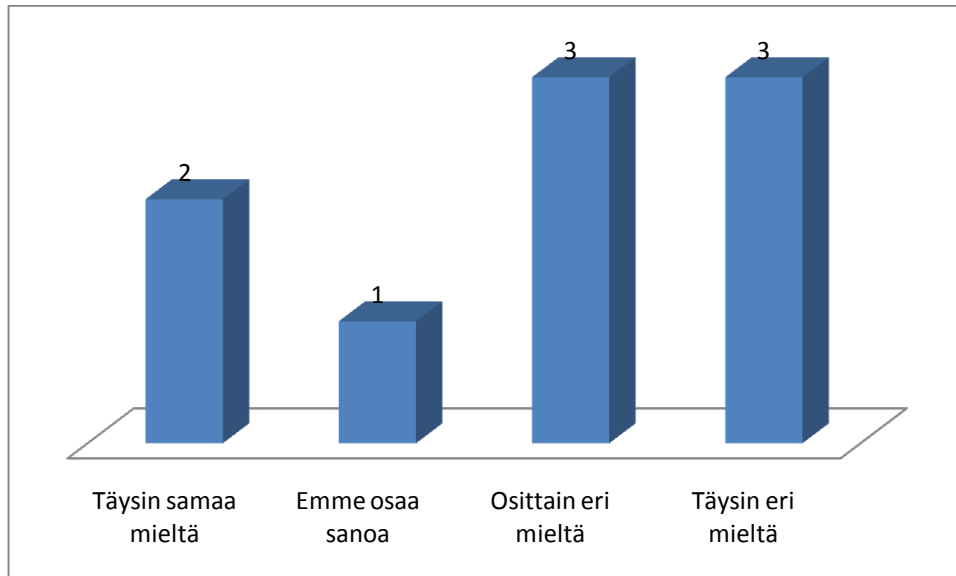
Ehdotuksia opetuksen tavoitteiden saavuttamisen keinoiksi esitti vastaajista kuusi (Kysymys 4.2). Kaksi vastaajaa toivoi opetuksen määrän lisäämistä. Säännöllistä ja ahkeraa opiskelua ja oppitunnilla käymistä painotettiin kolmessa vastauksessa. Kahdessa vastauksessa esitettiin kielen kotikäytön lisäämistä. Myös vierailut Iranissa nähtiin persian kielen oppimista edistävänä tekijänä.

Kyselytutkimuksen viimeinen kohta (Kysymys 4.5) koostui seitsemästä äidinkieltä koskevasta väittämästä, joihin vastaukset merkittiin asteikkoon täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä. Eräs vastaajista koki vastaamisen vaikeaksi, koska heidän tapauksessaan lasten ensisijainen äidinkieli oli suomi. Kuusi vastaajaa oli sitä mieltä (Kuvio 7.5), että hyvä persian kielen taito on eduksi myös suomen kielen oppimiselle (4.5.1). Yksi oli osittain samaa mieltä, kaksi ei osannut sanoa ja kaksi ei vastannut tähän mitään.



Kuvio 7.5 Hyvä persian kielen taito on eduksi suomen kielen oppimiselle

Mielenkiintoista oli havaita, että käsitys äidinkieleen panostamisen hyödystä yhteiskunnan kielen oppimisessa ei edes tässä joukossa ollut yksimielinen tai selvä. Vaikka kaikki olivat äidinkielen opiskelun valinneet ja jopa kyselytutkimukseen vastanneet, kolme yhdeksästä ei osannut sanoa tai oli täysin samaa mieltä siitä, että suomen kieltä oppii nopeammin, jos ei opiskele omaa äidinkieltä. Kuusi vastaajista oli kuitenkin osittain tai täysin eri mieltä asiasta (Kuvio 7.6).

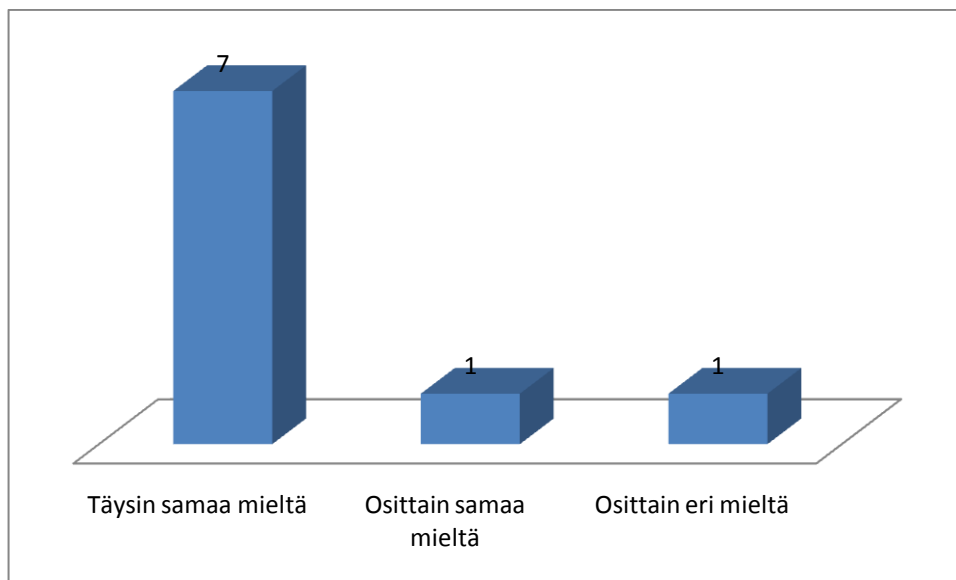


Kuvio 7.6 Suomen kieltä oppii nopeammin, jos ei opiskele äidinkieltä

Vastaus antaa osaltaan viitteitä siitä tutkijoiden havainnosta, että varsinkin hiljattain maahan muuttaneet vanhemmat haluavat lapsensa keskittyvän vain suomen kielen oppimiseen ja jättävän oman äidinkielen opiskelun, koska arvelevat lasten sillä tavoin oppivan nopeammin ja paremmin suomea (Latomaa, S. ja Suni, M. 2010, 164). Äidinkielen opetuksen asema pelkkänä harrastuksena eli perusopetusta täydentävänä oppiaineena on tietenkin myös yhteiskunnan taholta tätä käsitystä vahvistava viesti. Usein väitetäänkin, että kielivähemmistöön kuuluvien oppilaiden täytyy opinnoissaan menestyäkseen oppia sujuva valtakieli ja sen lukutaito, ja että tämä tavoitteen saavuttamiseksi väitetään olevan välttämätöntä altistua valtakielelle mahdollisimman paljon. Äidinkielen ja äidinkielen opetuksen ajatellaan vähentävän lasten altistumista valtakielelle ja olevan siksi haitallista. Kaksikielistä opetusta kansainvälisessä kontekstissa tutkineet tutkijat ovat kuitenkin jyrkästi eri mieltä äidinkielen vahingollisuudesta oppimisen näkökulmasta. (Cummins, J. 2009, 19-20.) Usein vähemmistöryhmien lasten vanhemmat ovat kuitenkin taipuvaisia ajattelemaan, että äidinkielestä on haittaa. He saattavat myös muodostaa lastensa sujuvasta valtakielen puhumisen taidosta virheellisen käsityksen, että lapsi hallitsee myös kielen koulutuksessa tarvittavat osa-alueet hyvin. Tämä sama keskustelutaidon pohjalta tehty kielitaidon yliarviointi koskee kuitenkin usein myös koulujen opettajia. Suomen kielen

opettajan käsitys oppilaiden osaamisen ulottuvuuksista voi olla melko lailla toinen. (Latomaa, S. ja Suni, M. 2010, 167.) Vanhempien ja opettajien yliarviointi voi johtaa siihen, ettei oman äidinkielen opiskelun tarvetta tiedosteta. Tästä johtuviin vaikeuksiin koulunkäynnissä tarjotaan ratkaisuksi vain lisää opetusta suomeksi ja suomen kielessä.

Vastaajista valtaosa eli seitsemän, piti suomen kielen osaamista Suomessa asuessa tärkeimpänä (4.5.3). Osittain samaa mieltä ja osittain eri mieltä oli kutakin yksi vastaaja. Kaksi ei vastannut mitään. Vastaus (Kuvio 7.7) ei tue sitä usein poliitikkojenkin esittämää päätelmää, jonka mukaan oman äidinkielen opiskelun tarkoitus ja valtion ja kuntien tuki oman äidinkielen opiskelulle on merkki siitä, että suomen kielen osaamista väheksytään eikä sen oppiminen olisikaan tavoitteena.



Kuvio 7.7 Suomen kielen osaaminen on Suomessa asuessa tärkeintä

Tällainen oli Kokoomuksen Nuorten Liiton puheenjohtaja Wille Rydmanin näkemys Pykälä ry:n opintovaliokunnan järjestämässä Studia Iuridica -paneelikeskustelussa, jonka aiheina olivat maahanmuuttajat ja kielitaito:

Rydmanin mielestä kielenopetuksen resurssien kohdalla on mietittävä sitä, johtaako äidinkielen opetus sellaiseen mielikuvaan, että yhteiskunnassa on mahdollista pärjätä ilman kunnollista suomen kielen taitoa (Sainio, J. 27.4.2010).

Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että oman äidinkielen vahva hallinta on hyvin tärkeä osa lapsen identiteettiä (Kysymys 4.5 kohta 7). Kaikki olivat myös sitä mieltä, että lapsi tarvitsee

paljon aikaa, tukea ja tilaisuuksia oman äidinkielen käyttämiseen, jotta kieli kehittyisi. Myös abstraktien käsitteiden tuntemisen tärkeys ymmärrettiin.

Perheen aktiivisesta taustatuesta ja persian kielen opiskelusta huolimatta lähes puolet vastanneista ilmoitti, että heidän lapsensa ei ollenkaan tai kovin mielellään puhu persian kieltä kodin ulkopuolella. Neljä vastanneista oli täysin sitä mieltä, että lapsi käytti kieltä mielellään myös kodin ulkopuolella. Huomattavaa on, että kaikki täysin samaa mieltä olevat olivat kokonaan persiankielisiä perheitä. Toisaalta yksi täysin eri mieltä vastanneista oli myös kokonaan persiankielinen perhe.

Persian kielen nykyisellään saama tuki ei riittänyt tekemään valtaosaa näistä oppilaista riittävän itsevarmoiksi puhumaan kieltä kodin ulkopuolella. Voi vain arvuutella, miten paljon itsevarmuuden puute vähentää oppilaiden oman kielen käyttöä kokonaisuudessaan, tai mikä tilanne on niillä oppilailla, jotka ovat myös taustaltaan osin tai kokonaan vähemmistökielisiä, mutta eivät syystä tai toisesta osallistu oman äidinkielen opetukseen. Pelkästään Helsingissä opetukseen osallistumattomia oppilaita on yli puolet opetukseen oikeutetuista oppilaista.

Ristiriita vastauksissa kertoo siitä, että toisaalta opetus ja oman äidinkielen säilyttäminen koettiin todella tärkeäksi, mutta valtaväestöön sulautumisen paine ja halu olla samanlainen kuin muut ovat kovia. Monen haluttomuus puhua persian kieltä kodin ulkopuolella kertoo siitä, että kieli koettiin hyvin yksityiseksi asiaksi. Asenne niitä kieliä kohtaan, joita valtaväestö ei ymmärrä, on nurja. Suomalaiset suhtautuvat melko myönteisesti kauan maassa ollutta ja pääsääntöisesti hyvin integroitunutta vietnamilaista kielivähemmistöä kohtaan. Silti vieraskielisyyttä karstava ilmapiiri on vaikuttanut pysyvästi siihen, mitä kieltä on sopiva puhua julkisella paikalla:

Man kan säga att vi är finlandsvenskar men hemma pratar vi många språk. Jag vill inte att barnen glömma bort vårt språk men jag vill inte att de lever helt som vietnamesiska. Utan vi kombinerar. Jag pratar med barnen båda språk, vietnamesiska och svenska hemma. [...] Jag vill inte att de ska glömma från vilket land vi kommer. Det var inte roligt när man går ut på gatan på affären och pratar vårt eget språk med varandra – folk tittar – han är utomjording...på allmän plats pratar vi alltid svenska. (Vu Thi Thu 2010)

Perusopetusta täydentävänä opetuksena iltapäivätunteina opiskeltavat monet äidinkielet jäävät muulta kouluyhteisöltä näkymättömiin. Myös oppilaan etnisyys voi häipyä olemattomiin suvaitsevaisuuden varjolla opettajan ja oppilaan sanattomasta sopimuksesta etenkin, jos oppilas on jo toisen vanhempansa puolelta suomenkielinen tai pitkään, jopa syntymästään Suomessa asunut ja suomen kielellä hyvin pärjäävä. Lapsen olisi kuitenkin voitava tulla positiivisesti näh-



dyksi kaikkine kulttuurisine ulottuvuuksineen, kuitenkin niin, että hänellä on itse mahdollisuus säädellä sitä, mitä identiteettejään haluaa tuoda esille. Mikäli etnisyyttä ei koskaan mainita tai sille ei ole sijaa, sen sosiaalinen arvo laskee.

Lopuksi vastaajilla oli vielä mahdollisuus esittää kommentteja ja kehittämissuhteita oman äidinkielen opetukseen. Tätä mahdollisuutta oli käytetty hyväksi kahdessa vastauksessa. Ehdotettiin, että olisi hyvä, jos käytettävissä olisi filmejä, kirjoja (kertomuksia), musiikkia, mutta että tällä hetkellä sellaiseen ei ole ollut määrärahoja. Toisessa vastauksessa kaivattiin lisää opetus- tunteja ja median hyödyntämistä (cd, dvd, video). Kehittämissuhteena mainittiin lisäksi lasten kehottaminen ja palkitseminen.

## 8 Päätelmät

Tämä tutkimus tarkastelee monikielisten oppilaiden äidinkielen opiskelun asemaa perusopetusta täydentävänä opiskeluna. Työn alussa esiteltiin opetuksen säädöspohjaa ja siihen vaikuttavia kansainvälisiä sopimuksia. Tutkimusosiossa perehdyttiin sekä äidinkielten opettajien käsityksiin työstään että esimerkkiryhmän oppilaiden vanhempien käsityksiä opetuksesta, sen järjestelyistä ja merkityksestä.

Kyselytutkimus on kätevä tapa saada paljon vertailukelpoista tietoa. Sillä on kuitenkin rajoituksensa: tutkimuksen tekijä ja vastaaja eivät voi esittää toisilleen tarkentavia kysymyksiä. Suomeksi tehtävä kirjallinen kyselytutkimus pääosin muunkielisille informanteille ei välttämättä ole paras vaihtoehto, mikäli tavoitellaan laajaa ja monipuolista vastaajajoukkoa. Tulokset täydensivät kuitenkin hyvin toisiaan ja muodostivat melko yhtenäisen kuvan siitä, mitä äidinkielen opetus merkitsee opettajille ja oppilaiden vanhemmille. Opetuksen järjestämisen ja siihen osallistumisen haasteet tulivat hyvin esille. Yhtä lailla näkyivät molempien haastateltujen ryhmien vahva sitoutuminen opetukseen ja usko äidinkielen oppimisen merkitykseen ja ulottuvuuksiin. Vastauksista syntyi myös vaikutelma, että oman äidinkielen oppiminen ja hallinta haluttiin nähdä erottamattomana osana muuta oppimista. Oman kielen vahva, kouluopetuksessa saattava taito miellettiin välttämättömäksi perustaksi muulle oppimiselle sekä omalle identiteetille. Ympäristössä ilmenevän samanlaisuuden paineen vaikutus näkyi siinä, ettei oman kielen puhuminen kodin ulkopuolella ollut opiskelusta huolimatta ollut mutkatonta.

Tässä tutkimuksessa tutkittavien oppilaiden joukko oli pieni. Siksi heidän vanhempiansa koulustaustan selvittäminen jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Olisi kuitenkin hyödyllistä tutkia laajemmin monikielisten oppilaiden osalta sitä, vaikuttaako heidän vanhempiansa sosioekonominen tausta siihen, osallistuvatko heidän lapsensa oman äidinkielen opetukseen. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan oman äidinkielen opetukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmat ovat keskimäärin korkeammin koulutettuja kuin osallistumattomien. Kiinnostavaa on, että saman ruotsalaisen tutkimuksen mukaan osallistujien yleinen koulumenestys on keskimäärin hiukan parempaa kuin *äidinkieleltään ruotsinkielisten* oppilaiden koulumenestys. Tiedostavilla ja koulutetuilla vanhemmilla on kouluttamattomia vanhempia paremmat mahdollisuudet tukea lapsensa koulunkäyntiä myös uudessa kotimaassa. Henkinen pääoma, koulutusorientoituneisuus sekä käsitys opinnoissa menestymisen edellytyksistä periytyvät.

**Tämä tutkimus osoitti, että monikielisten oppilaiden äidinkielen opiskelun asema pelkkänä perusopetusta täydentävänä opiskeluna on riittämätön.** Opetuksen sijoittumi-

nen perusopetuksen ulkopuolelle tuo mukanaan merkittäviä opetuksen järjestämiseen ja kehittämiseen liittyviä ongelmia. **Tärkein oppilaiden yhdenvertaista oikeutta kouluttautumiseen horjuttava seikka on se, että tämän opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista.** Vastauksessaan koulukuljetuksiin liittyvään vähemmistövaltuutetun aloitteeseen opetusministeriö toteaaakin vaikean tilanteen: mahdollisuuksia opetuksessa ilmenevien epäkohtien korjaamiseen, opetusjärjestelyjen, opettajien koulutuksen, opetuksen ja siitä tiedottamisen kehittämiseen ei juuri ole. Tämä johtuu siitä, että opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Ministeriö ei voi velvoittaa kuntaa parantamaan sellaista, mitä sen ei ole edes pakko järjestää. **Ainoa tie muutoksiin on opetuksen aseman parantaminen säädöstasolla, eli opetusministeriön ja valtioneuvoston kautta eduskunnassa.**

Äidinkielten opetuksen asemasta perusopetuksen ulkopuolella seuraa myös se, että opetuksen todellinen saatavuus ei ole sama kaikille oppilaille niissäkään kunnissa, joissa opetusta järjestetään. Tämä asettaa opetukseen oikeutetut oppilaat eriarvoiseen asemaan jopa yksittäisen kunnan sisällä. Koulumatkan pituus ja vaarallisuus vaikuttavat suuressa määrin siihen, pystytäänkö oppitunneille käytännössä edes osallistumaan. Kuntien vapaaehtoisuus opetuksen järjestämisessä ulottuu myös siihen, että näille oppitunneille kulkeminen ja kulkemiskustannukset saatetaan jättää yksin vanhempien vastuulle. Mikäli kyse olisi perusopetuksen oppiaineesta, olisi kunta velvoitettu ottamaan koulumatkan pituus huomioon opetusta järjestäessään. Sen olisi tällöin tarvittaessa myös vastattava koulumatkakuluista ja joidenkin kohdalla koulukuljetuksistaakin. **Kulkemisongelmat yhdessä opetukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden kanssa saattavat muodostaa todellisen ja merkittävän osallistumisesteen.** Jos osallistumista ei voida aloittaa ensimmäisestä kouluvuodesta lähtien, voi kynnys jatkossa nousta: erikseen lähtemiseen ei ole totuttu ja samanlaistumisen paineet ovat kasvaneet.

**Tutkimus osoitti, että oppilaiden kielitarpeiden tai äidinkielisyyden arvioimisen periaatteet eivät ole koulussa yhteneviä. Oppilaiden kielitaustaa ja kielellistä opintietä ei myöskään pohdita siellä riittävän syvällisesti.** Kuitenkin suomen kielen heikko osaaminen nähdään merkittävimpana esteenä maahanmuuttajaoppilaiden jatko-opintoihin suoriutumisesa. Tämä huomioon ottaen tuntuisi johdonmukaiselta, että oman äidinkielen ja toisen kielen taitojen ja oppimisen yhteyden pohtiminen olisi oppilaan suoriutumisen osatekijöitä hahmoteltaessa keskeisellä sijalla.

**Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan myös sanoa, että tietoisuutta ja tiedotusta äidinkielen valinnan ja rekisteröimisen merkityksen ulottuvuuksista olisi tarpeen lisätä.**

Tähän esitin jo työni teoreettisessa osiossa ratkaisuksi sitä, että opastusta äidinkielen valinnan merkityksestä annettaisiin täydentävänä terveysneuvontana sekä lastenneuvolassa että koulu-

terveydenhoidossa – jälkimmäinen olisi tarpeellinen myöhemmin maahan tulleiden lasten kohdalla. **Mikäli opetuksen näkyvyyttä oikeasti halutaan edistää, siitä olisi tiedotettava kouluissa esimerkiksi esikoululaisten kouluun tutustumisen ja ilmoittautumisen yhteydessä. Tällä tavalla tavoitettaisiin nykyistä paremmin kaikki opetukseen oikeutetut oppilaat.** Äidinkielen opiskeluun ”ohjaamisen” käsitteen sisältöä olisi syytä täsmentää. Äidinkielen opetuksen osallistumisen merkityksestä olisi puhuttava selkeästi myös päivähoitoon osallistuvien lasten osalta sekä selvittää esiopetusoppilaiden todellista mahdollisuutta osallistua tunneille.

Kansainvälisissä sopimuksissa, laeissa ja viranomaisten linjauksissa kieltenopetus ja äidinkieli nähdään arvostettavina asioina. Käytännössä kielet on kuitenkin asetettu keskenään eriarvoiseen asemaan. Muiden kuin suomen- ja ruotsinkielisten tai saamelaisalueella asuvien saamenkielisten oppilaiden äidinkielen opetuksen toteutuminen riippuu siitä, päättääkö perusopetusta järjestävä kunta järjestää tätä opetusta. **Oikeus perusoikeuksiin kuuluvien äidinkielen opiskeluun on perusopetuksessa heikompi kuin oikeus kielten opiskeluun vieraina, lisäarvoa tuottavina kielinä.** Perusopetuksen lisäopetuksena annettavaa äidinkielen opetusta ei mainosteta värikkäin ja houkuttelevin esittein. Se ei näy tai kuulu koulun arjessa. Näin se ei ole helposti saatavilla saati arvostettua. Piiloviestinä on, ettei se oikein kuulu kouluun. Tämä lisää ulkopuolisuuden tunnetta näitä kieliä puhuvissa oppilaissa.

Tässä tutkimuksessa ei käsitelty kasvatuksellista ja koulutuksellista yhdenvertaisuutta päivähoitossa ja esiopetuksessa. Esille tuli kuitenkin, että **esiopetukseen osallistuvan oikeudet saada oman äidinkielen opetusta ovat vieläkin heikommat.** Tämä on suuri puute, sillä esiopetuksen voidaan sisällöllisesti katsoa olevan perusopetuksen olennainen osa, vaikka se onkin hallinnollisesti sosiaaliviraston järjestämää. Helsingissä ruotsinkielinen esiopetus on nykyisin hallinnollisesti osa opetustoimea. Esiopetusvuosi voisi olla nykyistä paljon useammalle lapselle erinomaista aikaa tutustua rauhassa lukemisen, kirjoittamisen ja koululaisena olemisen alkeisiin myös omalla äidinkielellään. Kokopäiväinen, yksikielisen suomenkielinen päivähoito ilman vahvaa oman kielen tukea osana päivähoitoa ei myöskään palvele vähemmistökielisen lapsen kielellisten valmiuksien kehittymistä kohti toiminnallista kaksikielisyyttä.

**Jääminen kokonaan vaille oman äidinkielen opetusta on monen oppilaan todellisuutta lukuisien tähän opetukseen liittyvien saatavuus- ja houkuttelevuustekijöiden vuoksi. Tämä merkitsee myös sitä, että nämä lapset eivät saa kehittää sitä kieltä, jonka avulla he voivat kommunikoida vanhempiensa kanssa esim. koulunkäyntiin liittyvissä asioissa.** Oppilaiden voi olla vaikeaa uskoutua vanhemmilleen kouluun liittyvissä huolenaiheissa, jos syvä yhteisymmärrys puuttuu. Vanhemmat eivät välttämättä aina pysty hahmottamaan sitä,

miksi heidän sujuvasti suomea osaavalta vaikuttava lapsensa ei selviä koulusta heidän odotustensa mukaisesti. **Kaiken oppiaineksen omaksuminen vieraalla kielellä ilman koulussa opetetun oman äidinkielen pohjaa on oppilaille haitallisen kuormittavaa ja sitten oppimistuloksia heikentävää.** Sama koskee myös sitä, ettei omalla kielellä ole paikkaa ja asemaa koulun opetussuunnitelmassa ja arjessa. **On myös suomalaisessa perusopetuksessa ja jatkokouluttautumisessa vaadittavan käsitteistön ja kielitaidon vaatavuustason aliarvioimista ajatella, että oppisisällöt ja suomen kieli on mahdollista omaksua syvällisesti ilman vankkaa ja akateemista oman äidinkielen taitoa.** Nykyiset koulupudokkuusluvut kertovat karua kieltään siitä, että oppilaiden saama tuki ei ole riittävää tai oikeanlaista. Puutteellisesta tai kokonaan puuttuvasta oman äidinkielen opetuksesta johdonmukaisesti seuraavat oppimisen ongelmat tunnutaan määriteltävän usein harhaanjohtavasti oppimisvaikeuksiksi, joihin tarjotaan ratkaisuksi lisätukea suomen kielessä. Puutteelliseksi jääneestä kielitaidosta johtuva syrjäytyminen tuskin on minkään vartenotettavan tahon näkökulmasta edullinen vaihtoehto. **Oppilailla omasta takaa olemassa olevien kielellisten resurssien hyödyntämättä ja jalostamatta jättäminen on inhimillinen tragedia ja köyhdyttää koko yhteiskuntaa.**

Suomalaisiin perusoikeuksiin perehtyminen monikielisten oppilaiden näkökulmasta selkiytti tutkijalle vähitellen kuvan siitä, että **Suomessa ei ole sopeuduttu poliittisella tasolla siihen perusoikeusuudistuksessa tehtyyn ratkaisuun, että suomalainen hyvinvointi kuuluu perustuslain mukaan kaikille maassa laillisesti oleville henkilöille.** Vaikuttaa siltä, että muuttunutta tilannetta ei ole vielä pystytty ottamaan huomioon esimerkiksi koulutuksessa. Perusoikeuksien toteutumiseen heijastuu myös maassamme harjoitetun vähemmistöpolitiikan mentaliteetti (vanhemmat vähemmistöt). Tutkimus toi esille monia samantapaisia piirteitä sekä vanhojen että uusien vähemmistöjen äidinkielen opetuksen tilasta. Kansakoululaitoksen synnyttyä koko valtaväestö on vähitellen saatu ensin kansakouluopetuksen ja myöhemmin yhdeksänvuotisen perusopetuksen piiriin. Samoina vuosikymmeninä vähemmistöihin sovellettiin yhtenäistämisen nimissä aktiivista omaa kulttuuria ja kieltä väheksymään opettavaa ja kielen käyttöä kieltävää sulauttamispolitiikkaa integraation sijaan. Saamen kielten, romanikielen ja viittomakielten asema koulutuksessa ja yhteiskunnassa on näistä lähihistoriallisista syistä yhä heikko ko. kielten viimeaikaisen juridisen aseman kohoamisesta huolimatta. Viittomakielet ja romanikieli eivät ole edes vielä saaneet omaa standardikoodia väestörekisterissä. Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin, että tarvittavien standardien luominen kansallisiin tarpeisiin ei olisi ollenkaan mahdotonta. Kokemansa järjestelmällisen syrjinnän vuoksi näiden vähemmistöjen edustajien on ollut – ja on edelleen – vaikea siirtää kieltään ja kulttuuriaan lapsilleen tai vaatia heille opetusta omassa kielessä. Ikävät kokemukset ja opitut asenteet eivät unohdu säädös- ja muutoksilla, eikä kielten asema elvy ilman vaurioita selkeästi korjaavia toimenpiteitä. **Vanho-**

jen vähemmistökielten opetuksen järjestämiseen liittyvät haasteet ovatkin siis hämmästyttävän yhteneviä muiden äidinkielten opetuksen järjestämiseen liittyvien haasteiden kanssa.

Ihmisen perustarpeet ovat kohtalaisen samanlaisia riippumatta siitä, mistä maasta hän on tullut. Onnistuneen kotoutumisen eli integraation yksi tärkeimmistä edellytyksistä on se, että oma äidinkieli saa *todelliset* mahdollisuudet jatkaa olemassaoloaan ja kehittyä uudessa asuinmaassa. Oppiakseen äidinkieltään ja sen avulla muita kieliä ja asioita arkijutustelua syvällisemmällä tasolla muusta maasta tullut tarvitsee välttämättä aivan suomen- tai ruotsinkielisten tapaan korkealaatuista opetusta äidinkielessään. **Äidinkielen opetus on perusopetuksen ydin. Vähemmistöasemassa olevan kielen kyseessä ollessa tähän äidinkielen säilymiseen ja kehittämiseen tarvitaan vähintäänkin yhdenvertaiset oikeudet ja jopa positiivista syrjintää yhdenvertaisen lopputuloksen aikaansaamiseksi. Suomen koululaitoksella on kuitenkin pitkät perinteet lähinnä erilaisuuden häivyttämisessä.** Tämä on ollut luonteeltaan sekä aktiivista että passiivista. Se ei voi olla heijastumatta nykyiseen koulutuspolitiikkaan, vaikkei asiasta juuri puhutakaan. **Äidinkielten opetuksen poistaminen vuoden pois perusopetuksen oppiaineiden joukosta 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on toimenpide, jota voi perustellusti kutsua aktiivisesti kielten asemaa heikentäväksi. Se on oppilaita ja heidän huoltajiaan epätasa-arvoistava toimenpide. Teko on räikeässä ja kestävässä ristiriidassa opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 14 ja 36) itsensä kanssa.** Niissä linjataan seuraavasti:

Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä.

Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi.

**On perusteltua kysyä, millä tavalla perusopetus nyt tukee jokaisen oppilaan äidinkielen kehitystä, kun jokaisen äidinkieli ei ole perusopetuksen oppiaine. Valtaosa äidinkielten opetuksesta on sen järjestäjille kaiken lisäksi vapaaehtoista.**

Positiivisella syrjinnällä on Suomessa pitkät perinteet ruotsinkielisen vähemmistön kielen osalta. Myös suomen kielen nykyinen asema korkeakoulukielenä on määrätietoisen ja aktiivisen koulutuspolitiikan tulos. Maassamme on vankkaa kokemusta siitä, miten valtaväestön koulutustaso on noin neljän sukupolven aikana nostettu kansainvälistä mainetta niittävälle tasolle. Yhtenä osatekijänä on ollut äidinkielen opetuksen merkityksen ymmärtäminen niin suomen-

kuin ruotsinkielistenkin oppilaiden osalta. On nähty, että äidinkielen perusopetus ja opetus äidinkielessä avaavat kansalaisille parhaat mahdollisuudet kouluttautua kykyjensä mukaisesti.

Tutkimuksen kohteena oli Helsingin kaupungissa järjestettävä äidinkielen opetus. Tilastoista oli pääteltävissä suuntaa-antavasti, että vaikka opetusta ilmoitetaan järjestettävän kaikille tarvitseville, siihen osallistuu enintään 63 % siihen oikeutetuista oppilaista. Olisi syytä ottaa selville, selittykö osallistumattomuus opetukseen tässä tutkimuksessa esille tulleista tai muista syistä, vai onko todella niin, että yli puolet helsinkiläisistä maahanmuuttajataustaisista oppilaista eivät tarvitse äidinkielen opetusta.

Joidenkin kielten asemaan on Helsingissä tullut kohennusta kaksikielisten perusopetuslinjojen myötä. Syksyllä 2010 ja aiempina vuosina käynnistettyjen kaksikielisten perusopetusohjelmien oppilaiden kielitaitoa, kouluosaamista ja identiteettejä tarkasteleva tutkimus voisi jatkossa olla hyödyllinen kaksikielisen opetuksen toimivuuden arvioimisessa ja toimia pohjana toiminnan mahdolliselle laajentamiselle koskemaan muitakin oppilasmäärältään suuria kieliryhmiä. **Jo tällä hetkellä olisi kuitenkin niin haluttaessa mahdollista tutkia riittävän luotettavasti äidinkielen opetuksen todellista saatavuutta ja opetuksen saamisen merkitystä äidinkielen hallitsemiseen, suomen kielen oppimiseen ja muuhun kouluosaamiseen.**

**Loppujen lopuksi tämän tutkimusongelman lähempi tarkastelu johti koko problemaatiikan kyseenalaistamiseen. Tutkimusongelma osoittautui hölmöksi: laeista tai linjauksista ei ole havaittavista minkäänlaista hyväksyttävää perustetta sille, että jonkun äidinkieli ei Suomessa ole perusopetuksen oppiaine.** Perusoikeudet kuuluvat perustuslain mukaan kaikille maassa laillisesti asuville ihmisille, eikä ketään saa sen mukaan ”ilman hyväksyttävää perustetta” asettaa eri asemaan esim. alkuperän tai kielen perusteella. Perusoikeuksiin kuuluu oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltä ja kulttuuria. Suomessa kieltä ja kulttuuria ylläpidetään ja kehitetään kouluissa. Kouluissa suoritetaan oppivelvollisuus, joka koskee perusopetuslain mukaan kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia. Kunta on velvollinen järjestämään esi- ja perusopetuksen oppivelvollisille. Opetuksen tavoitteena on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta ja oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen sekä turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa. Perusopetuksen oppimäärään sisältyy kaikille yhteisenä oppiaineena ensisijaisesti äidinkieli ja kirjallisuus. Äidinkielenä voidaan perusopetuslain mukaan opettaa myös muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea, huoltajan valinnan mukaan.

Kansakoulun syntyvaiheessa Helsingin väestöstä noin 25 % oli suomenkielisiä. Arvioidaan, että vuonna 2025 tämä sama osuus helsinkiläisistä perusopetuksen oppilaista on äidinkieleltään muu kuin suomen- tai ruotsinkielinen. Valtiovalta haluaa lisätä työperäistä maahanmuuttoa

aktiivisin toimenpitein. Pääkaupunkiseutu on muuttovoittoaluetta myös ulkomailta suuntautuvan muuton suhteen. **Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden vanhempien huoli maahanmuutosta seuraavasta opetuksen tason laskemisesta kouluissa on aiheellinen, mikäli monikielisten oppilaiden koulussa pärjäämistä ei jatkossakaan mahdollisteta ottamalla muita äidinkieliä osaksi perusopetusta. Voidaan perustellusti sanoa, että yksi kaikkien oppilaiden oikeusturvan toteutumisen ja perusopetuksen korkean laadun säilymisen tärkeimmistä edellytyksistä on äidinkielen opetuksen saamisen perusoikeuden ulottaminen koskemaan kaikkia oppilaita.**



## Lähteet

Ahokas, E. 12.11.2010. Väestötilaston asiantuntija. Tilastokeskus. Sähköpostiviesti: Korpelainen, A. Tilastokeskus. Tilastotietopalvelu.

Ahola, V., Kuhlman, I. ja Luotio, J. (toim.) 1998. Pieni ja paras tietosanakirja A-Ö. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Ahonen, O. 2007. Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa: [http://www.viittovatperheet.net/data/ahonen\\_pro\\_gradu.pdf](http://www.viittovatperheet.net/data/ahonen_pro_gradu.pdf). Luettu: 8.11.2010.

Aikio-Puoskari, U. 2009. The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in Three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden) teoksessa Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty A.K. ja Panda, M. (toim.) Social Justice Through Multilingual Education. The Cromwell Press Group. Great Britain.

Aluehallintovirasto 2010. Opetustoimen palvelut, Etelä-Suomi. Luettavissa: <http://avi.fi/fi/virastot/etelasuomenavi/Opetustoimenpalvelut/Sivut/default.aspx>. Luettu: 24.10.2010.

Arajärvi, P. ja Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Edita. Helsinki.

Asetus alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan voimaansattamisesta 4.3.1998/23.

Asetus kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 29.12.2009/1732.

Asetus opetus- ja kulttuuriministeriöstä 30.4.2010/310.

Asetus väestötietojärjestelmästä 25.2.2010/128.”

Castren, M. 3.11.2010. VS: täydentävä opetus. Sivistystoimentarkastaja. Etelä-Suomen Aluehallintovirasto. Sähköpostiviesti.

Cummins, J. 2000. Bilingual Childrens' Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Luettavissa: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>. Luettu: 1.11.2010.

Edu.fi – opettajan verkkopalvelu 2010. Luettavissa:

[http://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/maahanmuuttajien\\_koulutus/kielen\\_opetus\\_ja\\_oppiminen/maahanmuuttajien\\_aidinkielen\\_opetus/maahanmuuttajien\\_aidinkielen\\_opetus/tilastotietoja](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kielen_opetus_ja_oppiminen/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/tilastotietoja). Luettu: 2.9.2010.

Euroopan unioni 2007. Toimintaohjelma kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistämiseksi. Luettavissa: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11068\\_fi.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_fi.htm). Luettu: 2.9.2010.

Euroopan unionin portaali 2007. Euroopan unionin toimielimet ja muut elimet. Luettavissa: [http://europa.eu/institutions/index\\_fi.htm](http://europa.eu/institutions/index_fi.htm). Luettu 05.8.2010.

Euroopan yhteisön perustamissopimus 25.3.1957.

Europa – Euroopan unionin portaali. Euroopan unionin historia. Luettavissa:

[http://europa.eu/abc/history/index\\_fi.htm](http://europa.eu/abc/history/index_fi.htm). Luettu 2.9.2010.

European Commission 2004. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Eurydice. Brussels. 2004.

European Commission 2008. Key Data In Languages in Schools in Europe. Eurydice. Brussels. Luettavissa: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf). Luettu: 23.10.2010.

European Parliament 2004. Lissabonin strategia: kilpailukykyisempi Eurooppa sekä useampia ja parempia työpaikkoja. Luettavissa: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/fi/1001.html>. Luettu: 24.10.2010.

Convention Against Discrimination in Education 14.12.1960.

Council of Europe. European Charter for Regional or Minority Languages. Luettavissa:

<http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG>. Luettu 23.9.2010.

Council of Europe 2009b. Council of Europe in brief. Luettavissa:

<http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=quisommesnous&cl=en>. Luettu: 7.9.2009.

Crul, M. Dr. 20.10.2010. Amsterdamin yliopisto. European second generation and educational success. Puheenvuoro Maahanmuutto ja sukupolvet –kirjan julkistamisseminaarissa 20.10.2010.

Cummins, Jim. 2009. Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students teoksessa Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., Panda, M. (toim.) Social Justice Through Multilingual Education. The Cromwell Press Group. Great-Britain.

Daher, O. 2001. Kieli, kulttuuri ja uskonto teoksessa Maahanmuuttaja kahden kulttuurin välissä. Euroopan Kulttuurisäätiön Suomen Osaston julkaisu. Hakapaino Oy. Helsinki.

Elinikäisen oppimisen toimintaohjelma 2007 – 2013 2006/1720/EY. Euroopan komissio.

Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus 2010. Elinkeinot, liikenne, työvoima, osaaminen ja kulttuuri. Luettavissa: <http://www.ely-keskus.fi/fi/Elinkeinottyojaosaaminenjakulttuuri/Sivut/default.aspx>. Luettu 24.10.2010.

Espoon kaupunki 2006. Persian kieli. Maahanmuuttajien äidinkieli, persian kielen opetuksen suunnitelma 2006. Luettavissa: <http://www.espo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;37287;41630;41638;47636>. Luettu: 1.10.2010.

Euroopan komissio 2010. 2010 Euroopan köyhyyden ja sosiaalisen syrjäytymisen torjunnan teemavuosi.

Eurooppa-neuvosto 2002. Puheenjohtajan päätelmät – Barcelona, 15. – 16.3.2002. Luettavissa: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/fi/ec/71068.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fi/ec/71068.pdf). Luettu: 24.10.2010.

European Commission 2008. Key Data on Languages at Schools in Europe 2008 Edition. Eurydice network. Luettavissa: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf). Luettu 23.10.2010.

Finlandiye Türkleri Birliği ry 2010. Suomen tataarit. Luettavissa: [http://www.ftb.fi/suomen\\_tataarit/](http://www.ftb.fi/suomen_tataarit/). Luettu 25.10.2010.

Finlands svenska tankesmedja Magma och Finlands Kommunförbund 2010. Det svenska I Finland år 2030 – ett scenarioprojekt om svenskans framtid utgående från förändringen i vår omvärld. Finlands svenska tankesmedja Magma och Finlands Kommunförbund. Espoo.  
Flinkman, S. 2003. Pakko puhua. Dark Oy. Vantaa.

Freeman, D ja Freeman, Y. 2001. Between Worlds. Access to Second Language Acquisition. USA.

Haussalo, T. 11.9.2010. Englannin kielen lehtori. Puhelinkeskustelu. Espoo.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S., Nuolijärvi, P. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskusten verkkojulkaisuja 7. Luettavissa:[http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen\\_kielen\\_tulevaisuus\\_kotus\\_verkkojulkaisuja\\_7.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisuja_7.pdf). Luettu: 24.10.2010. Hallintolaki 6.6.2003/434.

Hedman, H. 2009. Suomen romanikieli: sen asema yhteisössään, käyttö ja romanien kieliasenteet. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 8. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki. Luettavissa: [http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk8/Suomen\\_romanikieli.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk8/Suomen_romanikieli.pdf). Luettu: 26.10.2010.

Helsingin juutalainen seurakunta 2010. A Short History of the Finnish Jewry. Luettavissa: [http://www.jchelsinki.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46:a-short-history-of-the-finnish-jewry-&catid=35:community](http://www.jchelsinki.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=46:a-short-history-of-the-finnish-jewry-&catid=35:community). Luettu: 24.10.2010.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 2005. Tervetuloa kouluun. Ekaluokkalaisten vanhemmille. Lukuvuosi 2005 – 2006. Painotalo Auranen Oy. Forssa.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 2009. Helsingin opetustoimi lukuina 2009. Luettavissa: [http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/716379804a36d021a2caeec230444d78/Opetusvirasto+lukuina+2009\\_fin\\_netti.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=716379804a36d021a2caeec230444d78](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/716379804a36d021a2caeec230444d78/Opetusvirasto+lukuina+2009_fin_netti.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=716379804a36d021a2caeec230444d78). Luettu: 24.10.2010.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 24.9.2009. Tervetuloa Kouluun. Lukuvuosi 2010 – 2011. Tietoa peruskoulunsa aloittavien vanhemmille. Painotalo Auranen Oy. Helsinki.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 16.11.2009. Kielten opiskelu Helsingin peruskouluissa. Newprint Oy. Helsinki.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 18.12.2009. Kielikylpy Helsingissä. Newprint Oy. Helsinki.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 28.12.2009. Oppilaan kielipolut. Helsinki.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 19.1.2010. Vieraskielinen suomi-venäjä opetus Helsingissä.

Helsingin kaupungin opetusvirasto 19.1.2010. Vieraskielinen suomi-viro -opetus Helsingissä.

Helsingin kaupunginvaltuusto 11.11.2009. Talousarvio vuodeksi 2010 ja taloussuunnitelma vuosiksi 2010 – 2012. Kaupunginhallituksen mietinnöt 7 – 2009. Luettavissa: <http://www.hel2.fi/taske/julkaisut/talousarvio2010/talousarvio/koko-talousarvio/liitteet/taloussuunnitelma-2010-kokonaan.pdf>. Luettu 13.10.2010.

Helsingin kaupunki 2009. Talous- ja suunnittelukeskus. Strategiaohjelma 2009 – 2012. Luettavissa: [http://www.hel.fi/hki/taske/fi/strategiat/strategiaohjelma\\_sisallys](http://www.hel.fi/hki/taske/fi/strategiat/strategiaohjelma_sisallys). Luettu: 24.10.2010.

Helsingin kaupunki 2010. Henkilöstökeskus. Helsinki sai palkinnon tavoitteellisesta toiminnastaan kotouttamisen kehittämiseksi. Luettavissa: [http://www.hel.fi/hki/Heke/fi/maahanmuutto/osaston\\_ajankohtaista/helsinki+onnistunut+maahanmuuttoty\\_ss\\_](http://www.hel.fi/hki/Heke/fi/maahanmuutto/osaston_ajankohtaista/helsinki+onnistunut+maahanmuuttoty_ss_). Luettu: 24.10.2010.

Helsingin maistraatti 29.10.2010. Puhelinsoitto väestötietojen ylläpitoon.

Henkilötietolaki 22.4.1999/523.

Hirsjärvi S., Remes, P., Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Hämeenlinna.

Holdaway, J., Crul, M. & Roberts, C. 2009. Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation. TIES The Integration of the European Second Generation. Luettavissa: [http://www.tiesproject.eu/component/option,com\\_frontpage/Itemid,1/](http://www.tiesproject.eu/component/option,com_frontpage/Itemid,1/). Luettu: 23.10.2010.

Husa J., Pohjolainen T. 2009. Julkisen vallan oikeudelliset perusteet – johdatus julkisoikeuteen. Talentum. Kariston kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa teoksessa Latomaa, S. (toim.) 2007. Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Edita Prima Oy. Helsinki.

Itsenäisten maiden alkuperäis- ja heimokansat. ILO:n yleissopimus nro 169 (1989).

Jarnila, R. 2010. Strategiat käytännön toiminnaksi. Toimintasuunnitelma 2010. Helsingin kaupungin opetusvirasto 2010. Luettavissa: [http://www.hel.fi/wpsa/wcm/connect/57b926804d581a248eadff62d49fe7b7/Toimintasuunnitelma\\_su\\_nettil\\_+2010\\_25.2.2010.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=57b926804d581a248eadff62d49fe7b7](http://www.hel.fi/wpsa/wcm/connect/57b926804d581a248eadff62d49fe7b7/Toimintasuunnitelma_su_nettil_+2010_25.2.2010.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=57b926804d581a248eadff62d49fe7b7). Luettu: 24.10.2010.

Juutalainen koulu 2010. Luettavissa: <http://www.jewish.edu.hel.fi/fin.html>. Luettu 15.10.2010.

Jyränki, A. 2000. Uusi perustuslakimme. Iura Nova. Turku.

Kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus 21.12.1965, SopS 37/1970.

Kansalaisyhteisöjä ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 16.12.1966.

Kansalaisuuslaki 16.5.2003/359.

Kaupunginvaltuusto 2010. Talousarvio vuodeksi 2011 ja taloussuunnitelma vuosiksi 2011 – 2013. Kaupunginjohtajan ehdotus. Kaupunginhallituksen mietinnöt 5 – 2010. Khs – Stn 18.10.2010. Helsingin kaupunginvaltuuston asiakirjat. Luettavissa: <http://www.hel2.fi/taske/julkaisut/talousarvio2011/talousarvio/koko-talousarvio/liitteet/tae-kj-2011-kokonaan.pdf>. Luettu: 25.10.2010.

Kehitysvammaisten tukiliitto ry 2003. Integraatio ja inklusio. Kohti kaikille yhteistä koulua. Luettavissa: [http://www.kvtl.fi/sivu/integraatio\\_ja\\_inklusio](http://www.kvtl.fi/sivu/integraatio_ja_inklusio). Luettu: 6.9.2010.

Kielilaki 6.6.2003/423.

Kniivilä, K. 17.11.1995. Romanin kieltä opetellaan Alajärvelläkin. Kansan uutiset. Luettavissa: <http://www.kniivila.net/1995/romanin-kielta-opetellaan-alajarvellakin/>. Luettu: 26.10.2010.

Korkalainen, S. 13.10.2010. Opetuskonsultti. Kieli- ja kulttuuriryhmät. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Sähköpostiviesti.

Korkalainen, S. 2.11.2010. Opetuskonsultti. Kieli- ja kulttuuriryhmät. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Sähköpostiviesti.

Korkalainen, S. 19.11.2010. Opetuskonsultti. Kieli- ja kulttuuriryhmät. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Sähköpostiviesti.

Kotikunta-asetus 16.5.1994/351.

Kotikuntalaki 11.3.1994/201.

Kotus 4.12.2009. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma. Luettavissa: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=2064>. Luettu: 20.10.2010.

Kotus 2009. Romanikielen kielipoliittinen ohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 156. Multiprint. Helsinki.

Kukkonen, T. 18.11.2010. Tiedotusneuvoja. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Sähköpostiviesti.

Kulttuurista moninaisuutta koskeva yleismaailmallinen julistus 2001.

Kurjonen, P. 8.11.2010. Tietopalvelut. Suomen Standardisoimisliitto SFS ry. Sähköpostiviesti.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. ja Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Luettavissa: [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/46518\\_maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf). Luettu: 28.9.2010.

Kuukka, K. 23.5.2005. Opetuskonsultti. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Sähköpostiviesti. Helsinki.

Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010. Suomen viittomakielten kieli-  
poliittinen ohjelma. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 60. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen  
julkaisuja 158. Multiprint. Vantaa.

Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 29.12.2009/1704.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamisesta  
9.4.1999/493.

Laki Maahanmuuttovirastosta 3.2.1995/156.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 29.12.2009/1705.

Laki saamelaiskäräjistä 17.7.1995/974.

Laki ulkomaalaisrekisteristä 19.12.1997/1270.

Laki vähemmistövaltuutetusta ja syrjintälautakunnasta 13.7.2001/660.

Laki väestötietojärjestelmästä ja Väestörekisterikeskuksen varmennepalveluista 21.8.2009/661.

Lapsen oikeuksien yleissopimus 20.11.1989.

Lapsen oikeuksien julistus 20.11.1959.

Latomaa, S. (toim.) 2007. Oma kieli kultan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetus-  
hallitus. Edita Prima Oy. Helsinki.

Latomaa, S. ja Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa: Martikainen,  
T. ja Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. 2010. Suomalaisen kirjallisuuden seura.  
Hakapaino. Helsinki.

Leitzinger, A. 2006. Suomen tataarit. Vuosina 1868 – 1944 muodostuneen muslimiyhteisön  
menestystarina. Juvenes Tampere.

Lempinen, J. 4.11.2010. Kehityspäällikkö. Väestörekisterikeskus. Sähköpostiviesti.



Lindstedt, J. & Nuorluoto, J. 2000. Ovatko bosnia, kroaatti ja serbia sama kieli vai eri kieliä? Luettavissa: <http://www.helsinki.fi/~jslindst/bo-hr-sr.html>. Luettu: 23.9.2010.

Lindstedt, J. 2007. Kielten kohtaaminen ja kielipolitiikka. Kielelliset ihmisoikeudet. Luentokurssi. Luettavissa: <http://www.slav.helsinki.fi/studies/lindstedt/kohtaaminen-07.htm>. Luettu: 7.9.2009.

Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset teoksessa Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. toim.. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. 2007. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Merisaari, R. 2.9.2010. Suomessa ei tehdä politiikkaa ihmisoikeuksilla. Helsingin sanomat 2010. Oikeus hyvään elämään 6/6, s. A2 .

Mikander, P. 2008. Monikulttuurisen koulun arki teoksessa Reuter, M. ja Holm, R. 2008 Koulun ja valta. Otavan kirjapaino. Keuruu.

Mäki, A-M. 2007. Romanit ja romanikieli – heikko asema perustuslaista huolimatta. Teoksessa Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. toim.. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. 2007. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Newsweek 2010. The World's Best Countries. 15.8.2010. Luettavissa: <http://www.newsweek.com/2010/08/15/interactive-infographic-of-the-worlds-best-countries.html>. Luettu: 3.9.2010.

Nissilä, L., Vaarala, L., Pitkänen, K. ja Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki teoksessa Nissilä, L. ja Sarlin, H.-M. (toim.) ja Opetushallitus 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Otavan Kirjapaino Oy.

Nissilä, L. 2010. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Muistio perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistusryhmälle 22.2.2010. Luettavissa: [http://www.oph.fi/download/121509\\_Maahanmuuttajataustaisten\\_oppilaiden\\_opetus\\_Nissila\\_22\\_2\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/121509_Maahanmuuttajataustaisten_oppilaiden_opetus_Nissila_22_2_2010.pdf). Luettu: 22.10.2010.

Norden - Virallinen pohjoismainen yhteistyö 2006. Helsingin sopimus. Yhteistyösopimus Islannin, Norjan, Ruotsin, Suomen ja Tanskan välillä. Luettavissa: <http://www.norden.org/fi/tietoa-yhteistyoesae/sopimukset/sopimukset/perussopimus/helsingin-sopimus>. Luettu: 30.10.2010.

Nordiska ministerrådet, Köpenhamn 2007. Deklaration om nordisk språkpolitik. Arco Grafisk A/S, Skive 2008.

Nuolijärvi, P. 2002. Yksilön kielelliset oikeudet Suomessa. Virittäjä-lehti 3/2002, 385 – 397.

Näkkäläjäärvi, E. ja Rahko, R. 2007 teoksessa Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. toim.. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. 2007. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen perusteet. Määräys 1/011/2004. Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet. Määräys 2/011/2004. Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 3/011/2004.

Opetushallitus 2008a. Romanilapsi perusopetuksessa. Luettavissa: [http://www.oph.fi/download/30892\\_Romanilapsi\\_perusopetuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/30892_Romanilapsi_perusopetuksessa.pdf). Luettu: 29.10.2010.

Opetushallitus 2008b. Suomi sanoin - monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Edita Prima Oy. Helsinki.

Opetushallitus 2009. Eurydice-tietoverkko. Luettavissa: <http://www.oph.fi/eurydice>. Luettu: 7.9.2009.

Opetushallitus 2009. Oma kieli – oma mieli. Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen. Painotalo Auranen Oy. Forssa.

Opetushallitus 11.3.2010. Arviointi ja todistukset. Luettavissa: <http://www.edu.fi/yleissivistava> [http://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/maahanmuuttajien\\_koulutus/kielen\\_opetus\\_ja\\_oppiminen/maahanmuuttajien\\_aidinkielen\\_opetus/maahanmuuttajien\\_aidinkielen\\_opetus/arviointi\\_ja\\_todistukset](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kielen_opetus_ja_oppiminen/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/maahanmuuttajien_aidinkielen_opetus/arviointi_ja_todistukset). Luettu 11.11.2010.

Opetushallitus 10.9.2010. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Luettavissa: [http://oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutuksen\\_tilastot](http://oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutuksen_tilastot). Luettu: 19.11.2010.

Opetushallitus 8.10.2010. Opetustoimen kustannukset 2009. Opetushallituksen lehdistötiedote. Luettavissa: [http://www.oph.fi/etusivu/102/opetustoimen\\_kustannukset\\_2009](http://www.oph.fi/etusivu/102/opetustoimen_kustannukset_2009). Luettu 29.10.2010.

Opetushallitus 2010. Suomi ja Pisa. Koulutusjärjestelmän vahvuudet. Luettavissa: [http://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen\\_koulutustieto/suomi\\_ja\\_pisa/koulutusjarjestelman\\_vahvuudet](http://www.oph.fi/tietopalvelut/kansainvalinen_koulutustieto/suomi_ja_pisa/koulutusjarjestelman_vahvuudet). Luettu 3.9.2010.

Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Liite 4.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a. EU-asiat. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/EU-asiat/>. Luettu: 3.9.2010.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b. Ministeriö ja hallinnonala. Luettavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe\\_ja\\_hallinnonala/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/?lang=fi). Luettu 30.10.2010.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010c. Perusopetuksella rakennetaan koulutuksellista tasa-arvoa ja perusturvaa. Luettavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae\\_koulutus/perusopetus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/perusopetus/?lang=fi). Luettu: 30.10.2010.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Luettavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>. Luettu 26.10.2010.

Opetusministeriö 2004. Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Luettavissa: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_190\\_opm06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi). Luettu: 1.11.2010.

Opetusministeriö 5.12.2007. Koulutus ja tutkimus 2007 – 2012. Kehittämissuunnitelma. Luettavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu\\_2012\\_fi.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012_fi.pdf). Luettu 3.11.2010.

Opetusministeriö 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Luettavissa: [2007http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr32.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr32.pdf?lang=fi). Luettu 18.10.2010.

Opetusministeriön asetus 392/2007. Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2009.

Opetusministeriön asetus 1777/2009. Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2010.

Opetusministeriö 2009. Opetusministeriön maahanmuuttopolitiittiset linjaukset 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48.

Opetusvirasto, Helsingin kaupunki 2009. Maahanmuuttajien opetus 21.12.2009. Luettavissa: [http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Peruskoulut/Maahanmuuttajien\\_opetus](http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Peruskoulut/Maahanmuuttajien_opetus). Luettu: 12.10.2010.

Peltola, M. (toim.) 2007. Oikeus oppia. Näkökulmia koulutukseen ja kulttuuriin. Oy Arkmedia Ab. Vaasa.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Opetushallituksen määräys 14/011/2009.

Perusopetusasetus 20.11.1998/852.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pihkala, E. 7.8.2010. Suomenruotsalaisten vauraus ei ole sattumaa. Me puhumme ruotsia 9/10.

Pääkirjoitus. Helsingin sanomat. 2010.

Polisi 2010. Lupahallinto. Luettavissa:<http://www.poliisihallitus.fi/poliisi/hallitus/home.nsf/pages/FFE7F28D182A2113C22576C0002DB18A?opendocument>. Luettu: 24.10.2010.

Puustinen, M. 12.12.2008. Liian moni putoaa. Maahanmuuttajien koulutus kangertelee etenkin siirtymävaiheissa. OPETTAJA, opetusalan järjestö- ja ammattilehti. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry:n julkaisu. N:o 50. 103. vuosikerta.

Rantala, I., Leppäharju, T. ja Davies, T. 2009 Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tukeminen lukiossa teoksessa Nissilä, L. ja Sarlin, H.-M. (toim.) ja Opetushallitus 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Rautio, S. 11.1.2008. Korkeatasoinen opettajankoulutus tuo Pisa-menestystä. Ajankohtaista. Uutisarkisto. Helsingin yliopiston verkkouutisia vuodesta 2000. Luettavissa: <http://www.helsinki.fi/ajankohtaista/uutisarkisto/1-2008/11-15-39-43>. Luettu: 30.10.2010.

Rikkonen-Letchu, S. 20.10.2009. Äidinkielen oppilaan vanhempi. Suomen kielen opettaja. Sähköpostiviesti. Espoo.

Saamelaiskäräjät 28.4.2008. Saamelaiskäräjät – Saamelaisten edustuksellinen itsehallintoelin. Luettavissa: [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=78&Itemid=196](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=78&Itemid=196). Luettu 16.11.2010.

Saamelaiskäräjät 4.10.2010. Ajankohtaista. Saamen kielen elvytysohjelman suunnittelu alkaa. Luettavissa: [http://www.samediggi.fi/index.php?option=com\\_content&task=view&id=426&Itemid=39](http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=426&Itemid=39). Luettu 16.11.2010.

Saamen kielilaki 15.12.2003/1086.

Saaristo Sternegård, A. 25.10.2010. Sähköpostiviesti. Tukholma.

Sainio, J. 27.4.2010. Wallah, meitä on moneksi. Paneelikeskustelu. Uutiset. Luettavissa: <http://www.suomenlaki.com/uutiset/article399650.ece>. Luettu 18.10.2010.

Sallinen, S. 2007. Kunnan itselleen ottamat tehtävät ja niiden oikeudelliset reunaehdot. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. Tampere

Salminen, R. 19.10.2009. Suomalaiset karsastavat maahanmuuttajavaltaisia kouluja. Yle.fi. Uutiset. Kotimaa. Luettavissa: [http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2009/10/suomalaiset\\_karsastavat\\_maahanmuuttajavaltaisia\\_kouluja\\_1091057.html?origin=rss](http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2009/10/suomalaiset_karsastavat_maahanmuuttajavaltaisia_kouluja_1091057.html?origin=rss). Luettu: 12.11.2010.

Schönström, K. 2010. Tvåspråkighet hos döva skolelever – Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk. Akademisk avhandling för filosofien doktorsexamen. Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet. US-AB Universitetservice. Stockholm.

Siirtolaisten ja heidän perheenjäsentensä oikeuksia koskeva yleissopimus 18.12.1990/2003.

Siirtolaisuuteen liittyvät väärinkäytökset sekä ulkomaalaisten työntekijöiden yhtäläisten mahdollisuuksien ja yhtäläisen kohtelun edistäminen. ILO:n yleissopimus nro 143 (1975).

Sisäasiainministeriö 2009. Yleiset suositukset yhdenvertaisuussuunnitelman sisällöksi. SM003:00/2009. Luettavissa: [http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/24483a88fd87a80ec22576f60048bfd7/\\$file/yhdenvertaisuussuositus\\_fi.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/24483a88fd87a80ec22576f60048bfd7/$file/yhdenvertaisuussuositus_fi.pdf). Luettu: 5.8.2010.

Skolverket 2008. Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet. Rapport 321. Edita Västra Aros. Västerås.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Painokaari Oy. Helsinki.

Somerkiivi, U. 1977. Helsingin kansakoulun historia. Suomalaisen kirjallisuuden kirjapaino Oy. Helsinki.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Euroopan neuvosto suojelee ihmisoikeuksia. Luettavissa: [http://www.stm.fi/stm/kansainvaliset\\_asiat/en](http://www.stm.fi/stm/kansainvaliset_asiat/en). Luettu: 23.9.2010.

Språklag 28.5.2009/600. Svensk författningssamling.

Sternegård, E. 26.10.2010. Sähköpostiviesti. Tukholma.

Sternegård, L. 28.10.2010. Sähköpostiviesti. Tukholma.

Suomen Kuntaliitto 2.6.2004. Suomen Kuntaliiton maahanmuuttopoliittiset linjaukset. Luettavissa: [http://www.kunnat.net/k\\_perussivu.asp?path=1;29;66354;66366;69071](http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;66354;66366;69071). Luettu 15.10.2010.

Suomen perustuslaki 11.6.1999 /731.

Suomen Tietotoimisto STT 18.8.2010. Newsweek vahvisti Suomen ykkösaseman. Helsingin sanomat.2010.

Suomen YK-liitto. YK:n vuosituhatjulistus ja –tavoitteet. Luettavissa:  
<http://www.ykliitto.fi/vuosituhatjulistus/julistus/etusivu>. Luettu: 17.9.2010.

Suomen YK-liitto 2009. Kansainvälinen äidinkielen päivä. Luettavissa:  
[http://www.ykliitto.fi/tapahtuma/kansainvalinen\\_aidinkielen\\_paiva](http://www.ykliitto.fi/tapahtuma/kansainvalinen_aidinkielen_paiva). Luettu 17.9.2010.

Suomen YK-liitto 2009. YK:n jäsenmaat. Luettavissa: <http://www.yk.fi>. Luettu: 10.9.2009.

Suvaitsevaisuuden periaatteiden julistus 16.11.1995.

Taimio, H. 3.11.2010. Seminaarialustus kirjan Taimio, H. (toim.) 2010 Hyvinvointivaltion suunta – nousu vai tuho julkistamistilaisuudessa. Luettavissa: <http://www.tsl.fi/koulutus/seminaarit/seminaarialustukset/hyvinvoinnin-suunta-3-11-2010/> Luettu: 3.11.2010.

Talib, M-T. ja Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Painosalama Oy. Turku.

Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 16.12.1966, SopS 6/1976.

Tanner, A. 2008. Poliisin ja maahanmuuttajien yhteistyö auttaa kotoutumisessa. Luettavissa: <http://www.poliisihallitus.fi/poliisi/home.nsf/Pages/4813E0863AAA0F40C22573FA002CC860>. Luettu: 24.10.2010.

Tilastokeskus 2010a. Kieli iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990 – 1997. Luettavissa: [http://pxweb2.stat.fi/Dialog/varval.asp?ma=030\\_vaerak\\_tau\\_102\\_fi&ti=Kieli+i%E4n+ja+sukupuolen+mukaan+maakunnittain+1990+%2D+2007&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=3&multilang=fi](http://pxweb2.stat.fi/Dialog/varval.asp?ma=030_vaerak_tau_102_fi&ti=Kieli+i%E4n+ja+sukupuolen+mukaan+maakunnittain+1990+%2D+2007&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=3&multilang=fi). Luettu 26.10.2010.

Tilastokeskus 2010b. Suomen kansalaisuuden saaneet 1990 – 2009. Luettavissa: [http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/kans/kans\\_fi.asp](http://pxweb2.stat.fi/database/StatFin/vrm/kans/kans_fi.asp). Luettu 27.10.2010.

Tilastokeskus 2010c. Väestö uskonnollisen yhdyskunnan mukaan 2003 – 2009. Luettavissa: [http://www.stat.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak\\_2009\\_01\\_2010-09-30\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak_2009_01_2010-09-30_tau_008_fi.html). Luettu 31.10.2010.

Trux, M.-L. 2009. Maahanmuuttajataustaisten erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa teoksessa Nissilä, L. ja Sarlin, H.-M. 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Otavan Kirjapaino Oy. Keuruu.

Tuominen, P. 1991. Rihvelitaulusta videotykyihin. Vantaan suomenkielinen koululaitos 100 vuotta. Karisto Oy. Hämeenlinna.

Työ- ja elinkeinoministeriö 2010. Kansainvälinen työjärjestö ILO. Luettavissa: <http://www.tem.fi/index.phtml?s=2358>. Luettu 15.11.2020.

Ulkoasiainministeriö 2006a. Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja (1992). Luettavissa: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=66823>. Luettu: 23.9.2010.

Ulkoasiainministeriö 2006b. Pohjoismainen yhteistyö. Luettavissa: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=35435&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu: 30.10.2010.

Ulkoasiainministeriö 2006c. YK:n vuosituhattavoitteet. Luettavissa: <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=15321&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu 14.9.2010.

Ulkomaalaislaki 30.4.2004/301.

Unesco 2004. The Importance of mother-tongue based schooling for educational quality. Commissioned study for EFA Global Monitoring Report . Luettavissa: 2005 [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:pV1dm2jgbVwJ:scholar.google.com/+UNESCO+promotes+mother+tongue-based+bilingual+or+multilingual&hl=fi&as\\_sdt=2000&as\\_vis=1](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:pV1dm2jgbVwJ:scholar.google.com/+UNESCO+promotes+mother+tongue-based+bilingual+or+multilingual&hl=fi&as_sdt=2000&as_vis=1). Luettu: 5.8.2010.

United Nations 2009. UN at a Glance. Luettavissa: <http://un.org>. Luettu: 10.9.2009.

Uudenmaan liitto 2006. Maakuntasuunnitelma 2030. Visio ja strategia. Uudenmaan liiton julkaisuja A 15 – 2006. Erweko Painotuote Oy. Helsinki.



Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2010. Opetusministeriön asetus 1777/2009.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 20.12.2001/1435.

Valtioneuvoston asetus vähemmistövaltuutetusta 26.7.2001/687.

Vuolab-Lohi, K. 2007. Pohjoissaamen kielen tilanne sekä kehittämistarpeet. Luettavissa: <http://www.kotus.fi/files/742/pohjoisSelvitys.pdf>. Luettu: 5.8.2010.

Vu Thi Thu ohjelmassa Robban: Mångfald. 11.10.2010. FST.

Vähemmistövaltuutettu. 2005. Täydentävä opetus, koulumatkat ja perusopetuslakia koskevat yhdenvertaisuusvaatimukset. Aloite.13.4.2005 683/65//2005TM. Luettavissa: [http://www.intermin.fi/intermin/vvt/home.nsf/files/mamulasten\\_koulumatkat/\\$file/mamulasten\\_koulumatkat.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/vvt/home.nsf/files/mamulasten_koulumatkat/$file/mamulasten_koulumatkat.pdf). Luettu: 14.10.2010.

Vähäsarja, I. 21.12.2007. Koulu kielsi kotikielen puhumisen tunneilla. Helsingin sanomat. Kaupunki.

YK:n vuosituhattulistus 8.9.2000.

Yleissopimus siirtolaisten oikeuksista 1990/2003.

Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus, teoksessa Luukka, M-R. ja Pöyhönen, S. toim.. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta – kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. 2007. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.

Zakeri, M. 27.6.2005. Persian kielen opettaja. Sähköpostiviesti.

**TUTKIMUS (A) MAAHANMUUTTAJIEN ÄIDINKIELEN OPETUKSESTA**

## 1 OPETTAJAN TAUSTATIEDOJA

1.1 Mitä kieltä/kieliä opetatte? \_\_\_\_\_

1.2 Kuinka kauan olette toimintu nykyisessä tehtävässä oman äidinkielen opettajana?

- 0 - 1 vuotta  
 2 - 3 vuotta  
 4 - 5 vuotta  
 yli 5 vuotta, kuinka monta vuotta? \_\_\_\_\_

1.3 Mikä on koulutuksenne? \_\_\_\_\_

1.4 Millä tavoin ylläpidätte ja kehitätte oman äidinkielen taitoanne Suomessa?

---



---



---



---

## 2 OPETUS LUKUVUONNA 2006 – 2007

2.1 Opettamanne kielen opetusryhmien määrä kuluvana lukuvuonna? \_\_\_\_\_

2.2 Oppilaiden määrä? \_\_\_\_\_

2.3 Oppilaiden ikäjakauma:

- 7 – 9 – vuotiaita \_\_\_\_\_  
 10 – 12 – vuotiaita \_\_\_\_\_  
 13 – 15 – vuotiaita \_\_\_\_\_  
 yli 16 – vuotiaita \_\_\_\_\_

2.4 Kuinka suuren osan (%) oppilaista molemmat vanhemmat puhuvat äidinkielenään opettamaanne kieltä?

---



---

2.5 Kuinka monesta eri koulusta opetusryhmienne oppilaat tulevat?

---

2.6 Mistä vanhemmat käsityksenne mukaan tavallisimmin saavat tiedon siitä, että heidän lapsensa on mahdollista osallistua tämän kielen opetukseen?

Valitkaa oikea vaihtoehto/oikeat vaihtoehdot:

- koulun antamasta tiedotteesta
  - vanhemmat ovat itse kysyneet asiaa koulusta
  - muuta kautta, mistä?
- 
- 

2.7 Kuinka hyvin tiedotus oman äidinkielen opetuksesta tavoittaa oppilaiden vanhemmat?

- hyvin
- melko hyvin
- melko huonosti
- huonosti
- en osaa sanoa

### 3 KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ KIELEN OPETUKSESTA JA OPETUKSEN MERKITYKSESTÄ

3.1 Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen opetusryhmät ovat mm. ikä- ja taitotasoiltaan hyvin heterogeenisiä? Minkälaisena koette työnne tällaisten ryhmien opettajana?

---

---

---

3.2 Miten tarpeellisena näette maahanmuuttajien oman äidinkielen opiskelun?

- erittäin tarpeellisena
- melko tarpeellisena
- jonkin verran tarpeellisena
- ei lainkaan tarpeellisena

Kommentteja:

---

---

3.3 Tulisiko kunnat mielestänne velvoittaa järjestämään maahanmuuttajien äidinkielen opetusta?

- kyllä
- ei

3.4 Miten koulutuksellinen yhdenvertaisuus toteutuu, jos oppilas ei saa opetusta omassa äidinkiessään?

- hyvin
- melko hyvin
- melko huonosti
- huonosti
- en osaa sanoa

3.5 Mitkä ovat käsityksenne mukaan tavallisimpia syitä sille että

a) opiskeluun oikeutettu oppilas ei osallistu maahanmuuttajien äidinkielen tunneille

---

---

---

b) oppilas keskeyttää maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen osallistumisen

---

---

---

3.6 Mikä merkitys käsityksenne mukaan oman äidinkielen hallitsemisella on suomen (tai ruotsin) kielen oppimiselle ja muulle kouluopiskelulle?

---

---

---

---

---

3.7 Miten jakaisitte kodin ja koulun välillä vastuun oman äidinkielen ylläpitämisestä ja kehittämisestä?

Kodin vastuu \_\_\_\_\_ %  
Koulun vastuu \_\_\_\_\_ %

3.8 Onko nykyinen viikkotuntimäärä (2 tuntia) mielestänne riittävä?

- kyllä, on riittävä
- ei ole riittävä
- oppilaskohtaista

---

---

3.9 Tulisiko mielestänne maahanmuuttajien äidinkielen opetuksesta saada arvosana, joka vaikuttaa

oppilaan todistuksen keskiarvoon?

- kyllä
- ei

---

---

Lisätietoja ja maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen kehittämishdotuksia

---

---

**OIKEUS OMAAN KIELEEN****Tutkimus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen toteutumisesta Helsingissä**

Arvoisa Vastaanottaja,

Opiskelen Haaga-Helian ammattikorkeakoulussa johdon assistenttityön ja kielten koulutusohjelmassa. Opiskelen pääaineenani oikeutta ja teen siihen liittyvää opinnäytetyötä aiheesta Oikeus omaan kieleen. Se on tutkimus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen toteutumisesta Helsingissä. Tarkoitukseni on selvittää aihepiiriin liittyvää lainsäädäntöä, opetuksen järjestämisen käytäntöjä Helsingissä sekä mahdollisuuksien mukaan myös opetuksen merkitystä oppilaille koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön sisältyy olennaisena osana käytännön tutkimus, jonka toteutan ohessa olevalla kyselylomakkeella. Antamanne palaute on hyvin tärkeää ja arvokasta opinnäytetyöni kannalta. Vastaukset käsitellään nimettöminä ja täysin luottamuksellisesti eivätkä yksittäisen vastaajan tiedot tule näkymään tutkimustuloksissa.

Vastaukset palautetaan oheisessa vastauskuoressa. **Toivon saavani vastaukset perjantaihin 30.3.2007 mennessä.**

Vastaan mielelläni aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Sähköpostiosoitteeni on:  
sara.tikkanen@kolumbus.fi

Kiitos vaivannäöstänne jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Sara Tikkanen

**TUTKIMUS (B) OMAN ÄIDINKIELEN OPETUKSESTA**

## 1 TAUSTATIETOJA

1.1 Lapsen syntymävuosi \_\_\_\_\_

1.2 Lapsi on asunut Suomessa

- syntymästään saakka  
 0 - 1 vuotta  
 2 - 3 vuotta  
 4 - 5 vuotta  
 yli 5 vuotta, kuinka monta vuotta? \_\_\_\_\_

1.3 Lapsi on osallistunut Suomessa perusopetukseen valmistavaan opetukseen ennen suomalaiseen luokkaan sijoittamista.

- kyllä, \_\_\_\_\_ kuukauden ajan  
 ei

1.4 Onko lapsi saanut koulussaan tukiopetusta persian kielellä?

- kyllä  
 ei

1.5 Lapsen koulutausta. Merkitse oikea vaihtoehto / oikeat vaihtoehdot:

- persiankielinen perusopetus, \_\_\_\_\_ vuotta  
 suomenkielinen perusopetus, \_\_\_\_\_ vuotta  
 \_\_\_\_\_kielinen perusopetus, \_\_\_\_\_ vuotta

1.6 Lapsi on osallistunut Suomessa persian kielen opetukseen

\_\_\_\_\_ vuotta

1.7 Lapsi opiskelee suomen kieltä

- suomi toisena kielenä –oppimäärän mukaan  
 äidinkielenä  
 ei tietoa

### 1.8 Lapsen menestyminen ja viihtyminen koulussa

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Emme osaa sanoa
Lapsi viihtyy koulussa hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsen koulu sujuu hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2 PERSIAN KIELEN OPETUS

### 2.1 Miten tärkeänä pidätte tätä lapsenne mahdollisuutta opiskella persian kieltä?

- erittäin tärkeänä
- melko tärkeänä
- jonkin verran tärkeänä
- ei lainkaan tärkeänä
- emme osaa sanoa

### 2.2 Mistä saitte tiedon siitä, että lapsenne on mahdollista osallistua persian kielen opetukseen? Valitkaa oikea vaihtoehto / oikeat vaihtoehdot:

- koulun antamasta tiedotteesta
- kysyimme itse asiaa koulusta
- muuta kautta, mistä?

### 2.3 Kuinka kiinnostunut olisitte mahdollisuudesta saada osa lapsenne kouluopetuksesta oma-kielisenä (persiankielisenä) opetuksena, jos sellaista järjestettäisiin

- erittäin kiinnostuneita
- melko kiinnostuneita
- jonkin verran kiinnostuneita
- emme osaa sanoa

### 2.4 Järjestetäänkö persian kielen opetus lapsen omassa koulussa?

- kyllä
- ei

### 2.5 Persian kielen opetus ja muu koulupäivä

#### 2.5.1 Minkä pituinen on lapsen muu koulupäivä ennen persian tuntia (lukuvuonna 2004 – 2005)?

- Koulu alkaa klo \_\_\_\_\_, koulu päättyy klo \_\_\_\_\_
- Lukujärjestys vaihtuu \_\_\_\_\_ kertaa lukuvuodessa.

2.5.2 Minkälainen odottelu-aika lapsella on tuntien välillä? Missä lapsi tavallisesti viettää tämän odotteluajan?

---

---

## 2.6 Koulumatka

2.6.1 Kuinka pitkä matka lapsella on persian oppitunneille?

---

---

2.6.2 Kulkeeko lapsi itsenäisesti oppitunneille?

- kyllä  
 ei

Jos ei, niin kuinka lapsen kuljetus on järjestetty?

---

---

## 2.7 Tunneille osallistuminen. Valitkaa sopiva vaihtoehto

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Emme osaa sanoa
Oppitunnin ajankohta on sopiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsen koulumatka on sopivan pituinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opetuksen laatu on hyvä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsi lähtee tunneille mielellään.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsi osallistuu tunneille säännöllisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opetusta annetaan säännöllisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsi tekee saamansa kotitehtävät.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsi pitää persian kielen opiskelua itselleen tärkeänä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Persian kielen opetuksen osallistumisen ja oppiaineen arvosanan merkitseminen todistukseen

- osallistuminen ja arvosana koulutodistuksessa  
 osallistuminen opetuksen mainitaan koulutodistuksen lisätiedoissa  
 osallistuminen ja arvosana erillisenä todistuksena  
 opetuksen osallistumista ei mainita koulutodistuksessa



Lisätietoja (Onko todistusmerkinnöissä esiintynyt vaihtelua? Mikä merkitys arvosanamerkinnällä on lapselle tms.?)

---

---

### 3 LAPSEN KIELITÄUSTÄ

#### 3.1 Lapsen äidinkieli väestörekisterissä

- suomi  
 ruotsi  
 persia  
 muu, mikä? \_\_\_\_\_  
 ei tietoa

#### 3.2 Merkitkää oikea vaihtoehto / oikeat vaihtoehdot:

	suomi	ruotsi	persia	muu, mikä?
Perheen isän äidinkieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Perheen äidin äidinkieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Perheen muun aikuisen äidinkieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Lapsen äidinkieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Lapsen toinen (äidin)kieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____

#### 3.3 Lapsella on kotona asuvia sisaruksia

- kyllä, \_\_\_\_\_ sisarusta  
 ei

#### 3.4 Kotona puhuttava kieli

	suomi	ruotsi	persia	muu, mikä?
Vanhempien keskinäinen kieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Isä puhuu lapselle/lapsille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Lapsi puhuu isälle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Äiti puhuu lapselle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Lapsi puhuu äidille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Lasten keskinäinen kieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Perheen yhteinen kieli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____

### 3.5 Kotona puhutun persian lisäksi lapsi käyttää persian kieltä:

	Päivittäin	Viikoittain	Kuukausittain	Harvemmin	Ei koskaan
Persiankielisen ystävänsä kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persiankielisten aikuisten kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persiankielisten lasten kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukee persiankielisiä kirjoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelee persiankielistä musiikkia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katsoo persiankielisiä tv-ohjelmia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kun tavataan sukulaisia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjoittaa persian kielellä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4 OPETUKSEN TAVOITE

4.1 Lapsi osallistuu persian kielen opetukseen... Valitkaa kolme tärkeintä vaihtoehtoa seuraavasti: 1 = tärkein

- ylläpitääkseen kielitaitoaan.
- kehittääkseen kielitaitoaan.
- voidakseen puhua sukulaistensa kanssa.
- oppiakseen kirjoittamaan persian kieltä.
- oppiakseen tuntemaan persialaista kulttuuria.
- tullakseen vahvasti kaksikieliseksi.
- saadakseen tukea suomen kielen opiskeluun.
- voidakseen tulevaisuudessa opiskella persian kielellä.

4.2 Mitä vaaditaan, että tämä tavoite / nämä tavoitteet saavutetaan?

---

---

4.3 Onko oman äidinkielen opetuksen viikkotuntimäärä (90 min) riittävä toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttamiseksi?

- kyllä
- ei
- emme osaa sanoa

4.4 Kuinka suuren osuuden persian kielen opiskelu ja kotitehtävät muodostavat lapsenne kirjoittamasta ja puhumasta persian kielestä?

- alle puolet  
 noin puolet  
 yli puolet

4.5 Valikoima väittämiä. Valitkaa sopivat vaihtoehdot.

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Emme osaa sanoa
Hyvä persian kielen taito on eduksi suomen kielen oppimiselle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suomen kielen oppii nopeammin, jos keskittyy vain siihen eikä opiskele omaa äidinkieltä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suomen kielen osaaminen/oppiminen on Suomessa asuessa tärkeintä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsemme puhuu mielellään persian kieltä kodin ulkopuolella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lapsi tarvitsee paljon aikaa, tukea ja tilaisuuksia oman äidinkielen käyttämiseen, jotta kieli kehittyisi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstraktien käsitteiden tunteminen omalla kielellä on tärkeää.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oman äidinkielen vahva hallinta on hyvin tärkeä osa lapsen identiteettiä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lisätietoja / oman äidinkielen opetuksen kehittämisehdotuksia

---



---

OIKEUS OMAAN KIELEEN - OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS PERUSKOULUSSA

Arvoisa Vastaanottaja,

Opiskelen Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun (Helia) sihteerityön ja kielten koulutusohjelmassa. Pääaineenani on juridiikka, johon liittyen teen opinnäytetyöni aiheesta **Oikeus omaan kieleen - oman äidinkielen opetus peruskoulussa**. Tarkoitukseni on tutkia lain-säädäntöä, joka liittyy oman äidinkielen opetukseen suomalaisissa peruskouluissa yleensä ja Helsingissä erityisesti.

Ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön sisältyy kirjallinen kyselytutkimus. Kyselytutkimukseni kohteeksi valitsin farsin kielen opetuksen, johon oma poikanikin osallistuu. Tähän kyselytutkimukseen vastaamisessa toivon teidän apuunne. On mahdollista, että perheestänne osallistuu farsin kielen opetukseen useampi, kuin yksi lapsi. Tällaisessa tapauksessa pyydän täyttämään kyselylomakkeen jokaisesta lapsesta erikseen.

Käsittelen kyselyn vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti ja käytän niitä ainoastaan opinnäytetyössäni. **Toivon saavani vastaukset kyselyyn 30.3.2005 mennessä oheisessa vastauskuoressa**. Postimaksu on jo maksettu puolestanne.

Vastaan mielelläni aiheeseen liittyviin kysymyksiin. Sähköpostiosoitteeni on: saratalviki@hotmail.com

**Jokainen vastaus on tärkeä! Suurkiitokset jo etukäteen vaivannäöstänne!**

Ystävällisin terveisin

Sara Tikkanen