

Tiina Hänninen

”SE EI SAISI OLLA SEMMOISTA HAKUAMMUNTAA”

Maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukeminen
luokanopettajien silmin

TIIVISTELMÄ

Tiina Hänninen: "Se ei saisi olla sellaista hakuammuntaa" Maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukeminen luokanopettajien silmin

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettaja

Joulukuu 2023

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on suomalaisissa peruskouluissa kasvanut nopeasti viimeisten vuosien aikana. Vaikka opetussuunnitelman perusteissa suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat on huomioitu hyvin, on maahanmuuttajaoppilaiden osaamistaso silti selvästi muita oppilaita alemmalla tasolla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on voitu osoittaa heikon kielitaidon olevan yksi syy oppilaiden huonoon koulumenestykseen.

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukemisesta sekä kielitietoisuudesta. Lisäksi tutkittiin, ovatko opettajat saaneet aiheeseen jonkinlaista koulutusta, ja jos ovat, niin minkälaista. Aineisto kerättiin viiden luokanopettajan teemahaastatteluilta ja se analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimus oli luonteeltaan fenomenografinen, ja sen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien käsityksiä sekä kuvata ja ymmärtää näiden käsitysten välisiä suhteita.

Luokanopettajien käsitykset kielenoppimisen tukemisesta voitiin jakaa kolmeen kategoriaan: valmistavaan opetukseen, S2-opetukseen sekä luokanopettajan opetukseen. Tulosten mukaan opettajat eivät nähneet valmistavassa opetuksessa saavutettavaa kielitaitoa tarpeeksi hyvänä, vaan kielenoppimista tulisi heidän mukaansa tukea enemmän ja yksilöllisemmin. S2-opetuksessa kielellisen tuen toteutumisen kannalta nähtiin merkittävänä S2-opettajan pätevyys sekä pienet ryhmäkoot. Tuen toteutumisesta haittaavat kuitenkin toimintatapojen sekavuus ja yhteistyön vähyyt luokanopettajan kanssa. Opettajat itse nimesivät useita erilaisia tuen keinoja, mutta korostivat tuen antamisen luokassa olevan haasteellista resurssien puutteen ja suurten luokkakokojen vuoksi. KIETU-opetus taas nähtiin merkittävänä apuna oppilaiden kielellisen tuen toteutumisiksi luokkahuoneessa.

Opettajat ymmärsivät kielitietoisuuden laajana käsitteenä ja jäsensivät sitä erityisesti oman kokemuksensa sekä opetussuunnitelman perusteiden kautta. Koulutusta kielenoppimisen tukemiseen he eivät olleet juurikaan saaneet, ja tyytyvätkin pitkälti kollegiaaliseen tukeen sekä oman työn tulosten arvioimiseen.

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Kielellisen tuen toimintatapoja tulisi kuntien, koulujen ja opettajien välillä yhtenäistää ja yhteistyötä eri opettajien välillä lisätä. Lisäksi opettajankoulutuksen sisältöjä olisi syytä tarkastella myös maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen näkökulmasta uudelleen.

Avainsanat: kielenoppiminen, kielellinen tuki, kielitietoisuus, maahanmuuttajaoppilas, S2-opetus, valmistava opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Tiina Hänninen: "It shouldn't be just guessing" Linguistic support of immigrant students from the classroom teachers' perspective

Master's Thesis

Tampere University

Master's Programme in educational studies, Class Teacher

December 2023

The number of immigrant students in Finnish primary schools has grown rapidly in recent years. Even though the Finnish school system has tried to react to the change, the learning results of immigrant students are clearly weaker than others. Previous studies have shown that poor language skills are one of the reasons for students' poor school performance.

This qualitative study investigated classroom teachers' understanding of language awareness and linguistic support for immigrant students. The research was also interested in what kind of training teachers had received. The material was collected through thematic interviews of five classroom teachers, and it was analysed by using material-oriented content analysis.

According to the results, students' language skills after preparatory teaching are very poor which is why more individual support would be needed. In teaching Finnish as a second language, the teacher's qualification was seen very important, but the lack of cooperation hampered the implementation of linguistic support. Teachers were aware of the requirements for linguistic support, but the number of students and resources made it difficult to provide.

Language awareness was understood as a broad concept and the teachers described it especially through their own experience and the basics of the curriculum. The teachers had hardly received any training about linguistic support, but they were used to evaluating the impact of their own work.

The results of the study are in line with previous studies. Linguistic support is not implemented equally among students, and therefore schools need more common operating models and teachers need more education of linguistic support.

Keywords: linguistic support, language awareness, immigrant student, Finnish as a second language, preparatory teaching

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KIELITIETOISUUS	8
3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT KOULUMAAILMASSA	11
3.1	Valmistava opetus ja integraatio.....	11
3.2	Suomi toisena kielenä -opetus perusopetuksessa.....	15
3.3	Opettajien koulutus.....	18
3.4	S2-osaaminen vaikutukset jatko-opintoihin.....	19
4	OPPIMISEN TUKEA	22
4.1	Kolmiportainen tuki perusopetuksessa.....	22
4.2	Tuki maahanmuuttajaoppilaille.....	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	26
5.2	Tutkimusaineisto.....	27
5.3	Aineiston analyysi.....	29
6	TULOKSET	31
6.1	Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukeminen.....	31
6.1.1	<i>Kielenoppimisen tukeminen valmistavassa opetuksessa</i>	31
6.1.2	<i>Kielenoppimisen tukeminen S2-opetuksessa</i>	34
6.1.3	<i>Kielenoppimisen tukeminen luokanopettajan opetuksessa</i>	37
6.2	Luokanopettajien käsityksen kielitietoisuudesta osana kielenoppimisen tukemista..	43
6.3	Luokanopettajien saama koulutus kielenoppimisen tukemiseen liittyen.....	46
7	POHDINTA	50
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
7.2	Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	60
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	62
8	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä on Suomessa kasvanut 1990-luvulta lähtien nopeasti. Vieraskielisiä, eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli Suomessa vuonna 2000 vain noin 1,9 prosenttia, kun vuonna 2021 heitä oli jo 8,3 prosenttia (Tilastokeskus, 2022). Väestönmuutos näkyy selvästi myös peruskouluissa, joissa vieraskielisten oppilaiden osuus oli vuoteen 2020 mennessä noussut viiteen prosenttiin (Suomen virallinen tilasto, 2021). Tämä tarkoittaisi teoriassa sitä, että Suomessa jokaisella 20 oppilaan luokalla olisi yksi maahanmuuttajataustainen oppilas. Käytännössä maahanmuuttajat kuitenkin jakautuvat eri alueille hieman eri tavoin. Suomessa on kouluja, joissa ei ole yhtään maahanmuuttajaa, mutta myös kouluja, joissa maahanmuuttajia on enemmän kuin muita oppilaita (Virta & Tuittu, 2013; Ukkola & Metsämuuronen, 2023).

Varsinkin niillä alueilla, joissa maahanmuuttajien määrä on suuri, on oppilasaines muuttunut nopeasti ja suhteellisen lyhyessä ajassa entistä heterogeenisemmäksi. Opetussuunnitelma (POPS, 2014) on osaltaan pyrkinyt pysymään muutoksen tahdissa vaikuttamalla perusopetuksen arvoperustaan sekä korostamalla suomen kielen asemaa oppilaan toisena kielenä (POPS, 2014). Esiin on nostettu myös kielitietoisuuden käsite, jolla pyritään vaikuttamaan kielen huomioimiseen kaikessa opetuksessa.

Viime vuosien PISA-tulokset kuitenkin kertovat, ettei kaikessa ole maahanmuuttajien kotouttamisen ja opetuksen suhteen onnistuttu. Sen lisäksi, että Suomen taso yleisesti on laskenut vuosien mittaan, tuloksiamme varjostaa myös muihin maihin verrattuna hyvin heikko maahanmuuttajien osaamistaso suhteessa muuhun väestöön (Leino, Rautopuro & Kulju, 2021). Vuoden 2018 tuloksissa maahanmuuttajien ja muun väestön väliset piste-erot olivatkin kaikista OECD-maista suurimmat juuri Suomessa (Leino, Rautopuro & Kulju, 2021). Kyseinen ongelma on havaittu jo ensi kerran vuoden 2012 PISA-tutkimuksissa, mutta ongelma on vuosien mittaan vain paisunut (Männikkö & Kirjavainen, 2015).

Juuri valmistuneessa kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) teettämässä pitkittäistutkimuksessa havaittiin maahanmuuttajaoppilaiden olevan edelleen selvästi jäljessä muista oppilaista (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). S2-oppilaiden määrä oli nähtävissä myös alueellisissa tuloksissa; mikäli alueella oli paljon maahanmuuttajia, olivat alueelliset tulokset heikommät (Ukkola & Metsämuuronen, 2023).

Syitä maahanmuuttajien heikon koulumenestyksen taustalla on monia, mutta yhdeksi keskeisimmäksi opettajat ovat nostaneet maahanmuuttajien heikon kielitaidon, jonka he näkevät vaikeuttavan oppimista merkittävästi (Virta & Tuittu, 2020). Myös Harju-Autin (2022) mukaan koulun opetuskielen oppiminen on edellytys opinnoissa etenemiselle. Opettajilla teetetyn kyselyn mukaan heikko kielitaito on yhteydessä oppimisvaikeuksiin sekä haastaa opettajia eriyttämään opetusta entistä enemmän (Virta & Tuittu, 2020). Kyselystä ilmeni myös, että opettajat saattavat joutua karsimaan opetussisältöjä tai madaltamaan vaatimustasoa, jotta heikon suomen kielen taidon omaavat oppilaat pysyisivät mukana (Virta & Tuittu, 2020).

Harju-Autin (2022) tuoreen väitöskirjan mukaan oppilaille annettu kielellinen tuki myös vaihtelee paljon kunnittain ja kouluittain. Oppimisen mahdollisuudet eivät siis ole oppilaiden kesken täysin tasa-arvoiset ja tämä näkyy myös viimeisimmissä PISA-tutkimuksissa (Harju-Autti, 2022). Ukkolan ja Metsämuuronen (2023) tutkimuksesta käy ilmi, etteivät kaikkien koulujen S2-oppilaat saavuta kahden ensimmäisen vuoden aikana edes sitä osaamisen tasoa, jolla muut ikätoverit olivat ensimmäiselle luokalle saapuessaan. Kolmosluokan alkaessa luokalla olisi siis oppilaita, joiden osaaminen ei riittäisi edes ensimmäisen luokan suorittamiseen.

Koulujen ja kuntien eriarvoisuuden lisäksi myös opettajien kouluttautumisessa aiheeseen liittyen on suuria eroja (Alisaari & Heikkola, 2020). Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) kielitietoisuutta sekä kielellisesti vastuullista opetusta vaaditaan kaikilta opettajilta, mutta Alisaaren ja Heikkolan (2020) tutkimuksen mukaan (n=627) vain 13 prosenttia opettajista oli saanut aiheeseen jonkinlaista koulutusta. Opettajat ovat myös nostaneet esiin huolen omasta osaamisestaan ja opetustaidoistaan, koskien maahanmuuttajien opettamista (Alisaari ym., 2022b). Heidän mukaansa

koulu ei myöskään vastaa maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin ja resurssit oppimisen tukemiseen ovat vähäiset (Alisaari ym., 2022b).

Tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavana näyttäytyykin ristiriita, jonka koulumaailman heterogeenisyys, opetussuunnitelman vaatimukset sekä opettajien kouluttautumattomuus kielitietoisuudesta muodostavat. Opettajan rooli maahanmuuttajan kielenoppimisen tukemisessa on merkittävä, mutta onko opettajilla kuitenkin tarpeeksi osaamista ja välineitä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen tavallisessa koululuokassa? Ovatko opettajat täysin ymmärtäneet muuttuneen asemansa oppilaiden kielellisenä mallina?

Tämä laadullisen fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia luokanopettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukemisesta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, millaisena opettajien kielitietoisuus aineiston perusteella rakentuu ja millaista koulutusta opettajat ovat saaneet kielenoppimisen tukemiseen. Aineisto kerätään tamperelaisista kouluista viiden luokanopettajan teemahaastattelulla. Kun aineisto on kerätty ja litteroitu, se analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

2 KIELITIETOISUUS

Kielitietoisuus on noussut käsitteenä pinnalle erityisesti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) kautta, ja sitä on tutkimuskirjallisuudessa määritelty monin eri tavoin. Määritelmiä tarkastellessa esiin nousee kolme kantavaa teemaa; kielten tiedostaminen, ymmärtäminen sekä arvostaminen (Alisaari ym., 2020). Aallon ja Tarnasen (2015) mukaan kielitietoisuus sisältää opettajien käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä kielestä, mutta myös opettajien pedagogista osaamista. Kuukka (2020) puolestaan korostaa enemmän kielen merkitysten tiedostamisen tärkeyttä osana opetusta, oppimista ja arviointia sekä eri kielten arvostamista ja hyödyntämistä. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeäksi nousee kielitietoisuuden tarkastelu erityisesti opetussuunnitelman perusteiden sekä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan kautta, sillä tarkoituksena on kohdistaa huomiota nimenomaan opettajien toimintaan ja heidän ymmärrykseensä kielitietoisuudesta.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) kielitietoisuus nostetaan esiin useassa kohdassa, ja se toimii ikään kuin koko koulu yhteisöä koskevana ohjenuorana. Jokaisella oppilaalla onkin oikeus saada opetusta, jossa kiinnitetään huomiota kieleen sekä oppimisen kohteena että oppimisen välineenä (POPS, 2014). Kielitietoisuudella pyritään edistämään keskustelua kielestä sekä tuomaan esille kieliyhteisöihin kohdistuvia asenteita (POPS, 2014). Tärkeänä näkökulmana on ymmärrys kielen tärkeydestä osana oppimista, vuorovaikutusta, identiteetin rakentumista sekä yhteiskuntaan sosiaalistumista (POPS, 2014). Kielitietoisuuden tulisikin olla osa kaikkia oppiaineita, ja jokaisen opettajan ymmärtää asemansa myös kielellisenä mallina sekä opettamansa aineen kielen opettajana (POPS, 2014).

Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on kielitietoisuuteen liittyvä käsite, joka ottaa vahvemmin huomioon myös käytännön näkökulman ja korostaa opettajan aktiivista roolia sekä asennetta kielipedagogisena asiantuntijana (Alisaari ym., 2020). Opettajan tulee ymmärtää kielen kokonaisvaltaisuus, ja

tiedostaa millainen merkitys kielellä on oppilaalle, yhteisölle sekä oppimiselle yleisesti (Alisaari & Heikkola, 2020). Tärkeänä pidetään yksittäisten opettajien taitoja toimia pedagogisesti vastuullisina ammattilaisina ja kykyä tuottaa kielitietoisuutta koulun arjessa (Alisaari & Heikkola, 2020).

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) esittelevät artikkelissaan kielitietoisuuden ulottuvuudet, jotka kuvaavat laajaa kielitietoisuutta luokkahuoneympäristössä. Ulottuvuudet ilmenevät oppilaiden kielenkäytössä eri tavoin ja niitä tukemalla voidaan edistää kielitietoista kasvatusta (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kyseiset ulottuvuudet soveltuvat tarkasteluun myös tässä tutkimuksessa, sillä niiden avulla voidaan tarkastella opettajien ymmärrystä kielitietoisuudesta eri osa-alueiden kautta.

Kielitietoisuuden ulottuvuuksia on viisi ja ne ovat kielen huomioiminen, kielellinen luovuus, metakielinen tieto, metakielinen pohdinta sekä kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kielen huomioiminen liittyy kommunikoinnin sijaan vahvasti kielelliseen muotoon sekä merkitykseen (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kun oppilas esimerkiksi pohtii jonkin sanan merkitystä tai muotoa, käy hän opettajan kanssa keskustelua asiasta, jolloin oppilaan ymmärrys asiaan vahvistuu (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Kielellinen luovuus tukee oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä leikkillisyyden ja luovuuden avulla (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Oppilas voi hetkeksi unohtaa kielen normit ja säännöt, jonka jälkeen jää tilaa hullutella sanojen merkityksillä ja muodoilla (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kielellä leikkiminen on ihmiselle hyvin luontaista ja ilmenee usein hyvinkin spontaanisti (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Metakieliseen tietoon kuuluvat kielen säännöt sekä tieto kielestä järjestelmänä, joita ovat esimerkiksi sanaluokat ja sijamuodot (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Näitä tietoja oppijat eivät opi itsenäisesti vaan tarvitsevat siihen usein paljonkin tukea (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Metakielinen tieto auttaa oppilaita vertailemaan eri kieliä sekä ymmärtämään kielen rakenteita, mutta se voi myös jäädä hyvin etäiseksi tiedoksi ja ulkoa opituiksi käsitteiksi, jos opetuksessa ei sovelleta tietoa riittävästi (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Metakielisessä pohdinnassa taas oppilaiden oma järkeily ja ajatukset nousevat avainasemaan, kun koulussa tai muutoin opittua metakielistä tietoa pohditaan syvällisemmin (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Oppilaan

mieltiessä kielen ominaisuuksia, itse prosessi näyttäytyy kielitietoisuuden kannalta rikkaampana, kuin lopputulos. Oppilas voikin päätyä päätelmissään metakielisen tiedon kannalta väärään lopputulemaan, mutta silti edistää kielitietouttaan päättelyprosessin avulla paljonkin (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kun opittua tietoa mietitään ja sovelletaan, auttaa se tiedon muistamisessa ja kielenoppimisessa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyn (2019) kielitietoisuuden ulottuvuuksista viimeinen on kieliin ja kieliyhteisöön kohdistuvat asenteet. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia kieliä ja kielivähemmistöjä kohtaan muodostuvia ennakkoluuloja (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Riippuukin paljon opettajasta, miten ja millä tavalla keskustelua oppilaiden kanssa toteutetaan ja kuinka heidän ymmärrystään eri kielistä kasvatetaan (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Tärkeää on nostaa esiin erilaisia näkökulmia ja auttaa oppilaita havaitsemaan eri kielten rooleja yhteisössä (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT KOULUMAAILMASSA

Tässä luvussa käsitellään suomen kielen opetusta ja sen merkitystä maahanmuuttajalapsen ja -nuoren koulupolulla. Puhuessani tutkimuksessani maahanmuuttajista, tarkoitan Suomeen toisesta maasta muuttaneita henkilöitä sekä heidän lapsiaan, joiden ensikieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Pirinen, 2015). Maahanmuuttaja toimii ikään kuin yläkäsitteenä, sillä heidän joukkonsa on hyvin moninainen esimerkiksi kielten, kulttuuritaustan sekä maahanmuuttosyyntä vuoksi. Kantaväestöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilöitä, joiden äidinkieli on suomi, ruotsi tai saame (Pirinen, 2015).

3.1 Valmistava opetus ja integraatio

Mikäli oppilaan kielelliset taidot eivät vielä yllä perusopetukseen tarvittavalle tasolle, aloittaa hän opiskelun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (OPH, 2017). Valmistava opetus on tarkoitettu kaikille Suomessa asuville esi- ja peruskouluikäisille lapsille ja nuorille, vaikka heillä ei olisi vielä oleskelulupaa (OPH, 2017). Mukana voi olla sekä maahan vasta muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (OPH, 2017). Valmistavan opetuksen laajuus on 6–10-vuotiailla oppilailla 900 tuntia lukuvuodessa ja sitä vanhemmilla vähintään 1000 tuntia, jonka jälkeen siirrytään perusopetuksen ryhmään jatkamaan opintoja (OPH, 2017). Mikäli oppilas osoittaa omaavansa tarpeeksi hyvän opetuskielen kielitaidon jo ennen valmistavan opetuksen päättymistä, voidaan hänet siirtää perusopetukseen aiemminkin (OPH, 2017).

Valmistavan opetuksen tavoitteena on ensisijaisesti kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, auttaa kotoutumisessa, tukea tasapainoista kehitystä sekä antaa ja parantaa valmiuksia perusopetukseen (OPH, 2015). Opetuksessa pidetään myös tärkeänä oppilaan laaja-alaisen osaamisen kehittämistä, jossa lähtökohtana on oppilaan aikaisemmat opinnot (OPH, 2015).

Koska valmistavan opetuksen ryhmät koostuvat usein hyvinkin erilaisista taustoista tulevista oppilaista, on opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllinen tukeminen tärkeää (OPH, 2015; 2017).

Kulttuurinen moninaisuus on otettu huomioon myös toimintakulttuurin muodostuksessa, jossa tärkeänä pidetään kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukemista tasa-arvoisesti lähtökohdista huolimatta (OPH, 2015). Kulttuurisen moninaisuuden mukanaan tuoma monikielisyys nähdään valmistavassa opetuksessa rikkautena, sillä ymmärrystä rakennetaan usean eri kielen avulla (OPH, 2017; Piippo, 2018). Limittäiskieleilyksikin kutsuttu, monen eri kielen hyödyntäminen osana vuorovaikutusta tukee oppilaan kielellisiä resursseja (Piippo, 2018). Valmistavassa opetuksessa oppilaalle tarjotaan mahdollisuuksien mukaan myös oman äidinkielen opetusta (OPH, 2015; 2017), sillä oman äidinkielen hallinta luo parempia valmiuksia oppia muita kieliä sekä vahvistaa oppilaan kulttuuri-identiteettiä ja oman kulttuuritaustan tuntemusta (OPH, 2015; Piippo, 2018).

Yksi valmistavan opetuksen tavoitteista on integroida oppilasta perusopetuksen ryhmiin (OPH, 2017). Maahanmuuttajien kohdalla integroiminen on hyvin tärkeä osa kotoutumista ja sen tavoitteena on osallistaa maahan muuttanutta ja vierasta kieltä äidinkielenään puhuvaa henkilöä osaksi yhteiskuntaa (Forsell ym., 2016). Koulumaailmassa integraatiolla on moninainen tehtävä. Kun maahanmuuttajaoppilasta aletaan integroida perusopetuksen luokkiin, voidaan puhua kaksisuuntaisesta integraatiosta (Forsell ym., 2016). Tällöin sekä valmistavan opetuksen oppilas että perusopetuksen oppilas kumpikin sopeutuvat toiminaan vuorovaikutuksessa keskenään ja näin integroituvat yhdessä vallitsevan yhteiskunnan normeihin (Forsell ym., 2016). Valmistavan opetuksen kautta myös oppilaan huoltajia integroidaan osaksi yhteiskuntaa heidän saadessaan tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä esimerkiksi vanhempainilloissa ja erilaisissa palavereissa (Forsell ym., 2016).

Maahanmuuttajaoppilaan tullessa kouluun alkaa integroiminen usein hyvinkin pian, vaikka varsinaista kielitaitoa ei vielä olisi saavutettu (Forsell ym., 2016). Integroinnin taustalla on opettajan selvitystyö oppilaan vahvuuksista ja aiemmasta koulutaustasta, jolloin oppilaalle pystytään varmemmin takaamaan onnistumisen kokemuksia perusopetuksessa muiden oppilaiden kanssa toimiessaan (Forsell ym., 2016). Tutkijoiden mukaan integroiminen on helpointa

aloittaa taito- ja taideaineista, joissa kielitaidon merkitys on lopulta suhteellisen vähäinen (Forsell ym.,2026). Näin voidaan kasvattaa oppilaiden pätevyyttä esimerkiksi jalkapallopeliin osallistumalla yhdenvertaisena muiden oppilaiden kanssa.

Maahanmuuttajan kielitaidon kehittyessä häntä voidaan integroida perusopetukseen yhä useammin ja erilaisten oppiaineiden tunneille. Kun lopulta valmistavan opetuksen oppimäärä on täyttymässä tai oppilas muutoin osoittaa kielellisen pätevyytensä toimia perusopetuksen ryhmässä, alkaa opettaja valmistella oppilaan siirtoa perusopetuksen luokkaan (Forsell ym., 2016). Integraation tarkoitus onkin edetä pienin askelin kohti inklusiivista opetusta, jossa kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokassa erityisominaisuuksistaan huolimatta. On kuitenkin tärkeää muistaa, että valmistavan opetuksen tehtävänä on tuottaa maahanmuuttajaoppilaalle valmiuksia toimia perusopetuksen luokassa (OPH, 2017), jonka vuoksi inklusiiviseen opetukseen siirryttäessä oppilas tarvitsee usein vielä paljon tukea opetuskielen ja ainesisältöjen oppimisessa.

Maahanmuuttajaoppilaiden integroimisesta perusopetukseen on tehty useita tutkimuksia, joiden näkökulmia tarkastellaan seuraavaksi. Naukkarisen sekä Tiermasin (2019) mukaan kaikkea opetusta ei voida järjestää inklusiivisesti, sillä mikäli maahanmuuttajaoppilaan kielelliset taidot eivät riitä perusopetuksessa toimimiseen, voidaan päätyä tilanteeseen, jossa oppilaan oppimista ei tueta parhaalla mahdollisella tavalla. Naukkarisen ja Tiermansin (2019) mukaan integraation avulla voidaan kuitenkin edistää oppilaan kotoutumista sekä kielenoppimista oppilaan lähtökohdat ja oppimisvalmiudet huomioiden. Integraation toteutuminen oppilaslähtöisesti edistää koko koulun monikulttuurisuutta sekä tukee valmistavan opetuksen oppilaan sosiaalistumista ympäröivään kulttuuriyhteiskuntaan (Venäläinen ym., 2022).

Integraation onnistumisessa keskeisintä on koko kouluyhteisön dialogisuus, joka edesauttaa maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista (Venäläinen ym., 2022). Haasteita tämän toteuttamiseen ovat kuitenkin tuottaneet muun muassa osaavien opettajien ja ohjaajien puute sekä koulujen heikko sisäinen yhteistyö integraation toteuttamiseksi (Venäläinen ym., 2022). Kun koululla ei ole selkeitä toimintatapoja tai riittävästi resursseja integraation toteuttamiseen, saatetaan helposti luistaa valmistavan opetuksen tavoitteisiin pyrkimisessä (Venäläinen

ym., 2022). Opettajat eivät myöskään tunne valmistavasta opetuksesta siirtyvien oppilaiden taustoja tarpeeksi hyvin, jolloin he kuluttavat paljon aikaa oppilaiden tutustumiseen ennen kuin voivat tehdä tarkempia suunnitelmia tukeen, opetukseen ja toimintatapoihin liittyen (Harju-Autti, 2022). Yhteistyötä perusopetuksen ja valmistavan opetuksen välillä tulisikin opettajien mukaan lisätä, jotta tukea voitaisiin antaa paremmin ja opetusta kehittää (Venäläinen ym., 2022).

Myös Salo (2014) nostaa väitöskirjassaan esille valmistavan opetuksen opettajien kollegiaalisuuden puutteen. Usein työtä tehdään yksin ilman toisen valmistavan opetuksen opettajan tukea, eikä aika riitä muiden opettajien kanssa keskusteluun ja suunnitteluun (Salo, 2014). Opettajien välinen yhteistyö nähtiin tutkimuksissa tarpeellisena erityisesti opetuksen kehittämisen ja oppilaille annettavan tuen näkökulmasta (Salo, 2014; Venäläinen ym., 2022). Usein valmistavassa opetuksessa opettaja työskentelee paljon yksin, jolloin keskustelut ja toisen opettajan toimintatapoihin tutustuminen voi viedä myös opettajan ammatillisuutta uudelle tasolle (Salo, 2014).

Naukkarinen ja Tiermas (2019) käsittelevät artikkelissaan inklusion sekä integraation hyviä käytänteitä, joista yhtenä tärkeimpänä he nostavat esiin koulunkäynninohjaajan merkityksen opetuksen tukena. Myös Venäläisen ym. (2022) tutkimuksen mukaan koulujen ohjaajaresursseihin oltiin tyytyväisiä, vaikkakin ongelmallisena koettiin riittävän ohjaajamäärän saaminen perusopetuksen integraatiotunneille. Ohjaajien lisäksi hyvänä käytänteenä nostettiin esiin yhteisopettajuus, joka tukee opettajan jaksamista sekä oppilaan tarvitseman tuen toteutumista (Naukkarinen & Tiermas, 2019).

Valmistavan opetuksen lukuvuosi on hyvin vaihteleva, sillä oppilaat opiskelevat hyvin yksilöllisesti ja ovat opinnoissaan kukin hieman eri vaiheissa. Yksilöllisyyden huomioimista ei kuitenkaan pidetä taakkana, vaan päinvastoin hyvin toimivana ja oppilaslähtöisenä toimintatapana (Naukkarinen & Tiermas, 2019). Erilaiset käytännöt tosin vaihtelevat toimivuudeltaan kunnittain ja kouluittain (Naukkarinen & Tiermas, 2019). Tutkimuksen mukaan oppilaat ovat tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja kertovat saaneensa paljon ystäviä valmistavan opetuksen vuotenaan (Naukkarinen & Tiermas, 2019). Yleisopetukseen kokonaan integroidut oppilaat kokevat suomen kielen

oppimisen heidän tärkeimmäksi tavoitteekseen ja harjoittelevatkin sitä joka päivä pärjätäkseen paremmin (Naukkarinen & Tiermas, 2019).

Mitä valmistava opetus sitten vaatii opettajalta ja millaiset valmiudet se antaa perusopetukseen? Lankisen (2019) mukaan valmistavan luokan opettajaa voidaan kutsua jopa pedagogiseksi kameleontiksi ja eriyttämisen maailmanmestariksi. Yleisiä kelpoisuusehtoja ei ole, vaan jokainen kunta voi tehdä pätevyyteen liittyvät ratkaisunsa itse, jonka vuoksi käytännöt kouluissa ovatkin hyvin kirjavat (Lankinen, 2019). Valmistavan opetuksen opetusryhmässä opettajan tulee tietää oppilaiden taustat ja opettaa kutakin heidän vaatimallaan tasolla ikätaso huomioiden (Lankinen, 2019). Opettaja muodostaa kaikille henkilökohtaiset opinto-ohjelmat, joiden mukaan kukin opiskelee, sillä mahdollisuutta koko ryhmän yhteisille tunneille ei aina ole (Lankinen, 2019). Työtä ei helpota se, että oppilaita saattaa tulla lisää vuoden aikana milloin tahansa ja toisaalta myös siirtyä perusopetukseen, mikäli valmistavan opetuksen tuntimäärä tulee täyteen tai oppilaan kielitaito sen sallii (Lankinen, 2019).

Työ siis haastaa opettajia monella tapaa, mutta Lankisen (2019) sekä Piipon (2018) mukaan perusopetukseen valmistavien luokkien opettajat ovat pääsääntöisesti hyvin ammattitaitoisia. Lankinen (2019) ja Piippo (2018) nostavat myös esiin kielitietoisuuden sekä monikielisyyden käsitteet, jotka he kertovat olevan valmistavan opetuksen opettajilla erityisen hyvin hallussa, kuin sisäänrakennettuna. Oppilaiden omaksuessa ja oppiessa uutta kieltä, on valmistavalla opetuksella lopulta kuitenkin vain pieni rooli prosessin käynnistämässä. Kun oppilaat siirtyvät perusopetuksen piiriin, on kielitaito vasta alkumetreillä ja tukea kielenoppimiseen tarvittaisiin paljon. Lankisen (2019) mukaan oppilailla alkaakin usein ilmetä ongelmia perusopetukseen siirryttäessä, sillä kielitietoisuus ja monikielisyyttä tukeva kulttuuri eivät ole toivotussa laajuudessa vielääkään rantautuneet perusopetukseen (Lankinen, 2019).

3.2 Suomi toisena kielenä -opetus perusopetuksessa

Suomi toisena kielenä -opetus, eli S2-opetus kuuluu suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään, mutta sillä on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä, joita opetuksessa tulee noudattaa (OPH, 2023b). Suomi toisena kielenä -opetus on tarkoitettu sellaisille oppilaille, joiden suomen kielen

peruskielitaito tarvitsee kehitystä tai jollain kielitaidon osa-alueella on selviä puutteita (OPH, 2019). Useimmiten tällaisia oppilaita ovat valmistavasta opetuksesta siirtyvät maahanmuuttajaoppilaat, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai he ovat muutoin monikielisiä (OPH, 2019). Oppilas ei automaattisesti kuulu S2-opetukseen, vaan opetuksen tarpeellisuuden määrittelevät oppilaan opetuksesta vastuussa olevat opettajat (OPH, 2019). Lopullisen päätöksen opiskeltavasta oppimäärästä tekee kuitenkin oppilaan huoltaja, jolle on tärkeää kertoa vaihtoehtoisista sisällöistä huolellisesti (OPH, 2019).

Oppilaan opiskellessa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärää, tulee opettajien suunnitella hänelle sopivat oppimisjärjestelyt (OPH 2019). Opetus voi tapahtua joko kokonaan S2-opetuksessa tai osin myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän mukaisilla tunneilla, riippuen oppilaan kielitaidon tasosta (OPH, 2019). Kun tavoitteisiin nähden riittävän hyvä kielitaito saavutetaan, voi oppilas siirtyä kokonaan suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneille (OPH, 2019). Mikäli opiskeltava oppimäärä on kuitenkin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, arvioidaan edistymistä ja suoriutumista tämän oppimäärän tavoitteiden ja kriteereiden mukaisesti (OPH, 2019).

Lähtökohtana S2-opetuksen järjestämiselle pidetään yhdenvertaisia mahdollisuuksia kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen sekä jatko-opintoihin pääsyyn (POPS, 2014; OPH, 2023b). Toisin sanottuna S2-opetuksen yhtenä tavoitteena on edesauttaa maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista ja parantaa tulevaisuudennäkymiä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) nostetaan esiin viisi tavoitekokonaisuutta, joita kohti S2-opetuksessa pyritään. Nämä viisi kokonaisuutta ovat vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen sekä kielen käyttö kaiken oppimisen tukena (POPS, 2014). Kielitaitoa siis pyritään kehittämään mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti, jotta oppilaan kielitaito kehittyisi arkielämän konkreettisesta kielestä käsitteellisemmäksi ajattelun kieleksi (POPS, 2014).

Suomi toisena kielenä oppimäärän tavoitteet eivät otsikkotasolla eroa kovinkaan merkittävästi suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteista. Oletetusti kuitenkin tavoitteiden sisällöt ja laajuudet eroavat paljonkin. Suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteissa pyritään laaja-alaiseen kielen käyttämiseen,

ymmärtämiseen sekä oman kielenkäytön analysointiin (POPS, 2014). Suomi toisena kielenä tavoitteet taas ovat edellisiin verrattuna yksinkertaisempia monilukutaidon, ilmaisun ja kirjoittamisen osa-alueita, joiden perustana voidaan nähdä olevan sanaston, ilmaisun, kuulunymmärtämisen, kirjoitustaidon sekä kieli-identiteetin rakentuminen (POPS, 2014). Kaiken oppimisen taustalla on harjoittelu, innostaminen, kannustaminen sekä ohjaaminen, joiden avulla oppilasta johdatetaan kohti aktiivisempaa ja taitavampaa kielenkäyttäjän roolia (POPS, 2014).

Vaikka opetus keskittyy opetuskielen harjoitteluun, on oppilaan oma äidinkieli myös tärkeässä asemassa S2-opetuksessa. Oman äidinkielen hallinta paitsi rikastuttaa oppilaan kieli-identiteettiä ja tukee omaa kulttuuritietämystä, auttaa myös uusien kielten oppimisessa (OPH, 2016). Monikielisyys nähdään opetuksessa rikkautena ja resurssina, joka laajentaa oppilaan näkemystä kielestä ja parantaa oppimistuloksia (OPH, 2016). Useamman kielen hallitseminen yhtä aikaa on lahja myös tulevaisuudessa, sillä nykyään työelämässä arvostetaan monikielisyyttä uudella tavalla (OPH, 2016).

Suomi toisena kielenä oppimäärä on ennen kaikkea reilu ja yhdenvertaisuutta edistävä asia, mutta sen järjestämiseen sekä toteuttamiseen liittyy muutamia yleisessäkin keskustelussa olleita solmukohtia. Ensimmäinen epämääräisyyttä aiheuttava tekijä S2-opetuksessa koskee lainsäädäntöä. S2-opetuksen järjestämistä ei nimittäin säädetä lailla, minkä vuoksi kukin kunta ja koulu voi tehdä itse ratkaisunsa opetuksen järjestämiseen liittyen (Saario, 2012). Oppilaalle tulee tarjota S2-opetusta, mutta hän voi suorittaa oppimäärää tavallisilla suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, varsinaisessa S2-opetuksessa tai muin järjestelyin (Saario, 2012). Opetus ei kuitenkaan saisi olla vain suomen kielen tuki- tai erityisopetusta, vaan sen tulee noudattaa S2-oppimäärän tavoitteita (OPH, 2019).

Saario (2012) nostaa väitöskirjassaan esiin syitä suomen toisena kielenä -opetuksen järjestämiseen muualla kuin S2-opetuksen ryhmässä. Näitä syitä ovat muun muassa oppilaiden hyvä kielitaito sekä resurssien puute (Saario, 2012). Resurssien puute on tunnistettu myös opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2022) selvityksessä koskien S2-opetuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita. Selvityksen mukaan kielitietoisuuden opetuksen järjestäminen on resurssien puitteissa haasteellista ja opetusta on vaikeaa eriyttää isoissa ryhmissä (OKM, 2022).

Myöskään kaikki S2-opetusta tarvitsevat oppilaat eivät sitä saa, sillä huoltajilla ei aina ole tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, jolloin heidän voi olla vaikeaa asettaa lapsensa muista eriytettyyn S2-opetukseen (OKM, 2022).

3.3 Opettajien koulutus

Harju-Autin (2022) mukaan suomalaisessa luokanopettajankoulutuksessa käydään kieleen liittyviä opintoja hyvin niukasti, sillä varsinaisia kieleen ja sen osa-alueisiin kohdistuvia opintoja on vain monialaisten opintojen äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla (Harju-Autti, 2022). Kurssit eivät myöskään tarjoa opiskelijoille tarpeeksi tukea kieliopin hallintaan, jolloin kielen hahmottaminen kokonaisuutena ei toteudu ja oppilaiden kielenoppimisen tukeminen hankaloituu (Alisaari ym. 2022a). Opettajankoulutusta tulisikin näin ollen kehittää, jotta kaikille opettajille voitaisiin tarjota riittävät valmiudet kielitietoisien opetuksen järjestämiseen ja S2-oppilaiden kielelliseen tukemiseen (OKM, 2022). Selvityksen mukaan tämä voisi olla mahdollista esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa, joissa voitaisiin tarkemmin tutustua S2-opetukseen ja maahanmuuttajien kielitaidon oppimisen tukemiseen (OKM, 2022).

S2-opettajien kohdalla koulutustausta on hieman erilainen, sillä heiltä vaaditaan opettajan pedagogisten opintojen lisäksi suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyys (Suomenopettajat ry, 2023). Opettajien pätevyudet kuitenkin vaihtelevat todellisuudessa paljonkin ja vain 73 %:lla Kuukan ja Metsämuurosen (2016) tutkimukseen osallistuneista opettajista oli muodollinen kelpoisuus S2-opetuksen opettajana toimimiseen. Tutkimuksessa voitiin myös osoittaa, että pätevien opettajien oppilaat pärjäsivät arvioinneissa peremmin kuin ei pätevien opettajien oppilaat (Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

Alisaaren ja Heikkolan (2020) tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä suomalaisilla opettajilla on kielen merkityksestä osana opetusta. Heidän tutkimuksensa opettajista (n=627) vain 33 % voitiin luokitella kielellisesti vastuullisiksi ja vain 13 prosentilla opettajista oli jonkinlaista koulutustaustaa kielitietoisuudesta (Alisaari & Heikkola, 2020). Myös Harju-Autin (2022) tutkimus antoi viitteitä kielitietoisien otteen puuttumisesta opetuksessa. Oppilaiden kielelliset haasteet kyllä tunnistettiin, mutta opettajien mukaan niiden

huomioimiseen ei arjessa ole riittävästi aikaa tai resursseja (Harju-Autti, 2022). Vain yksi tutkimukseen vastanneista opettajista kertoi pystyvänsä hyödyntämään oppiaineensa tuntia myös opetuskielen ja oppiaineen kielen opettamisen välineenä (Harju-Autti, 2022). Esiin nostettiin myös opettajien kokemaa epäselvyyttä siitä, kenen kuuluu opettaa kieltä ja kenen oppiainetta (Harju-Autti, 2022).

Tulokset ovat huolestuttavia, sillä opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) kielitietoisuus ja oppimisen tuki ovat hyvin merkittävässä roolissa ja opettajilta edellytetään niiden hallintaa työssään (Harju-Autti, 2022). Kielitietoisuuden edellyttäminen ei kuitenkaan vielä itsessään tarkoita sitä, että opettajat sen automaattisesti työssään hallitsisivat, vaan tueksi tarvittaisiin asianmukaista ja pitkäjänteistä koulutusta (Harju-Autti, 2022). Opettajien ja opetuksen järjestäjien mukaan täydennyskoulutus on erittäin tarpeellista ja sitä tarvittaisiin erityisesti heikkojen oppilaiden tukemiseen, oppimisvaikeuksiin, oppilaiden kielitaidon arviointiin sekä oppilaan tieto- ja taitotason arviointiin (Venäläinen ym., 2022).

3.4 S2-osaamisen vaikutukset jatko-opintoihin

S2-opetuksen yhtenä tavoitteena on tukea lapsen ja nuoren kehitystä kohti täysivaltaista kieliyhteisön jäsentä ja parantaa valmiuksia jatko-opintoihin sekä työelämään erityisesti kielenoppimisen näkökulmasta (POPS, 2014). Peruskoulun S2-opetuksen päättöarviointia koskevassa tutkimuksessa jopa 87 % oppilaista saavutti peruskoulun päätteeksi vähintään hyvän kielitaidon kriteeritason B1.1.-B1.2. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Tulosta kuitenkin selittää tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koulutausta, sillä suurin osa oppilaista oli käynyt suomalaista peruskoulua koko koulutaipaleensa ajan. Eniten ongelmia oppilailla oli puheen ja tekstin tuottamisen taidoissa, ja jopa neljäsosalla oppilaista kielitaidon taso jäi alle hyvän osaamisen (Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

Kuukka ja Metsämuuronen (2016) nostivat esiin myös jatko-opinnoissa pärjäämisen. Osa oppilaista oli opiskellut suomalaisessa peruskoulussa vasta alle viisi vuotta, jolloin heidän jatko-opinnoissaan tarvitsema kielitaito on vasta kehittymässä (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Myös alle hyvän osaamisen

tason jääneillä oppilailta tulisi olemaan haasteita jatko-opintoihin pääsyyn sekä siellä opiskelemiseen (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Haasteet eivät kuitenkaan tutkijoiden mukaan koske vain oppilasta itseään vaan myös koulutusjärjestelmää, jolle riittävän kielellisen tuen järjestäminen lankeaa.

Karvin teettämässä arvioinnissa Antikainen ym. (2015b) tarkastelevat perusopetuksen nivelvaihetta, jonka he arvioivat olevan kaikille oppilaille kriittinen vaihe taustasta riippumatta. Maahanmuuttajaoppilailta on kuitenkin suurempi riski joutua syrjäytyneeksi ja pääsy ammatilliseen koulutukseen on selvästi vaikeampaa kuin kantaväestön nuorilla (Antikainen ym., 2015b). Paikkoja jatko-opintoihin on vähän ja heikomman kielitaidon omaaville nuorille paikkoja ei löydy lainkaan (Antikainen ym., 2015b). Ilman jatko-opiskelupaikkaa jäänyt oppilas voikin jatkaa kielen opiskelua esimerkiksi perusopetuksen lisäopetuksessa, lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa tai ammattistartissa, jossa ohjataan ammatilliseen peruskoulutukseen (Antikainen ym., 2015b). Hyvän kielitaidon puuttuminen siis ohjaa nuoren eri polulle muihin ikätovereihinsa nähden, jolloin syrjäytymisen riski kasvaa.

Vaikka valmistavaa ammatillista peruskoulutusta on vuosien mittaan kehitetty, parannettavaa löytyy edelleen. Arvioinnin mukaan vain 32 % opettajista näkee opiskelijoiden saavuttavan koulutuksen aikana riittävän kielitaidon ammatillista koulutusta varten ja yli puolet opettajista (54 %) on sitä mieltä, etteivät opiskelijat saavuta riittäviä opiskeluvalmiuksia valmistavan koulutuksen aikana (Antikainen ym., 2015b). Opiskelijat kuitenkin itse ovat sitä mieltä, että koulutus paransi heidän kielitaitoaan ja valmiuksiaan jatko-opintoihin merkittävästi, vaikkakin opetusta olisi valmistavassa koulutuksessa edelleen lisättävä (Antikainen ym., 2015b).

Harju-Autin (2022) väitöskirjatutkimuksen mukaan yläkoulun aikana toteutellulla kielellisen tuen (KIETU) mallilla pystyttiin parantamaan oppilaiden kielellistä osaamista ja näin myös parantamaan mahdollisuuksia jatko-opintoihin pääsyyn. KIETU-malli toimi erään koulun 7–8-luokkalaisten S2-oppilaiden kokonaisvaltaisena pedagogisena tukimuotona (Harju-Autti, 2022). Käytännössä tukitiimiin kuului kaksi laaja-alaista erityisopettajaa sekä kielellisesti tuetun opetuksen opettaja, jotka suunnittelivat yhdessä, miten tuki kohdennetaan oppilaille kussakin jaksossa (Harju-Autti, 2022). Tuki sisältyi oppilaiden

koulupäiviin ja jokainen KIETU-ryhmään kuuluva oppilas saikin KIETU-opettajan tukea vähintään yhden tunnin päivässä (Harju-Autti, 2022).

Tutkimuksessa oppilaat tunnistivat hyötynensä pitkäkestoisesta kielipedagogisesta tuesta ja kokivat sen vaikuttaneen positiivisesti suomen kielen opiskeluun (Harju-Autti, 2022). Tärkeäksi koettiin myös kehittyneen kielitietoisuuden ja kielitaidon merkitys jatko-opinnoissa, harrastuksissa, työelämässä sekä kotoutumisessa yleisesti (Harju-Autti, 2022). Tutkimuksen tulokset siis kannustavatkin tarkastelemaan perusopetuksen kielellistä tukea tarkemmin, jotta yhä useamman maahanmuuttajan mahdollisuudet jatko-opintoihin paranisivat. Kyse on kielitaidon vahvistamisesta osallisuuden mahdollistamiseksi (Harju-Autti, 2022).

4 OPPIMISEN TUKEA

4.1 Kolmiportainen tuki perusopetuksessa

Perusopetuslain pykälän 30 mukaan oppilaan on koulupäivien aikana oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä tarvittavaa tukea koulunkäyntiinsä (POL 30 §). Tuen tavoitteena on ehkäistä erilaisten ongelmien muodostumista ja syventymistä koko oppilaan koulupolun ajan (POPS, 2014). Lähtökohtana opetuksessa sekä oppimisen tukemisessa tulee olla oppilaan vahvuudet sekä kehityskohteet, jotka voivat ajan myötä muuttua paljonkin (POPS, 2014). Tukea suunniteltaessa ja annettaessa onkin otettava huomioon sen laajuus, jatkuvuus sekä erilaiset tukimuodot hyvin yksilöllisesti eri oppilaiden kohdalla (OPH, 2023a). Jotta tukea osataan antaa tarpeeksi varhain ja oikein keinoin, tulee tuen tarvetta seurata jatkuvasti, jo hyvin varhaisesta vaiheesta lähtien (OPH, 2023a). Kun tuen tarve ilmenee, on sitä annettava oppilaalle heti (OPH, 2023a). Oppimisen ja koulunkäynnin tukea voidaan antaa monin, jopa päällekkäisin tavoin, ja sen taso sekä kesto riippuvat paljon oppilaasta (OPH, 2023a).

Suomessa on käytössä niin sanottu kolmiportaisen tuen malli, ja jokainen peruskoulun oppilas kuuluu vähintään ensimmäisen, eli yleisen tuen piiriin (OPH, 2023a). Yleisellä tuella tarkoitetaan koulun arjessa käytettäviä pedagogisia ratkaisuja sekä oppilaan ohjausta (OPH, 2023a). Siihen kuulumisen ei edellytä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan jokainen saa tukea tarvitsemallaan tavalla osana opetusta ja arjen tilanteita (OPH, 2023a).

Kun yleinen tuki ei enää riitä, siirrytään tehostettuun tukeen, jolla tarkoitetaan kohdennettumpia, yksilöllisempiä sekä jatkuvampia tukitoimia oppilaan arkeen (OPH, 2023a). Siirtyminen yleisestä tuesta tehostettuun, vaatii kommunikointia huoltajien sekä oppilashuollon henkilöstön kanssa (OPH, 2023a). Kun huoli oppilaasta herää ja todetaan, että hän hyötyisi tehostetusta tuesta, laaditaan oppilaasta pedagoginen arvio (OPH, 2023a). Pedagogista

arvioita täyttävät opettajan lisäksi moniammatillisen tiimin jäsenet, sekä oppilaan huoltajat (OPH, 2023a). Tuen antamisen apuvälineeksi oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jossa eritellään, millaisin keinoin tukea annetaan (OPH, 2023a).

Erityinen tuki on tuen portaista viimeisin, jolle siirrytään, mikäli aiemmat tukitoimet eivät ole olleet riittäviä (OPH, 2023a). Päätöstä tukeen siirtymisestä edeltää pedagoginen selvitys, joka kootaan yhdessä moniammatillisen tiimin sekä oppilaan huoltajien kanssa (OPH, 2023a). Selvityksen jälkeen tehdään hallintopäätös sekä oppilaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma: HOJKS (OPH, 2023a). Oppilaan saama erityinen tuki on monimuotoista ja sen antamiseen osallistuu säännöllisesti myös erityisopettaja (OPH, 2023a).

4.2 Tuki maahanmuuttajaoppilaille

Koulumaailmassa tuen taustalla on aina pyrkimys yhdenvertaisuuteen, jolla ei tarkoiteta kaikkien opettamista samalla tavalla, vaan yhdenvertaisten oppimisen mahdollisuuksien tarjoamista kaikille oppijoille (Pirinen, 2015). Perusopetuksessa yleinen tuki edistää koulutuksen saavutettavuutta myös maahanmuuttajaoppilaiden osalta, mutta se ei kuitenkaan aina riitä yhdenvertaisten oppimisen mahdollisuuksien rakentamiseen (Pirinen, 2015). Tällöin tarvitaan myös muita yksilöllisempiä sekä kotoutumista tukevia tukitoimia, jotta oppilaalle voidaan mahdollistaa yhdenvertainen koulunkäynti suhteessa muihin oppilaisiin (Pirinen, 2015).

Toisin sanottuna maahanmuuttajaoppilaat eivät automaattisesti kuulu tehostettuun tai erityiseen tukeen esimerkiksi heikon kielitaitonsa vuoksi, mutta heidän tulee tarvittaessa saada oikealaista ja riittävää tukea sekä koulunkäyntiinsä että kielenoppimiseen (Kuukka ym., 2015). Ensin tukea annetaan yleisen tuen keinojen mukaisesti, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset pedagogiset ratkaisut tai oppilaalle annettava tukiopetus (Portin, 2017). Oppilas voi koulun ja kunnan resursseista riippuen saada tukiopetusta myös omalla äidinkielellään (Portin, 2017). Mikäli nämä tukitoimet eivät ole oppilaan koulunkäynnin kannalta riittävät, aletaan järjestelemään oppilaan siirtämistä tuen portaalta seuraavalle.

Vaikka kielitaito ei sinänsä ole syy siirtyä tuen tasolta toiselle, Antikaisen ym. (2015a). Tutkimuksessa enemmistö koulutuksen järjestäjistä sekä opettajista kertoi ottavansa oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan sekä kotoutumisvaiheen huomioon oppimisvaikeuksia arvioidessaan. Myös Portinin (2017) tutkimuksen tulokset puoltavat heikon kielitaidon osuutta tuen tarpeessa, sillä tutkimuksen mukaan vieraskieliset oppilaat saavat kotimaisia kieliä puhuvia oppilaita useammin erityistä tukea. Vuonna 2015 vieraskielisistä oppilaista jopa 11,8 % sai erityistä tukea, kun sama osuus kaikista oppilaista oli vain 5,8 % (Portin, 2017). Erityisen tuen piirissä opiskelevien vieraskielisten oppilaiden määrä kuitenkin vaihtelee suuresti eri maakuntien välillä (Portin, 2017).

Opetuskielen osaaminen on ensisijaisen tärkeää maahanmuuttajaoppilaan kotoutumisen, koulumenestyksen sekä jatko-opintojen kannalta (Antikainen ym., 2015a). Kielenoppimista on maahanmuuttajien kohdalla tuettava jo varhaisesta vaiheesta lähtien ja erityisen tärkeää se on myöhemmällä iällä maahan muuttaneiden kohdalla (Antikainen ym., 2015a).

Harju-Autin (2022) väitöskirjassaan esittelemä pedagoginen tukimuoto, kielellisesti tuettu (KIETU-) opetus on yksi suomalaisissa kouluissa käyttöön otetuista kielenoppimisen tukemisen keinoista. KIETU-opetuksessa koulun opetussisältöjä opetetaan koulun opetuskielen yhteydessä ja sen tavoitteena on tukea kieltä opettelevia maahanmuuttajaoppilaita systemaattisesti sekä erilaisin kielipedagogisin keinoin (Harju-Autti, 2022). Opetus eroaa S2-opetuksesta, sillä se on tukimuoto useampien oppiaineiden opiskeluun, eikä näin ollen keskity vain suomen kielen oppimisen sisältöihin (Harju-Autti, 2022). Opiskellessa oppiaineita uudella kielellä KIETU-opetuksen avulla, kiinnitetään huomiota sisältöjen kautta ilmeneviin sanoihin, rakenteisiin sekä käsitteisiin paremmin kuin yleisopetuksen tunneilla (Harju-Autti, 2022).

Tutkimuksen tulosten mukaan kielenoppijoiden systemaattinen tuki, kuten KIETU-opetus nähtiin hyödyllisenä sekä oppilaiden että opettajien yhteistyön kannalta, mutta itse käytännöissä on monilta osin paljon parannettavaa (Harju-Autti, 2022). Suurimmiksi haasteiksi nousivat pitkäaikaisen tuen toteuttaminen nykyisten puutteellisten resurssien varjolla sekä perusopetusta koskevan kielellisen vastuullisuuden vajavaisuus (Harju-Autti, 2022). Harju-Autin (2022) mukaan pitkäjänteisemmän tuen toteuttaminen tulisi ottaa paremmin huomioon jo asiaa koskevissa asiakirjoissa, jotka kyllä mahdollistavat tuen antamisen,

mutta eivät velvoita siihen. Kunnissa tuen järjestämiseen vaikuttaakin moni asia, kuten opettajaresurssit, valmistavan opetuksen järjestämisen tavat, S2-opetus sekä oman äidinkielen opetuksen resurssit (Harju-Autti, 2022). Tämä johtaa siihen, että kielenoppijoiden saama tuen laajuus sekä laatu vaihtelevat paljon asuinpaikasta ja koulusta riippuen (Harju-Autti, 2022).

Pitkäjänteisen ja systemaattisen kielellisen tuen toteuttamiseen ei siis riitä vain opettajan pedagogisten ratkaisuiden tehostaminen, vaan tarvitaan laajempaa muutosta koulukulttuuriin sekä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon (Harju-Autti, 2022). Pelkkä tuki valmistavassa opetuksessa ei riitä, sillä maahanmuuttajaoppilaat ovat kielenoppijoita vielä valmistavan opetuksen jälkeenkin. Tämän vuoksi systemaattista ja oikeanlaista tukea tarvitaan paljon vielä perusopetuksessakin (Harju-Autti, 2022). Harju-Autti (2022) ehdottaakin tuen tehostamista kouluissa erillisellä ja pysyvällä kielellisen tuen resurssilla.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukemisesta ja kielitietoisuudesta. Tutkimus kartoittaa myös, ovatko opettajat saaneet jonkinlaista koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon tukemiseen liittyen ja jos ovat, niin minkälaista.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukemisesta?
2. Millä tavoin luokanopettajat ymmärtävät kielitietoisuuden osana suomen kielen oppimisen tukemista?
3. Millaista koulutusta opettajat ovat saaneet maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen opettamisen tueksi?

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvata ilmiöitä sisältä päin ja ymmärtää ihmisten toimintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018), jonka vuoksi se sopii hyvin tämän tutkimuksen perustaksi. Vilkka (2021) korostaa myös laadullisen tutkimuksen tulkinnallisuutta. Hänen mukaansa voidaan puhua tulkintaan perustuvasta tutkimustavasta, jossa ihmisen oma elämismaailma nostetaan keskiöön (Vilkka, 2021). Elämismaailmalla tarkoitetaan tässä yhteydessä ihmisen kokemaa todellisuutta, josta hänen käsityksensä ovat peräisin (Vilkka, 2021). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää onkin ymmärtää tutkittavien rooli subjektiivisina toimijoina, mikä tarkoittaa, että ihmisten luomat merkitykset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä nostetaan avainasemaan ja niitä pidetään tutkimuksen kannalta merkityksellisinä (Juhila, 2022; Vilka, 2021).

Tieteenfilosofisella kentällä tämä pro-gradu tutkimus asettuu fenomenografian alueelle, jossa tavoitteena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä sekä erityisesti kuvata ja ymmärtää näiden käsitysten erilaisia suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimussuuntauksen perustajana pidetään Ference Martonia, jonka mukaan ihmisten käsitykset eri ilmiöistä rakentuvat sekä elämismaailman että todellisuuden kautta (Huusko & Paloniemi, 2006). Koettua ja todellista maailmaa ei voida kuitenkaan erottaa toisistaan, vaan fenomenografiassa ne muodostavat yhden yhteisen maailman, jonka kautta käsitykset muodostuvat (Huusko & Paloniemi, 2006). Kuten aiemmin mainittu; ihmiset suhteuttavat tosielämän ilmiöitä sekä aiempaan tietoon että kokemuksiinsa, jonka kautta heille voi muodostua keskenään hyvinkin erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Tutkittaessa opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukemisesta, voivat käsitykset vaihdella paljonkin esimerkiksi eri koulujen, opetuskokemuksen tai oppilasaineuksen välillä. Fenomenografinen suuntaus tarjoaakin mahdollisuuden löytää ja vertailla erilaisia käsityksiä sekä ymmärtää niiden keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006). Kettusen (2022) mukaan myös yksilön oma käsitys tietystä aiheesta voi muuttua ajan myötä sekä eri tilanteissa. Fenomenografiassa tunnustetaankin myös yksilön mahdolliset useammat käsitykset tietystä ilmiöstä ja tärkeänä pidetään niiden tulkitsemista sekä ymmärtämistä (Huusko & Paloniemi, 2006).

5.2 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa aineisto kerätään luokanopettajia haastattelemalla. Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumenetelmistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, ja sen avulla pyritään saamaan kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, tunteista ja kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Haastattelujen etuina ovat niiden joustavuus ja tutkittavan huomioiminen subjektiivisena toimijana, jonka avulla voidaan mahdollistaa tutkittavalle mahdollisuus tuoda käsityksiään ja ajatuksiaan esille haluamassaan laajuudessa (Hirsjärvi & Hurme, 2014).

Fenomenografisen tutkimuksen kannalta on tärkeää, että haastattelu tilanne ei ole liian strukturoitu ja kielen roolia käsitysten muodostajana sekä ilmaisun välineenä korostetaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Haastatteluiden ollessa vuorovaikutteisia on tutkijan myös mahdollista kysyä haastateltavalta tarkennuksia vastauksiinsa sekä esittää kysymyksiä, joita itse tilanteessa tulee mieleen, vaikkei niitä olisi ennalta mietittykään (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Myös haastateltavalle mahdollistetaan useampien erilaisten käsitysten esiintuominen.

Tutkimushaastatteluja on monenlaisia, mutta tämän tutkimuksen kohdalla aineisto kerätään teemahaastatteluilla. Teemahaastattelu tarkoittaa, että haastattelussa syvennyttään tiettyihin ennalta valittuihin teemoihin, mutta itse tilanne on hyvin vuorovaikutuksellinen ja keskustelunomainen (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Kysymyksiä ei siis mietitä tarkkaan etukäteen, vaan tutkittaville annetaan valtaa siitä, mihin keskustelu tietyistä teemoista etenee (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Tässä tutkimuksessa teemoja oli kolme: kielenoppimisen tukeminen, kielitietoisuus sekä koulutus. Teemahaastatteluissa haastattelun avoimuus ja tutkittavan roolin merkityksellisyys mahdollistavat hyvin erilaisten käsitysten ja tulkintojen esiintulot haastateltavien välillä (Hirsjärvi & Hurme, 2014).

Vaikka tutkittavien subjektiivisuus muodostaakin pohjan koko tutkimukselle, ei tutkijan subjektiivista roolia aineiston kerääjänä ja analyysin tekijänä sovi unohtaa. Vilkan (2021) mukaan tutkijan on tärkeää ymmärtää, millä tavoin tutkittava ilmiö on tutkittavalle tärkeä ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Kun erilaiset asiayhteydet ovat tutkijan tiedossa, pystyy hän paremmin hahmottamaan tutkittavan merkityskokonaisuuksien rakentumista (Vilka, 2021). Tutkijan on myös tärkeää havainnoida ja tulkita tutkittavien kielellisiä ilmauksia, sillä usein ne sisältävät erilaisia sosiaalisia merkityksiä, jotka voivat olla tutkimuksen kannalta merkittäviä (Vilka, 2021). Tutkijan tuleekin tiedostaa aktiivinen roolinsa haastattelijana sekä pyrkiä ymmärtämään tutkittavia mahdollisimman hyvin, jotta pystyy tulkitsemaan heidän luomiaan merkityksiä tarkoituksen mukaisesti (Vilka, 2021).

Tutkimuksen kohdejoukkona oli tamperelaisten koulujen maahanmuuttajaoppilaita opettavat luokanopettajat. Halukkaita osallistujia kartoitettiin ensin koulujen rehtoreiden avulla, jonka jälkeen vapaaehtoisille lähetettiin henkilökohtaiset viestit. Tutkimuksessa toteutettiin yhteensä viisi teemahaastattelua, jotka olivat kestoaltaan 21–32 minuuttia. Haastattelujen

teemat valikoituivat luetun tutkimuskirjallisuuden sekä tutkimuskysymysten pohjalta ja niitä oli kolme; kielenoppimisen tukeminen, kielitietoisuus sekä koulutus. Lisäksi kysyttiin muutama taustakysymys, jotka olivat kaikille opettajille samat. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myöhemmin tekstimuotoon analyysia varten. Aineistoon ei kerätty opettajilta henkilötietoja, jonka vuoksi sitä pystytään käsittelemään anonyyminä. Aineisto säilytettiin tiedostossa kahden salasanan takana ja tutkimuksen jälkeen se on määrä tuhota.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kylläntymispiste voi olla haastateltavien subjektiivisuuden vuoksi hankalaa määrittää (Vilka, 2021). Myöskään tässä tutkimuksessa ei kylläntymispistettä muodostunut, sillä jokaisella tutkittavalla oli hyvin henkilökohtaisia tietoon ja kokemuksiin pohjautuvia käsityksiä tutkimuksen teemoihin liittyen. Haastattelujen määrä rajautui viiteen, sillä tutkimuksen resurssien ja laajuuden huomioon ottaen, lisähaastattelut eivät olisi tuoneet merkittävää lisäarvoa aineistoon.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa tekstimuotoon litteroitu aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, joka on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen avulla tekstimuotoon muutettuja dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018), minkä vuoksi menetelmä soveltuu hyvin tähän tutkimukseen. Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä toteuttaa aineistonanalyysi ilman johdattelevaa teoriaa tai luokittelurunkoa, eli aineistolähtöisesti (Huusko & Paloniemi, 2006), jota myös tässä tutkimuksessa hyödynnetään. Tällöin teoria toimii ikään kuin tutkimukseen perehdyttäjänä ja suunnannäyttäjänä, mutta ei liaksi ohjaa analyysiä (Huusko & Paloniemi, 2006). Varsinainen teorianmuodostus tapahtuu vasta itse tutkimusprosessin aikana. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa on mahdotonta lähestyä ilman ennako-oletuksia, mutta tutkijan tulee olla kuitenkin tietoinen omista teorian kautta muodostuneista käsityksistään ja osoittaa avoimuutta tutkittavien käsityksille (Huusko & Paloniemi, 2006).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät teoksessaan Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet, joita

myös tässä tutkimuksessa sovellettiin. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoiitiin eli pelkistettiin. Tämä tarkoittaa, että tutkimusaineistosta poimittiin tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muu karsittiin pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tapoja redusointiin on monia, mutta tässä tutkimuksessa aineistoon merkittiin korostuskynällä kaikki tutkimuksen kannalta oleellinen, joka siirrettiin toiseen tiedostoon jatkokäsittelyä varten.

Toinen vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on aineiston klusterointi, eli ryhmittely, jossa tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat käydään tarkemmin läpi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ryhmittelyssä eroteltiin ensin tutkimuksen teemojen mukaisesti kolme ryhmää: luokanopettajien käsitykset kielenoppimisen tukemisesta, käsitykset kielitietoisuudesta sekä luokanopettajien saama koulutus. Luokanopettajien haastatteluiden perusteella käsitykset kielellisestä tuesta voitiin jakaa kolmeen eri kategoriaan. Kategorioita olivat kielenoppimisen tukeminen valmistavassa opetuksessa, S2-opetuksessa sekä luokanopettajan opetuksessa. Käsitykset kielitietoisuudesta sekä opettajien saama koulutus käsiteltiin omina ryhminään.

Viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli siitä valikoidaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja rakennetaan siitä teoreettisten käsitteiden avulla johtopäätöksiä sekä vastauksia tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

6 TULOKSET

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymyksiin, joita olivat 1) Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukemisesta? 2) Millä tavoin luokanopettajat ymmärtävät kielitietoisuuden osana suomen kielen oppimisen tukemista? 3) Millaista koulutusta opettajat ovat saaneet maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen opettamisen tueksi? Jokaiseen tutkimuskysymykseen vastataan erikseen aineistosta nousseiden aihepiirien mukaisesti.

Tutkimukseen haastatelluista opettajista kaikilla oli luokassaan maahanmuuttajaoppilaita. Opettajien työkokemusvuodet vaihtelivat suuresti, sillä yksi haastateltavista oli toiminut luokanopettajana vasta vuoden, kun taas pisimpään alalla ollut yli 30 vuotta. Muiden työurien pituudet olivat 7-, 10- ja 20-vuotta.

6.1 Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukeminen

Luokanopettajien käsitykset kielenoppimisen tukemisesta voitiin aineiston perusteella jakaa karkeasti kolmeen eri kategoriaan. Kategoriat pohjautuivat opettajien käsityksiin erilaisista oppimistilanteista. Yhdessä kielenoppimisen tilanteista luokanopettajilla itsellään oli suurempi vaikutusmahdollisuus oppilaan tukemiseen, kun taas kahdessa opettaja pystyi tukemaan kielenoppimista vain välillisesti. Esille tulleet kategoriat olivat 1) kielenoppimisen tukeminen valmistavassa opetuksessa, 2) kielenoppimisen tukeminen S2-opetuksessa, 3) kielenoppimisen tukeminen luokanopettajan opetuksessa.

6.1.1 Kielenoppimisen tukeminen valmistavassa opetuksessa

Valmistava opetus nousi esiin kaikkien haastateltavien kanssa keskustellessa. Luokanopettajilla oli hyvin samankaltaisia näkemyksiä siitä, mihin asioihin

valmistavassa opetuksessa tukea tulisi suunnata. Kaikki haastateltavat nostivat esiin peruskielitaidon, joka nähtiin tärkeänä arjen sujuvuuden kannalta. Kielen roolia kuvattiin valmistavassa opetuksessa hyvin funktionaalisesta näkökulmasta ja kaikki opettajat korostivat kielen opettelussa käytännöllisyyttä.

”Arjen taitoja tai siis arjen kielitaitoa. Että ihan turha lähteä opiskelemaan mitään hirveän spesifejä asioita, että enemmän se on semmoista, että jotenkin sopeutuisi nopeammin yhteiskuntaan tai jotenkin pärjäisi semmoisissa arkisissa tilanteissa” (Haastateltava 2).

Funktionaalisuuteen kuuluu myös kielen vuorovaikutusnäkökulma sekä uskallus puhua uutta kieltä eri tilanteissa. Tämä nousi haastatteluissa esiin useamman kerran. Uskallus oli myös opettajien mielestä asia, jossa maahanmuuttajaoppilaita tulisi erityisesti tukea. Heidän mukaansa juuri valmistavan opetuksen opettaja voisi ohjata oppilasta erilaisiin yhteisöihin ja kielenkäyttötilanteisiin myös koulun ulkopuolella. Haastateltava 1 tiivistä asian seuraavasti:

”Semmoinen paras tuki on verkostojen virittelemine, uusien kaverisuhteiden, uusien aikuissuhteiden, uusien harrastus juttujen, että ikään kuin se sellaiseen sosiaalisen verkoston avittaminen ja luominen. Se semmoinen tuuppaaminen tarvittaessa niihin tilanteisiin ja niihin yhteisöihin missä kieltä ja vuorovaikutusta voi sitten harjaannuttaa” (Haastateltava 1).

Yhtenä kielenoppimisen tukemisen keinona nähtiin myös integraation merkitys valmistavassa opetuksessa. Kahden opettajan mukaan yhteistyö perusopetuksen kanssa on tärkeää, mutta opettajien tulee huomioida tarkasti myös oppilaan suomen kielen sekä oppimisen taidot. Opettajat kertoivat, ettei oppilasta kannata integroida perusopetuksen tunneille, jos hänellä ei ole valmiuksia opiskella siellä. Haastateltavan 3 mukaan integrointi on tärkeää tehdä portaittain. Ensin mukaan kielellisesti helpompiin oppiaineisiin, ja sitten asteittain vaikeampia kohti.

Yksi haastateltavista nosti esiin kielitaidon tukemiseen liittyen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen vieraalla kielellä. Hänen mukaansa tukea lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen tarvitaan paljon, sillä se on aikaa vievää suomenkielisillekin oppilaille.

”Yksi tärkeä asia on se, että opitaan lukemaan ja jollain lailla kirjoittamaankin, koska se nyt on ihan perustaitoja. Jos ajattelee, että meillä ekaluokkalaisilla menee vuosi siihen, että he oppivat lukemaan ja kirjoittaan, vaikka he ovat

ihan suomenkielisiä, niin kyllähän toki siellä valmistavallakin siihen menee, kun siinä on sitten myös se ihan uusi kieli millä opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan” (Haastateltava 5).

Kahden opettajan mielestä valmistava opetus on sisältöjen laajuuteen nähden, kestoltaan liian lyhyt. Heidän mukaansa useampi oppilas hyötyisi pidemmästä ajasta, mikä mahdollistaisi myös kielenoppimisen perustasoa syvemmin. Tällä hetkellä tuki on priorisoitava pienempiin osa-alueisiin, sillä aikaa kokonaisvaltaiseen kielenoppimiseen on vain vähän ja oppilaiden on saatava edes jonkinlaiset valmiudet pärjätä perusopetuksen luokassa. Opettajien näkemyksen mukaan oppilaiden kielitaito perusopetukseen siirryttäessä on opiskelun vaatimuksiin nähden vuodesta toiseen liian heikolla tasolla. Mitä vanhempana oppilas aloittaa valmistavassa opetuksessa, sen heikommat valmiudet hänellä on vuodessa oppia tarvittava kielitaito perusopetukseen siirtyäkseen. Yksi opettajista kertoi huolestaan seuraavasti:

”Eliikkä mulla on ajatus sellainen, että he tekevät siellä valtavan huonoa työtä, mutta heillä on hirvittävän huonot pelimerkit ja lähtökohdat. Vuosi on ihan hirvittävän lyhyt aika, että lähtökohtaisesti aina sitten kun he siirtyvät niin kun syvään päähän, niin sekin on tosi vaikeaa” (Haastateltava 4).

Siirtymää valmistavasta opetuksesta perusopetukseen, haastateltava 4 luonnehti katastrofiksi. Hänen käsityksensä mukaan oppilaita voidaan joutua laittamaan omaa ikäluokan sijaan paljonkin alemmalle luokalle, sillä kielitaidon taso ei millään riitä oman ikäluokan tehtäviin. Tuen puutteen vuoksi systeemissä kärsivät sekä opettaja että oppilaat, mutta myös koko koulujärjestelmä. Hänen mukaansa tukea valmistavan opetuksen jälkeen voitaisiin tarpeen mukaan jatkaa vielä välivaiheen ryhmässä, ennen varsinaiseen perusopetukseen siirtymistä. Näin oppilaat saisivat kohdennettua tukea kielen opiskeluun pidempään ja valmiudet perusopetukseen kasvaisivat.

Kaikki luokanopettajat kertoivat myös käsityksiään kielenoppimisen tukemista hankaloittavista tekijöistä valmistavassa opetuksessa. Yhdeksi tekijäksi nostettiin oppilaiden mahdollinen traumatausta, mikä saattaa hankaloittaa kielenoppimista pitkäänkin. Haastateltava 4 korosti moniammatillisen tuen merkitystä traumataustaisten oppilaiden arjessa. Pelkkä opettajan tuki ei hänen mukaansa riitä, vaan tarvitaan myös henkistä tukea sosiaalitoimen, psykologin ja muiden ammattilaisten avulla. Traumataustaisten

lasten kielenoppimisessa opettajat korostivat myös pienin askelin etenemistä kohti parempaa kielitaitoa. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaidenkaan kohdalla ei voida kielen opiskelussa oikaista, jos oppimisen valmiudet eivät ole sen mukaiset.

”Minkälaiset on oppimisen valmiudet muuten, että jos on hyvinkin niin kuin traumatausta ja tullut vaikka just hiljattain Suomeen, niin silloin se tuki keskittyy enemmän siihen, että saadaan sitä arkea ja arjen tasapainoa ja struktuuria ja turvallisuutta” (Haastateltava 1).

Yksi haastateltavista kertoi myös epävarmuudestaan valmistavan opetuksen sisältöjä kohtaan. Haastateltavan mukaan, hänellä ei ole kielen peruselementtien opetteluun lisäksi tarkempaa käsitystä siitä, mitä valmistava opetus sisältää tai mihin tukea opetuksessa suunnataan. Kyseinen opettaja oli toiminut opettajana jo 10 vuotta. Hän kuitenkin korosti yhteistyön tärkeyttä valmistavan ja perusopetuksen välillä, jotta tukea saataisiin kohdennettua perusopetuksen näkökulmasta oikeisiin asioihin.

Haastateltava 2 nosti esiin yksilöllisen tukemisen tarpeen ja mahdollisuuden valmistavassa opetuksessa. Hänen mukaansa opetuksen ja annettavan tuen tulisi vastata oppilaan henkilökohtaisia tarpeita. Olisi tärkeää tunnistaa kunkin oppilaan kielitaidon haasteet, ja lähteä tukemaan kielitaidon kehittymistä tästä näkökulmasta. Haastateltavan käsitysten mukaan valmistavassa opetuksessa oppilaalla on kaikki edellytykset oppia kieltä, jos hän saa oikeanlaista ja yksilöityä tukea kielen opiskeluun.

6.1.2 Kielenoppimisen tukeminen S2-opetuksessa

Keskusteltaessa opettajien kanssa S2-opetuksesta, nousi kaikissa haastatteluissa esiin koulujen väliset erot sekä resurssit S2-opetuksen ja siellä saatavan kielellisen tuen toteutumiseksi. Opettajien käsitysten mukaan S2-opetuksen laatu sekä oppilaiden saama tuki vaihtelevat hyvin paljon eri toimipaikkojen välillä. Kolme viidestä haastateltavasta nosti esiin oman koulunsa suuren koon suhteessa muihin kouluihin. Heidän mielestään omassa koulussa pystytään tarjoamaan laadukkaampaa S2-opetusta kuin muissa hieman pienemmissä kouluissa. Laadukkaamman S2-opetuksen mittarina pidettiin oman koulun ammattitaitoisia ja koulutettuja S2-opettajia. Opettajien käsitysten mukaan

pienemmissä kouluissa S2-opetusta saattaa antaa jopa luokanopettaja ilman varsinaista S2-pätevyyttä, jolloin oppimistulokset eivät välttämättä yllä samaan kuin pätevän opettajan opetuksessa. Myös ryhmäkokojen pienuutta pidettiin yhtenä S2-opetuksen laatuun positiivisesti vaikuttavana tekijänä.

Erojen lisäksi kaikki haastateltavat ottivat puheeksi S2-opetuksen epämääräisyyden ja toimintatapojen kirjon, joka myös haastateltavan 4 käsityksen mukaan eriarvoistaa oppilaiden kielellisen tuen saantia. Haastateltavien mukaan epämääräisyys S2-opetuksessa näkyy erityisesti moninaisina toimintatapoina eri opettajien, koulujen ja kuntien välillä. Varsinkin S2-tunteja pitävien opettajien ammattitaidossa on luokanopettajien näkemysten mukaan huomattavan paljon eroja.

”Kuinka pätevää henkilökuntaa siellä on? S2-opettajistahan on pula ja ei suinkaan kaikki S2-opettajat, jotka sitä työtä tekee sisäisenä opettajana niin ei välttämättä ole ihan koulutettujakaan siihen” (Haastateltava 5).

Haastateltava 5 nosti myös esiin huolensa erilaisten menetelmien kokeilun S2-opetukseen liittyen. Hänen näkemyksensä mukaan oppilaat ovat tällä hetkellä ennen kaikkea organisaation sekavuudesta kärsijöitä.

”No mä toivoisin, että luotaisiin sellaisia malleja mitä koulujen olisi helppo käyttää. Että jokaisen opettajan ja jokaisen koulun ei pitäisi ikään kuin itse luoda niitä malleja mitkä toimii. - - Koska sit jos mennään aina yrityksen ja erehdyksen kautta ja kokeillaan jotain yksi lukuvuosi, niin se on hirveän pitkä aika se oppilaan elämässä. Että, jos olisi vaikka siis ihan tutkimustietoon perustuvia asioita tai malleja, niin mun mielestä sellaisia voisi ihan hyvin ottaa käyttöön, ja niin että sitä vähän niin kun johdettaisiin” (Haastateltava 5).

Myös haastateltava 1 nosti esiin S2-opetukseen liittyvän kirjoittamattoman tavan tehdä asioita. Hänen käsityksensä mukaan aivan liian usein opettajat ja koulut toimivat kuten haluavat, ja kirjoitettua tai millään tapaa ohjattua tapaa toteuttaa S2-opetusta ja kielellistä tukea ei ole. Kolme opettajista kertoi, etteivät he oikein edes tienneet mitä S2-opetuksessa tapahtuu tai miten kielenoppimista siellä tuetaan. Suurin epävarmuus näyttäytyi haastattelussa 2:

”No ehkä se on just tarkemmin sitä niin kun kielen opettamista ja sitten ehkä sellaista opetusta, joka varmistaa, että nää oppilaat pysyy suomea äidinkielenään puhuvien kanssa samassa pisteessä. - - Tuntuu, että siellä aika paljon harjoitellaan sitä kielioppiakin konkreettisemmalla tasolla, että siellä voi olla ehkä paremmin sitten erilaisia materiaaleja” (Haastateltava 2).

Useammasta haastattelusta sai kuitenkin vaikutelman, että S2-opetuksen sekavaa, mutta epämääräistä tilaa pidettiin jollain tapaa väliaikaisena. Opettajien puheesta ja sanavalinnoista pystyi huomaamaan, että he olivat ikään kuin pakotettuja toimimaan nykyisten sekavien tapojen mukaan, koska parempaa ei ole. Heidän olemuksestaan paistoi tyytymättömyys ja huoli, mutta myös toive paremmasta ja selkeämmin organisoidusta S2-opetuksesta.

Opettajista kaksi olivat huolissaan S2-opetuksen pitämisestä tukitoimena suomen kielen opiskelulle. Heidän mukaansa opettajien tulisi muistaa, että S2-opetukselle on opetussuunnitelmassa kirjattu omat tavoitteet, joita kohti opetusta tulisi suunnata. S2-tunnit eivät siis saisi olla vain tukitoimi itsessään, vaan toiminnan tulisi olla tavoitteellista ja eteenpäin katsovaa. Yksi haastateltavista taas toivoi S2-resurssin siirtämistä kokonaan tavalliseen luokkaan avuksi, jolloin kaikki opiskelisivat samassa luokassa samoja asioita, mutta S2-opettaja toimisi kielellisen tuen antajana.

Vaikka S2-opetuksella onkin omat tavoitteensa, opettajien käsitysten mukaan oppilaita voidaan S2-opetuksessa tukea kielenoppimisessa paljon yksilöllisemmin kuin muilla tunneilla. Neljä viidestä opettajasta korosti S2-opetuksen pieniä ryhmäkokoja ja monipuolisia materiaaleja erinomaisina kielellisen tuen keinoina. Vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että hänen koulussaan S2-opetuksen ryhmäkoot ovat liian isot ja materiaaleja saatavilla huonosti. Kaikki opettajat kertoivat, että ideaalitulanteessa S2-oppiainetta opettaa ammattitaitoinen sekä kielitietoinen opettaja. Tällöin oppilas saa varmemmin parempaa tukea kielenoppimiseen ja myös opettajat voivat oppia pätevältä S2-opettajalta paljon.

Yhteistyö luokanopettajan ja S2-opettajan välillä nähtiin oppilaan saaman kielellisen tuen kannalta tärkeänä ja sitä tulisi opettajien mukaan tehdä enemmän varsinkin suunnittelun näkökulmasta. Neljä viidestä opettajasta kertoi yhteistyötä tapahtuvan, mutta sen toistuvuus ja kesto olivat kuitenkin vähäisiä. He luonnehtivat sen olevan muun muassa ”hyvin joustavaa” ja ”satunnaista”. Yhteistyönä nähtiinkin nopeat ja sattumalta käydyt keskustelut käytävällä tai opettajanhuoneessa, sillä mitään systemaattista tapaa yhteistyön toteutukselle ei kenenkään opettajan näkemysten mukaan ollut.

Yhden opettajan mukaan luokanopettajan ja S2-opettajan välinen yhteistyö tulisi määritellä tarkemmin ja sitä pitäisi toteuttaa systemaattisemmin, jotta

oppilaan kielellisen tuen tarpeet tulisi huomioitua. Myöskään haastateltava 3 ei tiennyt kuinka vastuuta S2-opettajan kanssa kuuluisi jakaa. Hänen mukaansa on hyvin epäselvää mitkä asiat kielenoppimisen tukemiseen liittyen jäävät hänen vastuulleen, ja mitä S2-opetuksessa käydään läpi.

Haastateltava 3 kertoi myös, ettei hänen osaltaan yhteistyötä tapahdu lähes ollenkaan, sillä kyseessä on iso koulu ja S2-opettaja sekä luokanopettaja harvoin tapaavat toisiaan edes vahingossa. Myös opettajilla 2 ja 4 oli samanlaisia näkemyksiä. Molemmat nostivat esiin S2-opetuksen erillisyyden muusta opetuksesta ja luokanopettajan työstä. Heidän näkemyksensä mukaan S2-opettaja on kielen opettamisessa sekä kielenoppimisen tukemisessa ammattilainen, jota luokanopettaja vain konsultoi tarvittaessa.

”Mä oon aika lailla tiputtanut hankat ja tuntuu että S2-opettaja tietää paremmin kuin minä. Mutta hirveän itsenäistä se (S2-opetus) on, että jotenkin mä ajattelen, että S2-opettaja on niin asiantuntija muhun verrattuna kielen opettamisessa. - - Että arvostan kovasti ja konsultoi tarvittaessa” (Haastateltava 4).

Yhteistyön sekavuus ja vähyys hankaloittivat opettajien mielestä erityisesti oppilaan arviointia. Kahden luokanopettajan näkemyksen mukaan arviointia oli hankalaa tehdä, sillä S2-opettajalla ei aina ole tietoa mitä muun luokan tunneilla tehdään, ja vastaavasti luokanopettaja ei tiedä mitä S2-opetuksessa tapahtuu. Näin ollen yhteisten tavoitteiden asettaminen oppilaan kielitaidon kehittämiseksi on hyvin vaatimatonta, lähes olematonta. Yhden opettajan mukaan arvioinnin eteen tehtävän yhteistyön sujuvuus riippui myös paljon S2-opettajan pätevydestä:

”Uudella S2-opettajallakaan ei ole hallussa eikä ajatusta siitä, että miten arvioidaan. Miten asetetaan tavoitteita, miten sitä arviointia tehdään ja miten se suhteutetaan esimerkiksi siihen, mitä me tehdään sitten niin kun kokoluokan suomen kielen tunneilla” (Haastateltava 1).

6.1.3 Kielenoppimisen tukeminen luokanopettajan opetuksessa

Luokanopettajien käsitysten mukaan heillä on teoriassa hyvät mahdollisuudet antaa oppilaalle tukea kielenoppimiseen. Kaksi opettajista kuitenkin korosti myös oppilaan omia oppimisen valmiuksia, jotta hän pystyy tukea vastaanottamaan. Haastateltavan 1 mukaan on tärkeää, että oppilaalla on muut elämään ja

kotoutumiseen liittyvät asiat kunnossa. Tällöin pystytään paremmin keskittymään opetettaviin aiheisiin ja niihin liittyviin didaktisiin valintoihin. Haastateltava 2 taas korosti oppilaan omaa motivaatiota kielenoppimiseen liittyen. Hänen käsityksensä mukaan oppilaat hyvin usein haluavat oppia kieltä, eikä opettaja ollut koskaan tavannut maahanmuuttajaoppilasta, joka ei olisi valmis opettelemaan uutta kieltä. Vain yksi opettaja mainitsi kokemukseensa pohjautuen oppilaan, jolla oli niin laajat oppimisen vaikeudet, ettei kielenoppimisesta tullut tuesta huolimatta mitään.

Opettajat korostivat omaa rooliaan kielenoppimisen tukijoina ja tuen mahdollistajina. Heillä oli paljon ajatuksia siitä, miten eri tavoin tukea voidaan toteuttaa. Kaksi opettajista nosti ensimmäisenä esiin opetuksen suunnitelmallisuuden. Heidän käsityksensä mukaan on opettajan velvollisuus huomioida kieltä opetteleva oppilas jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, jolloin tuki myös toteutuu varmemmin. Haastateltava 4 tiivistä käsityksensä hyvästä kielellisestä tuesta seuraavasti:

”No hirveän suunnitelmallista, määrätietoista, taitavaa ja strukturoitua suomen kielen opetusta. Ja semmoista, että se on niin kun etenee kronologisesti, on monipuolisia materiaaleja, jotka tukevat sitä arjen kielenkäyttöä ja muuta. - - Että se ei saisi olla semmoista hakuammuntaa” (Haastateltava 4).

Puhuttaessa tuen keinoista tarkemmin, haastateltava 1 nosti esiin opettajien oman jaksamisen tukikeinojen suunnittelemisessa. Hänen mukaansa on täysin opettajan omasta jaksamisesta kiinni, miten hän pystyy miettimään ja keksimään tukemisen tapoja. Myös haastateltava 2 kertoi yrittävänsä kiinnittää huomiota omaan toimintaansa, jotta voisi tukea oppilaan kielenoppimista mahdollisimman hyvin:

”Kyllä niin kun itsekin huomaa, että yrittää mahdollisimman monikanavaisesti viestiä, että ei olisi koskaan pelkän puheen varassa” (Haastateltava 2).

Opettajat kertoivat haastatteluissa käsityksiään konkreettisista kielenoppimisen tukemisen tavoista. Ensimmäisenä esiin tuli visuaalinen tuki puhutun kielen rinnalle. Useimmat opettajista käyttivät opetuksessaan erilaisia valmiita kuvia tai esimerkiksi muistiinpanojen oheen piirrettyjä selvennyksiä aiheesta. Yksi opettajista mainitsi kuvien käyttämisen myös asioiden muistamisen helpottamiseksi:

”Riippuu oppilaasta, että ottaako se siitä puheesta vai auttaako vaikka semmoiset jotkut kuvakortit. Mäkin oon yrittänyt laittaa semmoisia luokkaan, että vaikka kun on värikynät, niin siinä on lappu, että ”värikynät” ja että se olisi jotenkin helposti saatavilla se tieto tai ne sanat” (Haastateltava 2).

Visuaalisen tuen lisäksi opettajat nostivat esiin kääntämiseen liittyviä tukemisen keinoja, joissa erityisesti opettajan toteuttamalla suunnittelulla on iso merkitys. Esimerkiksi haastateltava 1 kertoi käyttävänsä apuna kääntäjää, kirjoittavansa pidemmät tekstit oppilaalle valmiiksi selkokielellä tai laittavansa pidemmän tekstin sekaan tukisanoja muun muassa englannin kielellä. Yhtenä tuen keinona opettajat toivoivat maahanmuuttajaoppilailla olevan enemmän jakotunteja. Heidän mukaansa jakotunnit mahdollistaisivat yksilöllisemmän opetuksen, sillä opettajalla olisi tällöin enemmän aikaa yhtä oppilasta kohden. Myös tukiopetus nähtiin hyvin tarpeellisena, suhteellisen vaivattomana sekä tehokkaana tuen keinona oppilaan kielenoppimisen kannalta.

Koska luokanopettajilla on itsellään vastuu koko luokan oppimisesta, nousi haastatteluissa esiin myös muiden opettajien ja ohjaajien rooli tuen tarjoajina. Avainhenkilöinä tuen kannalta nähtiin erityisopettajat, S2-opettajat sekä koulunkäynninohjaajat. He painottivat tämän kaltaisen tuen merkityksellisyyttä kielenoppimisen tukemisessa, mutta korostivat myös nykyisten resurssien riittämättömyyttä. Opettajat eivät nähneet parhaana ratkaisuna sitä, että erityisopettaja-, S2-opettaja- tai ohjaajaresurssia käytettäisiin muusta opetuksesta irrallaan, vaan opettajien käsitysten mukaan samanaikaisopetus olisi parempi vaihtoehto.

”Ajattelisin, että voitaisiin olla samassa ryhmässä, mutta se S2-opettaja siinä osaisi nimenomaan poimia siitä asiasta sellaisia juttuja, mitkä olisi olennaisia. Ehkä vähän karsia ainesta ja keskittyä niihin olennaisiin käsitteisiin ja siihen kieleen, mitä siinä oppiaineessa on ja että harjoituttaa sitä. Ja jotenkin yrittää opettaa sitä, että ne oppilaat osaisivat käyttää sen oppiaineen kieltä sillain, kun sitä nyt pitäisi siinä oppiaineessa käyttää. Ei pelkästään siis yksittäisiä käsitteitä vaan ihan myös verbejä ja tapoja ilmaista asioita ja kaikkea muutakin liittyen siihen” (Haastateltava 5).

Kaikkien haastateltavien kanssa nousi esiin koulussa yhtenä tuen muotona toteutettava KIETU-opetus. Opettajat olivat erittäin tyytyväisiä KIETU-opetuksen tuloksiin sekä tukeen, jota KIETU-opettajat pystyvät oppilaille oppituntien aikana tarjoamaan. Haastateltavat kuvasivat KIETU-opetusta ”äärimmäisen tärkeäksi” sekä ”jäätävän hyviä tuloksia” saavuttavaksi tueksi. Heidän mukaansa KIETU-

opetuksessa on mahdollista keskittyä paremmin opetuksessa ilmeneviin käsitteisiin sekä aidosti ymmärtävään oppimiseen. Varsinkin reaaliaineissa hyöty suomea toisena kielenä puhuville oppilaille nähtiin valtavana. He voivat KIETU-opettajan kanssa käydä asioita rauhassa läpi ja pureutua käsitteisiin tarkemmin, jolloin myös ymmärrys opiskeltavasta aiheesta syvenee. Opettajien mukaan luokanopettajalla on vain harvoin aikaa niin yksilölliseen opetukseen, mitä KIETU-opetus pystyy tarjoamaan.

Yhden haastateltavan mukaan KIETU-opetuksessakin on kuitenkin varjopuolensa. Hänen koulussaan tehtävää tekevä opettaja on vaihtunut jo useaan kertaan ja vakiintunutta mallia tuen toteuttamiselle ei ole. Kukin opettaja on toteuttanut tehtävää hieman omalla tavallaan ja näin ollen tuensaanti on vaihdellut paljon opettajakohtaisesti. Haastateltavan mukaan KIETU-opetusta voisi laajentaa myös aiempaa enemmän alakoulun puolelle, sillä nykyisen mallin mukaan resurssia hyödynnetään enemmän yläkoulun puolella.

Luokanopettajan toiminnan osalta, opettajat korostivat kielen moninaisuuden sekä ilmaisun tärkeyttä osana kielenoppimista. Yksi opettajista oli jopa huolissaan maahanmuuttajavoittoisissa luokissa käytettävästä kielestä. Hänen käsityksiensä mukaan opettaja saattaa yksinkertaistaa käytettävää kieltä liikaa, jolloin oppilaiden kielellinen ympäristö jää liian suppeaksi. Myös haastateltava 1 nosti esiin näkemyksensä, jonka mukaan ympäristön, jossa kieltä puhutaan, tulisi olla mahdollisimman monipuolinen ja rikas. Vaikka usein ajatellaan, että opetettavan kielen tulisi olla mahdollisimman laadukasta, haastateltavan 1 mukaan tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota mahdollisimman monipuolisen sanavaraston käyttämiseen. Erityisesti puheessa käytettävän kielen tulisikin hänen mukaansa olla mahdollisimman hyvää sekä mahdollisimman huonoa, jotta se tukee oppilaan kielenoppimista optimaalisella tavalla.

Kielellisen tuen kannalta, myös vuorovaikutus muiden kanssa nähtiin tärkeänä. Kaikki opettajista kertoivat, että puhuminen luokkakavereiden ja vertaisten kanssa auttaa oppilasta kielen opettelemisessa paljonkin. He näkivät tärkeinä kaikki kielenkäytön tilanteet aina luokkahuoneesta välitunneille saakka. Kaksi haastateltavista kuitenkin kertoivat huolestaan, jonka mukaan oppilaat herkästi keskustelevat keskenään jollain muulla kuin suomen kielellä. Monet varsinkin isommista oppilaista ovat hyviä englannin kielessä, jolloin yhteinen kieli

saattaa helposti vaihtua Englantiin. Opettajien mukaan monessa koulussa on myös paljon samasta kulttuurista tulleita maahanmuuttajaoppilaita, jolloin yhteinen kieli saattaa olla heidän oma yhteinen äidinkieliensä, joka on muu kuin suomi.

Vaikka suurin osa opettajista korosti erityisesti vertaisten tukea kielenoppimisessa, yksi haastateltavista nosti esiin myös opettajan roolin kielen käyttöön kannustajana:

”Paljon niin kun kohdentaa sitä omaakin puhetta sille lapselle, että yrittäisi saada kontaktia siihen ja sitä keskustelua niin kun aikaiseksi sen lapsen kanssa itsekin. Ja toki myös kannustaa sitä sitten siihen keskusteluun niitten luokkakavereiden kanssa” (Haastateltava 3).

Koulussa tapahtuvien kielenkäyttötilanteiden lisäksi opettajat kertoivat käsityksistään suomen kielen oppimisesta kotona ja vapaa-ajalla. Haastateltavan 5 mukaan kielenoppimista hidastaa paljon, mikäli oppilas puhuu kotona sekä vapaa-ajallaan muuta kuin suomen kieltä. Myös haastateltavan 4 käsitysten mukaan suomen kielen puhuminen kotona ja vapaa-ajalla edesauttaa oppilaan kotoutumista ja on sitä kautta yhteydessä oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Yksi opettajista oli erityisen huolissaan oppilaan saamasta kielellisestä tuesta esimerkiksi kotiläksyjen kanssa. Hän pohtikin, miten oppilas, jonka vanhemmat eivät puhu suomea, voivat tukea lastaan kielenoppimisessa.

Muutaman haastateltavan kanssa nousi esiin koulun tarjoamat koulupäivän jälkeiset maksuttomat kerhot ja muut harrastukset, joissa oppilaat voivat vahvistaa kielitaitoaan. Opettajien mukaan kaikki oppilaat eivät kuitenkaan käytä näitä mahdollisuuksiaan hyväksi, eikä koulu voi oppilaita näihin pakottaakaan. Kerhot ja muut harrastukset kuitenkin vahvistaisivat oppilaiden kielitaidon kehittymistä ja auttaisivat opettajien mukaan myös kotoutumisessa.

Suurimmiksi kielellisen tuen haasteiksi kaikki opettajat nimesivät suuret luokkakoot sekä resurssien puutteen, jotka yhdessä vaikuttavat opettajan käytettävissä olevaan aikaan. Opettajien käsitysten mukaan he pystyisivät teoriassa tarjoamaan oppilaalle tarvittavaa tukea, mutta käytännössä tuen tarjoaminen on tehty miltei mahdottomaksi. Kaikkien haastateltavien mukaan resurssit ovat niin olemattomat, ettei luokanopettajilla ole mahdollisuuksia rakentaa tukea osaamallaan tavalla, sillä aika ei riitä kaikkeen. He korostivat kielellisen tuen olevan vain yksi tuen tarve muiden joukossa.

”Että eihän, siinä yleisopetuksessa kerkeä tekemään yhtään mitään tällöisen yksittäisen lapsen kielenoppimisen edistämiseksi. Jotenkin vaan toivoo, että Siperia opettaa, että kun se nyt on tässä ryhmässä mukana niin ihan nappaa siitä, minkä nappaa” (Haastateltava 4).

Haastateltavan 1 käsitysten mukaan luokkakoot ovat suurin oppilaalle annettavaan tukeen vaikuttava tekijä:

”Että kun ryhmäkoot on niin suuret, niin sitten tavallaan se S2-oppilaalle annettava aika siinä oppitunnin tiimellyksessä on aika olematon tai liian olematon. - - Ne haasteet mitä on, niin liittyy ehdottomasti mun käytettävissä olevaan aikaan” (Haastateltava 1).

Kaikkien opettajien käsityksen mukaan oppilaalle annettava kielellinen tuki paranisi huomattavasti, jos luokkakoot olisivat pienemmät tai lisäresurssia saataisiin oppitunneille enemmän sekä jatkuvammin. Yhden opettajan käsityksen mukaan myös systemaattisuus, yhteiset toimintatavat sekä järjestelmällisyys auttaisivat tuen toteutumisessa. Näitä enemmän hänkin kuitenkin korosti resurssia ja ryhmäkokoja.

Yksi opettajista kertoi huolensa siitä, jos oppilas ei resurssien puutteen vuoksi saa tarpeeksi kielellistä tukea. Tällöin oppilas ei välttämättä pysy muun luokan tahdissa, sillä kielenoppiminen hidastaa myös muun oppimista.

”Useinhan menee puurot ja vellit sekaisin, että kun ei osata analysoida sitä lapsen kielitaitoa ja sen vaikutusta ehkä oppimisvaikeuksiin tai käyttäytymisen pulmiin, niin aika paljonhan sieltä valmistavalta ohjautuu lapsia tuen piiriin” (Haastateltava 4).

Kyseinen opettaja piti myös huolestuttavana lasten ja nuorten siirtymistä valmistavalta luokalta perusopetukseen, mikäli kielitaidon taso ei ole luokka-asteelle riittävä. Hänen käsityksensä mukaan esimerkiksi seitsemäsluokkalainen saatetaan laittaa opiskelemaan viidennelle luokalle, sillä valmistavalla saatu kielitaito ei riitä alkuunkaan, jotta oppilas pärjäisi yläkoulussa. Pahimmassa tapauksessa kielenoppimisen ongelmat saatetaan nähdä yleisinä oppimisen haasteita ja oppilas siirtää lopulta erityisluokalle. Opettajan mukaan oppilaiden siirtäminen erityisluokalle kielenoppimisen haasteiden takia, on väärin, jos riittävää tukea voitaisiin hyvien resurssien turvin tarjota myös tavallisessa luokassa. Tukea tulisi tarjota riittävän ajoissa, jotta suuria eroja oppimiseen ei pääsisi syntymään.

6.2 Luokanopettajien käsityksen kielitietoisuudesta osana kielenoppimisen tukemista

Kielitietoisuus oli yksi haastatteluissa käytetyistä teemoista ja siitä heräsi opettajien kanssa paljon keskustelua. Kaksi opettajista tiesi kielitietoisuudesta selvästi enemmän kuin muut ja he osasivat kertoa asiasta laajasti heti kysyttäessä. Muut opettajista hieman epäröivät ja sanoivat, etteivät tiedä käsitteen määritelmää. Hetken pohdittuaan ja asiaa jäsenneltyään he osasivat kuitenkin kertoa kielitietoisuudesta paljonkin.

Opettajat jäsensivät kielitietoisuutta kukin hieman eri tavalla, mutta vertaillen heidän näkemyksiään, pystyttiin aineistosta havaitsemaan kaikille yksi yhteinen tapa ymmärtää käsitettä. Opettajien mukaan kielitietoisuus olikin ennen kaikkea ymmärrystä kielestä ja sen rakenteista. Haastateltava 1 myös lisäsi kielitietoisuuden olevan kieleen liittyvää tietoa, taitoa sekä tunnistamista.

Oppilaan kielenoppimisen kannalta opettajat pitivät erityisen tärkeänä kielen moninaisuuden ymmärtämistä sekä haasteiden tunnistamista. Heidän mukaansa ne luovat pohjan kielitietoisen opettajan toiminnalle sekä tuen antamiselle. Jotta opettaja osaa arvioida oppilaidensa tuen tarpeet oikein, on hänen huomioitava kielen monimuotoisuus sekä osattava poimia kielestä asioita, jotka saattavat olla oppilaalle vaikeita. Haastateltava 5 kuvasi kielitietoista opettajaa seuraavasti:

”No ainakin siis se, että tiedostaa just nää haasteet tässä kielen käytössä ja ymmärtää sen, että se kielen opettaminen on tärkeätä ja ymmärtää sen kielen merkityksen. Ja seuraa oppilaidensa osaamista ja edistymistä eli arvioi oppilaiden kieltä” (Haastateltava 5).

Opettajat pitivät kielen opettelussa erityisen tärkeänä arjen kielitaidon saavuttamista. Heidän mukaansa on ensisijaisen tärkeää, että oppilas uskaltaa käyttää kieltä, vaikka kaikki ei aina menisi oikein. Lisäksi haastateltavat olivat sitä mieltä, että kielitietoisen opettajan tulisi huomioida kielioppi, sanasto, käsitteiden merkitys sekä kielen säännöt ja rakenteet. Opettajista neljä näkivät nämä kuitenkin alakoulussa toissijaisina, jos oppilas muutoin ymmärtäisi tai puhuisi edes jollain tavalla ymmärrettävää suomea.

”Niin kun ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen semmoinen käytännön kielitaito on mun mielestä kaiken lähtökohta. Joku kielikielioppi, säännöt ja sen sellaiset, niin totta kai sitten koulutuksen myötä, jos tarvitsee ja haluaa

hakeutua opiskelemaan ja muuta, niin täytyy tietysti sitten pystyä myös niin kun oikealla tavalla oikeissa tilanteissa sitä kieltä käyttämään” (Haastateltava 3).

Haastateltavista yksi oli eri mieltä. Hänen mukaansa arjen kielitaito on tärkeää, mutta korosti myös kielitietoisen opettajan vastuuta vaatia oppilasta käyttämään oikeanlaista kieltä. Mikäli opettaja suhtautuu kielenkäyttöön liian leppäisesti ei kielitaito kehity tarpeeksi hyväksi.

”Varsinkin noille, joille suomi ei ole esimerkiksi oma äidinkieli, niin heidän kanssaan siitä saa mun mielestä myös vähän vaatia, että sitä kieltä sitten harjoitellaan käyttämään oikein. Silloin siitä tulee merkityksellistä myös sille lapselle ja hän oppii siihen, että ei ole ihan nyt sama, miten tätä kieltä käytetään” (Haastateltava 3).

Vain yksi opettajista korosti kielitietoisen opettajan kykyä nostaa opetuksessaan esille asioita, jotka helpottavat kielenoppimista. Hänen mukaansa omaa opetusta täytyy sopeuttaa oppilaan tarpeisiin, jotta oppilaalla on paremmat mahdollisuudet pysyä mukana opetuksessa. Toinen opettaja korosti myös oppilaiden yksilöllisyyden huomaamista. Hänen mielestään on kielitietoisen opettajan velvollisuus ymmärtää erilaisia oppijoita ja heidän oppimistyylejään, sekä ottaa nämä opetuksessa huomioon.

Oman opetuksen sopeuttamisesta nousi keskustelua myös haastateltavien 1, 2 ja 5 kanssa. He nostivat esiin opettajan käyttämän kielen vaikutuksen oppilaan kielenoppimiseen. Haastateltavan 2 mukaan opettajan käyttämän kielen tulee olla ymmärrettävää ja ikätasolle sopivaa. Hänen mielestään sanoja ei tule turhaan monimutkaistaa, vaan artikuloida selkeästi, jotta oppilas pystyy paremmin ymmärtämään, mitä opettaja tarkoittaa. Haastateltava 5 taas kertoi huolestaan, että vaikka opettaja olisi kuinka kielitietoinen ja toivoisi käyttävänsä rikasta ja monipuolista kieltä, helposti käytäntö kuitenkin muokkaa kieltä todella yksinkertaiseksi. Myös haastateltavan 1 mukaan kielitietoisen opettajan tulisi pyrkiä mahdollisimman rikkaaseen ja monipuoliseen kieliympäristöön ja välttää yksinkertaistamista liikaa. Yksinkertaistamisen opettajat näkivät johtavan liian suppean sanavaraston käyttöön sekä vääränlaisen, pelkistetyn kielitaidon oppimiseen, jota kielitietoisen opettajan tulisi heidän mukaansa välttää.

Yksi opettajista nosti esiin oppilaiden oivallukset kielestä. Kun kieli ei ole liian yksinkertaista, tarjoaa se oppilaalle oivaltamisen kokemuksia esimerkiksi samankaltaisista sanoista tai muista kielen erityispiirteistä. Monipuolisuus antaa

myös mahdollisuuden kyseenalaistamiselle ja erilaisten sanojen, käsitteiden ja muiden kielenosien pohdiskelulle. Haastateltava 1 toivoi, että hänen luokassaan oppilaat uskaltaisivat kysyä enemmän, jotta opettajan ei tarvitsisi aina miettiä ymmärsikö oppilas vai ei. Hän kuitenkin lisäsi, että käyttäessään rikasta kieltä oppilaat joutuisivat todennäköisesti kyselemään jatkuvasti, jolloin aikaa ei jäisi muulle opetukselle tai muiden oppilaiden huomioimiseen.

Tärkeänä näkökulmana haastateltavat korostivat opettajan kykyä ymmärtää kielen tilanteisuus osana kielitietoista opetusta. Kahden opettajan mukaan tilanteisuus ilmenee erityisesti eri oppiaineissa, sillä opettajien mukaan jokaisella oppiaineella on oma kielensä. Kielitietoisien opettajan on hyvä tiedostaa oppiaineelle ominainen kieli, jotta pystyy systemaattisemmin ohjaamaan oppilaan kielenkäyttöä oikeaan suuntaan. Yhden opettajan mielestä tilanteisuus voi kuitenkin olla oppilaille vaikeaa ymmärtää, mikä tekee siitä myös vaikean opettaa. Haastateltavan 4 mukaan on myös muistettava, että ihmisen eri tilanteissa käyttämä kieli, on osa hänen identiteettiään.

”Ymmärtää sen, että erilaisissa tilanteissa se kieli käyttäytyy ja näyttäytyy eri tavalla. Ja ymmärtää ehkä sitä, että miten se kieli on sidoksissa myös jokaisen ihmisen identiteettiin ja miten se näyttäytyy? Miten sillä voi niin kun muovata tavallaan omaa identiteettiä ja myöskin sitä, millaisen kuvan antaa itsestään muille” (Haastateltava 4).

Opettajan 5 mukaan kielitietoisien opettajan on tiedostettava kielen merkitys oppilaan elämässä. Myös haastateltavat 3 ja 4 pitivät tärkeänä, että opettaja ymmärtää oppilaan tarpeet oppia kieltä, kielen merkityksen oppilaalle sekä subjektiivisuuden, mikä kielen opetteluun liittyy. Kyseiset kolme opettajaa huomioivat myös kielenoppimisen seuraamisen. Heidän mukaansa kielitietoisien opettajan tulee seurata oppilaan edistymistä ja arvioida missä asioissa hän on kehittynyt ja toisaalta, missä tarvitaan enemmän tukea. Opettajan ymmärrys jatkuvasta kielenoppimisen prosessista, on avainasemassa kielellisen tuen antamisessa. Haastateltava 4 kuvasi kielitietoisien opettajan toimintaa kielenoppimisen prosessissa seuraavasti:

”Semmoinen, joka todella strukturoidusti, määrätietoisesti, suunnitelmallisesti, jatkuvaa ulkoista ja sisäistä arviointia moniammatillisesti konsultoiden tekee että, se lapsi niin kun koko ajan etenee omalla tasollaan” (Haastateltava 4).

Haastatteluissa nousi esiin myös opettajien käsityksiä oppilaan oman äidinkielen rooliin koulussa. Kaikki haastateltavat kertoivat oppilaan oman äidinkielen olevan kielitietoisuudenkin näkökulmasta hyvin tärkeä ja merkityksellinen asia, mutta heidän mielestään sen rooli koulun arjessa on kuitenkin todella vähäinen. Yksi opettajista myönsi harmissaan, ettei edes tiennyt oppilaansa äidinkieltä tai keinoja, miten sitä voisi opetuksessa hyödyntää. Haastateltavat 3 ja 4 nostivat esiin oppilaan oman äidinkielen merkityksen oppilaan ajattelun kielenä, osana identiteettiä sekä statusta. He toivoivat voivansa käyttää kieltä enemmän omassa opetuksessaan, mutta eivät osanneet kertoa millä tavoin.

Vain kaksi opettajista kertoi hyödyntäneensä oppilaan omaa äidinkieltä opetuksen tukena. Haastateltavan 5 mukaan oppilaan oma äidinkieli on tärkeässä asemassa esimerkiksi reaaliaineita opiskellessa. Kyseisessä koulussa oli mahdollisuus resurssiopettajaan, jolla oli oppilaan kanssa yhteinen kieli ja hän pystyi oppitunneilla tukemaan oppilaan ymmärrystä. Toisen koulun opettaja nosti myös esiin tämän kaltaisen järjestelyn, mutta kertoi sen olevan vain unelmointia ja uskoi, ettei sellainen tilanne olisi koskaan oikeasti mahdollinen. Haastateltava 5 myös korosti reaaliaineita opiskellessa kodin roolia. Hänen mukaansa oli yhdentekevää, millä kielellä oppilas asioita reaaliaineissa oppii, kunhan tietyt asiat tulee opittua. Näin ollen kotona voitaisiin käydä koulussa esillä olevia asioita omalla äidinkielellä läpi.

Toinen opettajista nosti esiin erilaiset apuvälineet, joilla hän on tehostanut oppilaan suomen kielen oppimista hänen oman äidinkieltensä avulla. Opettajan mukaan voidaan esimerkiksi kirjoittaa oppilaan omalla äidinkielellä tekstiin tukisanoja tai kääntää koko teksti valmiiksi oppilaan omalle äidinkielelle. Hän myös korosti, että monet oppilaat osaavat vain puhua omaa äidinkieltään, jolloin valmiista teksteistä ei aina ole apua.

6.3 Luokanopettajien saama koulutus kielenoppimisen tukemiseen liittyen

Neljän opettajan kanssa kävimme keskustelua opettajan roolistaan kielenoppimiseen liittyen. Haastateltavat pohtivat onko opettaja kielenoppimisen tukija vai kielen opettaja. Lopulta kaikki päätyivät samaan vastaukseen, jonka haastateltavan 4 tiivistä hyvin:

”No kyllä mä näen luokanopettajana itseni kielenoppimisen tukijana enkä kielen opettajana. Ei vaan repee” (Haastateltava 4).

Yksi opettajista perusteli näkemyksensä luokanopettajan pätevyyden puutteella. Hänen käsityksensä mukaan S2-opettaja on pätevämpi opettamaan suomen kieltä, jolloin opettajan rooli on ennen kaikkea tukea kielenoppimista. Haastateltava 1 kokosi perustelunsa opettajan opettamien aineiden ympärille. Hänen mukaansa opettaja opettaa erilaisia oppiaineita, joiden kautta hän ohjaa ja tukee oppilasta eri kielen osa-alueiden oppimisessa. Niin kuin muissakin asioissa, myös kielen opettelussa opettajan tehtävä on auttaa oppilasta oppimaan oppimisessa. Myös haastateltava 2 näki asian samalla tavalla:

”En mä näe, että mä opettaisin silleen kieltä vaan enemmän niitä asioita ja sitte sen asioiden opettamisen ohella opitaan myös kieltä” (Haastateltava 2).

Haastateltavat 3 ja 4 taas perustelivat näkemyksensä riittämättömyydellä. Heidän mukaansa opettajalla ei ole tarpeeksi resursseja tai aikaa, jotta pystyisi itse toimimaan varsinaisena kielen opettajana. Myös suuret luokkakoot nähtiin kielen opettamista rajoittavana tekijänä. Kun lapsia on paljon ja jokaisella on omat haasteensa, ei opettaja pysty antamaan kielen opettamiseen sitä panosta, minkä hän haluaisi. Varsinaiseksi kielen opettajaksi he nimesivätkin S2-opettajan, jolla on resursseja ja pätevyyttä kielen opettamiseen enemmän.

Keskusteltaessa opettajien kanssa heidän saamastaan koulutuksesta neljä kertoi, etteivät olleet saaneet minkäänlaista koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukemiseen. Vain yksi opettajista kertoi saaneensa vähän koulutusta:

”No ihan jotain tosi lyhyitä semmoisia päivän, taikka jopa muutaman tunnin koulutuksia on joskus ollut, mutta hyvin vähän” (Haastateltava 5).

Opettajien käsitysten mukaan myöskään luokanopettajankoulutus ei tarjoa välineitä maahanmuuttajien kielenoppimisen tukemiseen. Haastateltavien 1 ja 2 muistelivat käyneensä luokanopettajakoulutuksessa vain yhdellä luennolla, jossa puhuttiin S2-opetuksessa. Toinen heistä muisti luennon olleen osa äidinkielen kurssia, jossa aihetta vain sivuttiin käymättä sitä sen tarkemmin läpi. Haastateltava 1 kertoi yllättyneensä tiedosta, että luokanopettajankoulutuksella olisi pätevä opettamaan myös valmistavassa opetuksessa. Hänen mukaansa koulutus ei millään valmista kyseisen luokan opettajana toimimiseen.

Opettajista vain yksi kertoi saaneensa maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyen täydennyskoulutusta, johon on itse hakeutunut. Kaksi muuta kertoivat mahdollisuudestaan hakeutua koulutukseen, jos heistä tuntuisi, etteivät osaisi asioita. He eivät kuitenkaan vielä olleet kokeneet tarvetta niin suureksi, että olisivat täydennyskoulutusta halunneet. Lisäksi haastateltava 1 nosti esiin täydennyskoulutuksen tarpeen jo ennen kuin opettaja opettaa luokassaan S2-oppilaita:

”Kun luokanopettajan kohdalle tulee S2-oppilas, niin vasta siinä ruvetaan itse hankkimaan tietoa sen sijaan, että olisi niin kun jo vaikka joko täydennyskoulutettu hyvissä ajoin opettajia yhteisesti tai sitten satsattu opettajan koulutuksessa siihen” (Haastateltava 1).

Täydennyskoulutusta tärkeämpänä opettajat pitivät kollegiaalista tukea oppilaan kielenoppimisen tukemisessa. Haastateltavista neljä kertoivat, saaneensa kollegiaalista apua esimerkiksi S2-opettajalta ja kokeneet sen hyvin tarpeelliseksi. Yksi opettajista kuitenkin nosti esiin, ettei tukea ohjata millään tavalla, vaan paljon on opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni.

Kollegiaalisuuden lisäksi opettajat korostivat oppilaiden roolia ikään kuin opettajien ohjaajina. Kaikki opettajat kertoivat oppilaiden yksilöllisyyden opettavan heitä parhaiten, sillä jokaisen yksilön oppiessa eri tavalla on kehitettävä ja kokeiltava myös erilaisia oppimismenetelmiä ja tuen tapoja.

”Kyllähän se niin on, että jokainen oppilas jokaisella erilaisella kielitaustalla on mulle openakin sellainen, että samalla kun mä kokeilen ja etsin sellaisia niin kun parhaita mahdollisia kielenoppimisen tukemisen tapoja, niin silloin mä tietenkin kartoitan sitä omaa osaamistani” (Haastateltava 1).

Opettajat olivat kuitenkin huolissaan yrityksen ja erehdyksen kautta oppimisesta sekä omalta että oppilaan osalta. Kokeileminen vie paljon aikaa, jonka vuoksi kummankin oppiminen on hidasta. Opettajien mukaan olisi helpompaa lähteä liikkeelle, jos heillä olisi tutkimustietoon perustuvaa pohjaa käytännön tueksi.

”Toivoisin tutkimukseen perustuvia malleja, koska kyllähän me voidaan täällä kokeilla kaikenlaista, mutta se on kyllä aika pitkä tie niin kun lähtee aina sen kokeilun kautta ja oppilaille kuitenkin muutama vuosi on pitkä aika. Niin se, että kun varmasti nyt jo on aika paljon kaikkea tutkimustietoakin asioista, että mikä on toimivaa ja mikä ei ole toimivaa, niin semmoista mä toivoisin enemmän” (Haastateltava 5).

Vaikka kielenoppimisen tukemiseen ei opettajilla ollut heidän näkemyksensä mukaan tarpeeksi osaamista tai koulutustaustaa, koki neljä opettajista kuitenkin osaavansa suomen kielen rakenteita sekä kielioppia alakoulun tarpeisiin hyvin. Osa korosti, ettei ole missään nimessä pätevän suomen kielen opettajan tasolla, mutta pystyy kyllä alakoulussa opettamaan suomen kieltä riittävän hyvällä tasolla. Vain yksi opettajista oli sitä mieltä, ettei hänen osaamisensa ole alakoulun viides- ja kuudesluokkaakaan vastaavalla tasolla. Uusia asioita kohdatessaan hänen on aina kerrattava uudelleen, miten asiat menivät. Opettajien käsityksistä pystyi havaitsemaan, että heidän mielestään maahanmuuttajaoppilaille suomen kieltä opettaessa, täytyy opettajan olla pätevämpi kuin pelkkä luokanopettaja.

Vaikka opettajat eivät nähneet itseään varsinaisina kielen opettajina tai omanneet mielestään riittävästi koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukemiseen, kertoivat he kuitenkin opettajan olevan viime kädessä vastuussa kielen opettamisesta. Yksi haastateltavista nosti esiin myös S2-opettajan vastuun, jota hän piti jopa luokanopettajan vastuuta suurempana. Toinen haastateltava nosti esiin koulun vastuun. Hänen mukaansa koulun pitäisi ottaa enemmän vastuuta oppilaan kielenoppimisesta, jolloin suurin taakka ei jäisi vain opettajan harteille. Kaksi haastateltavista pohtivat myös kodin vastuuta kielen opettamisessa. He kuitenkin ymmärsivät kodin haasteet kielen hallinnassa, jolloin kielen opettelua ei voida jättää täysin kodin vastuullekaan.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa vastausta haettiin kolmeen tutkimuskysymyksen. Ensimmäinen käsitteli opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukemisesta. Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta osana kielenoppimisen tukemista ja kolmas koski opettajien saamaa koulutusta kielenoppimisen tukemiseen liittyen. Ensimmäinen tutkimuskysymys jaoteltiin opettajien vastausten mukaan kolmeen kategoriaan: valmistavaan opetukseen, S2-opetukseen sekä kielenoppimisen tukemiseen luokanopettajan oppitunneilla.

Opettajat näkivät valmistavan opetuksen tärkeimpinä tehtävinä perusopetuksen näkökulmasta riittävän kielitaidon saavuttamisen sekä verkostojen luomisen. Opetushallituksen (2015) mukaan valmistavan opetuksen tavoitteena on peruskielitaidon saavuttaminen, kotoutumisen edesauttaminen sekä valmiuksien saavuttaminen perusopetukseen. Sekä opetushallitus (2015) että haastateltavat opettajat painottivat yksilöllisyyttä ja oppilaan aiempaa koulutustaustaa osana opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Opettajilla oli siis hyvä näkemys siitä, mihin tukea tulee valmistavassa opetuksessa suunnata, jotta sen tavoitteet tulee täytettyä.

Yhtenä valmistavan opetuksen tavoitteena on integroida oppilasta perusopetuksen ryhmiin ja sen nähdään olevan myös merkittävä osa oppilaan kotoutumista (OPH, 2017). Vain kaksi opettajista nosti integraation esiin osana valmistavan opetuksen sisältöjä. Opettajat eivät siis joko olleet kovinkaan tietoisia integraatiosta tai eivät jostain syystä tuoneet sitä esille haastatteluissa. Integroimisen ollessa yksi valmistavan opetuksen tavoitteista (OPH, 2017), voisi ajatella sen olevan merkittäväkin toiminto koulussa ja myös opettajien arjessa. Voi toki myös olla, että integraatio nähtiin niin tavanomaisena ja arkeen

rakennettuna toimintona, etteivät kaikki nähneet sitä erityisenä kielellisen tuen keinona.

Valmistavan opetuksen kesto on oppilaan iästä riippuen joko 900 tai 1000 tuntia, eli noin yhden vuoden (OPH, 2017). Opettajien käsitysten mukaan vuosi on suurimmalle osalle oppilaista liian lyhyt aika, sillä valmistavan opetuksen tavoitteita ei heidän mukaansa ehditä tuossa ajassa kaikkien oppilaiden kanssa saavuttaa. Opettajat kuvailivat nivelvaihetta valmistavan ja perusopetuksen välillä katastrofiksi, sillä oppilailla on usein valmistavan opetuksen päätyttyäkin vielä pahoja vaikeuksia kielen osaamisessa. Myös Lankisen (2019) mukaan oppilailla alkaa usein ilmetä ongelmia perusopetukseen siirryttäessä, sillä kielitaito on hyvin heikko eivätkä kielitietoisuus, ja monikielisyttä tukeva kulttuuri ole vieläkään perusopetuksessa normeja. Tällöin siirto valmistavasta opetuksesta perusopetukseen vaikeutuu sekä oppilaan itsensä että häntä opettavan opettajan osalta.

Valmistavan opetuksen tavoitteet ovat perusopetuksen kannalta järkevät, jonka vuoksi niistä ei kannata tinkiä. Tulosten näkökulmasta tukea valmistavassa opetuksessa tulisi kuitenkin lisätä tai kestoja pidentää, jotta kyseiset tavoitteet ehdittäisiin kaikkien oppilaiden osalta saavuttamaan. Opetushallituksenkin painottaessa oppilaan yksilöllisyyttä sekä henkilökohtaisia taustoja, tulisi tämän näkyä myös opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä lopputuloksessa.

Opettajien käsitykset S2-opetuksesta kiteytyivät epämääräisyyden ja resurssien puutteen ympärille. S2-opetuksen resurssien puute on todettu myös opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä, jonka mukaan kielitietoisen S2-opetuksen järjestäminen nykyisillä resursseilla on haasteellista (OKM, 2022). Haastateltavien mukaan S2-opetuksen laatu sekä toteutus vaihtelevat eri toimipaikkojen välillä, riippuen paljon käytettävissä olevista resursseista. Tulos on odotettu, sillä lain mukaan jokainen kunta ja koulu saa tehdä itse opetuksen järjestämistä koskevat ratkaisunsa (Saario, 2012), jolloin S2-opetuksen ja kielellisen tuen toimintatavat ja resurssien käyttö voivat olla hyvinkin kirjavia. Myös Harju-Autin (2022) väitöskirjan mukaan oppilaille annettu kielellinen tuki vaihtelee paljon kunnittain ja kouluittain, mikä vaikuttaa myös oppilaiden tasa-arvoiseen asemaan.

Opettajat olivat huolissaan erilaisten toimintatapojen kokeiluista, joita kouluissa tehdään S2-opetuksen ja kielellisen tuen toteutumisen eteen. Heidän

mukaansa jokainen opettaja valitsee yritysten sekä erehdysten kautta hänelle toimivat tavat toteuttaa S2-opetusta, jolloin systemaattista tapaa ei synny välttämättä edes saman koulun sisällä. Kokeilemisen sijaan opettajat toivoivat ylhäältä päin johdettuja malleja ja tutkimustietoonperustuvia toimintatapoja, jolloin aikaa säästyisi, kun olisi edes jokin malli, jonka mukaan toimia.

Haastateltavien mukaan on myös paljon koulusta riippuvaista, kuinka laadukasta S2-opetusta oppilaat saavat. Opettajat näkivät laadukkaan S2-opetuksen koostuvan erityisesti pienistä ryhmäkoista, monipuolisista materiaaleista sekä pätevistä S2-opettajista. Mikäli nämä toteutuvat, voi opetus olla parhaimmillaan todella hyvää ja tukea oppilaan kielenoppimista erinomaisesti.

Opettajien mukaan S2-opetusta ei kuitenkaan aina anna siihen pätevä opettaja, jolloin myös oppimistulokset voivat olla selvästi heikommat. Sama tulos tuli ilmi myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016) tutkimuksessa, jossa osoitettiin pätevien S2-opettajien oppilaiden pärjäävän arvioinneissa paremmin kuin ei pätevien opettajien oppilaat. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että jopa neljäsosa S2-opettajista opettaa oppiainetta ilman varsinaista pätevyyttä (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). S2-opetukseen olisikin näin ollen saatava enemmän koulutettuja opettajia, jotta oppimistulokset ja opetuksen laatu voitaisiin turvata.

Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyö S2-opettajan ja luokanopettajan välillä on hyvin vaihtelevaa, lähes olematonta. Yhteistyöksi kuvailtiin satunnaiset keskustelut käytävillä tai opettajanhuoneessa, mutta systemaattista tapaa yhteistyölle tai suunnittelulle ei kenenkään opettajan mielestä ollut. Tulosten mukaan opettajat näkivät S2-opetuksen hyvin erillisenä toimintana, eikä kukaan myöskään ponnistellut yhteistyön eteen. Myös Salon (2014) mukaan opettajat tekevät työtä usein yksin ilman toisen opettajan tukea.

Opettajat kokivat yhteistyön kuitenkin tärkeäksi tukitoimeksi kielenoppimisen tehostamisessa ja toivoivat sitä tapahtuvan enemmän, sillä kaikki eivät tieneet kovinkaan hyvin, miten vastuut kielen opettamisesta opettajien kesken jakautuvat. Myös arvioinnin koettiin olevan haastavaa ilman opettajien välistä systemaattista yhteistyötä. Yhteistyön tarpeellisuus on tullut ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa erityisesti opetuksen kehittämisen ja oppilaille annettavan tuen näkökulmasta (Salo, 2014; Venäläinen ym., 2022).

Opetushallituksen (2023b) mukaan suomi toisena kielenä -opetus on osa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärää, mutta sillä on omat tavoitteensa, sisältönsä sekä arviointikriteerinsä. Osa opettajista olikin huolissaan tämän ymmärtämisestä kouluissa. Heidän käsityksensä mukaan opettajat saattavat nähdä S2-opetuksen tukikeinona itsessään, eikä omana oppiaineena, johon oppilas tarvitsee tukea. Myös yhteistyön vähyys S2-opettajan kanssa puoltaa opettajien tietämättömyyttä suomi toisena kielenä oppiaineesta. Jos yhteistyötä ei toteuteta, miten varmistetaan oppiaineen tavoitteiden saavuttaminen ja arviointi? Opettajien tulisivatkin olla entistä tietoisempia oppilaan opiskeltavasta oppimäärästä sekä sen tavoitteista, sisällöistä että arvioinnista.

Tulosten valossa opettajat siis luottivat paljon S2-opettajan ammattitaitoon, vaikka tunnustivat kyllä yhteistyön hyödyt oppilaan kielenoppimisen tukemiseen. Yhteistyön puuttuminen voidaan kuitenkin nähdä ongelmallisena, sillä opetushallituksenkin (2019) mukaan S2-opetuksen opetusjärjestelyt voidaan toteuttaa monella tapaa; sekä luokanopettajan että S2-opettajan opetuksessa. Opettajien on kuitenkin hankalaa noudattaa opetuksessa yhtenäistä linjaa, tukea oppilaan kielenoppimista sekä toteuttaa opetusta ja arviointia, jos minkäänlaista yhteistyötä tai keskustelua ei oppilaan kielenoppimisesta käydä. Yhteistyön puuttuminen on erityisen ongelmallista tilanteissa, joilla S2-opettaja ei ole pätevä. Tällöin kielenoppimiseen tarvittaisiin erityisen paljon tukea.

Tutkimuksessa nousi esiin luokanopettajien käsitys, jonka mukaan heillä on teoriassa hyvät mahdollisuudet tukea oppilaan kielenoppimista omassa opetuksessaan. Opetushallituksen (2023a) mukaan kaikki peruskoulun oppilaat kuuluvat automaattisesti yleisen tuen piiriin. Opettajien käsityksistä ilmeni, että heillä on valtavasti keinoja ja ajatuksia siitä, miten he voivat tukea maahanmuuttajaoppilaan kielenoppimista yleisessä tuessa. Opettajat nimesivät keinoiksi esimerkiksi suunnitelmallisen ja strukturoidun opetuksen, monikanavaisuuden, visuaalisen tuen, erilaiset keinot kääntämistyön helpottamiseksi, jakotunnit, tukiopetuksen sekä muiden opettajien ja ohjaajien tuen. Tuen antamisen näkökulmasta opettajat pitivät erityisen tärkeänä myös oppilaan omia valmiuksia ja motivaatiota oppia kieltä.

Opettajat kuitenkin totesivat, että kielellinen tuki on vain yksi tuen tarve muiden joukossa, ja käytännössä tuen antaminen ei ole niin helppoa ja vaivatonta kuin sen voisi kuvitella olevan. Opettajien mukaan haasteita tuen antamiseen

aiheuttavat erityisesti suuret ryhmäkoot, resurssien puute, kiire ja erityisesti oma jaksaminen tukikeinojen miettimisessä sekä toteutuksessa. Mitä enemmän opettajat kokivat haasteita koko luokan kanssa, sitä vähemmän he pystyivät oppilaan kielenoppimista tukemaan. Keinoja antaa tukea heillä on tiedossa hyvin, mutta tuen toteutuminen onkin paljon kiinni siitä, millainen tilanne opettajalla on muun luokan kanssa ja kuinka paljon hän saa itselleen tukea luokan opettamiseen. Myös Harju-Autin (2022) mukaan opettajat kyllä tunnistavat kielelliset haasteet ja ymmärtävät kuinka niitä voitaisiin tukea, mutta aikaa ja resursseja niiden huomioimiseen ei arjessa ole riittävästi. Kiire ja luokan vaativuus osaltaan selittävät myös yhteistyön vähyyttä esimerkiksi S2-opettajan kanssa. Opettajat eivät yksinkertaisesti ehdi kaikkeen, jolloin näkevät, että S2-opettaja ammattilaisena pystyy hoitamaan suomen kielen opetuksen ja kielenoppimisen tukemisen myös itsenäisesti.

Opettajilla oli huoli oppilaiden oppimisesta sekä tuen tarpeen väärin ymmärtämisestä. Heidän mukaansa opettaja saattaa kielellisen tuen sijaan yksinkertaistaa puhettaan, jotta oppilaat ymmärtäisivät helpommin mistä on kyse. Opettajien pelkona oli, etteivät oppilaat opi tarpeeksi rikasta kieltä, jos pyritään saamaan oppilas ymmärtämään edes jollain tavalla. Opettajien pyrkimys yksinkertaistaa opetusta, madaltaa vaatimustasoa sekä karsia opetussisältöjä on havaittu aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Virta & Tuittu, 2020). Opettajat eivät kuitenkaan haluaisi päästää oppilaitaan liian helpolla, vaan haastaa heitä oppimaan asiat oikein ja ponnistelemaan oppimisen eteen. Opettajat siis mieluummin hyödyntäisivät lähikehityksen vyöhykettä, jossa oppilas oppii vaikeitakin asioita opettajan tuella, mutta kiireessä he kuitenkin oikaisevat käyttämään oppilaille helpommin ymmärrettävää kieltä.

Perusopetuksessa oppilaan oppimista ja tuen tarvetta tulee arvioida jatkuvasti (OPH, 2023a). Opettajat olivat kuitenkin huolissaan ilmiöstä, jossa kielenoppimisen ongelmat saatetaan nähdä yleisinä oppimisen haasteina, ja oppilas siirtää tuen portaalta seuraavalle tai jopa erityisluokalle. Heidän mukaansa valmistavalta luokalta siirtyykin yhä enemmän oppilaita tehostetun tai erityisen tuen piiriin. Myös Antikaisen ym. (2015a) mukaan enemmistö opettajista kertoi ottavansa kieli- ja kulttuuritaustan huomioon oppimisvaikeuksia arvioidessaan. Oppilaiden kielitaidon kehittymistä tulisi siis tukea entistä enemmän jo valmistavassa opetuksessa, jotta kielen haasteet osattaisiin erottaa

muista oppimisen haasteista. Kyse on siis myös resurssien uudelleen järjestelemisestä. Jos luokassa olisi enemmän tukea myös kieltä opetteleville, tällöin oppilaita ei välttämättä ohjautuisi yhtä paljon tuen seuraaville portaille.

Kaikista hyödyllisimpänä ja toimivimpana kielellisen tuen keinona luokanopettajat näkivät KIETU-opetuksen. Vaikka opettajien mukaan toteutustapa KIETU-opetuksenkin kohdalla vaihtelee kunnittain ja kouluittain paljon, nähtiin sen hyödyt toteutustavasta huolimatta kuitenkin merkittävänä oppilaan kielellisen tuen kannalta. KIETU-opetus sisältääkin kutakuinkin kaiken sen, mitä tämän tutkimuksen mukaan opettajat kielenoppimisen tukemisen mahdollistamiseksi tarvitsisivat. Harju-autin (2022) mukaan KIETU-opetuksen tarkoituksena on opettaa koulun opetussisältöjä opetuskielen yhteydessä. Lähtökohtaisesti KIETU-opettaja on systemaattisesti ja suunnitellusti mukana yleisopetuksen tunneilla ja auttaa oppilaita esimerkiksi käsitteiden, rakenteiden ja oppimissisältöjen kanssa (Harju-Autti 2022). Luokanopettajan näkökulmasta KIETU-opetus siis mahdollistaa opettajalle lisäresurssin, jonka avulla kielenoppimisen tukemista pystyy jakamaan toisen opettajan kanssa. Näin opettajalta vapautuu myös aikaa muiden oppilaiden ja tuen tarpeiden huomioimiseen. KIETU-opetuksen myötä opettajien yhteistyö ja oppimissisältöjen huomioiminen on koordinoitumpaa, kun oppilaat toimivat yleisopetuksen luokassa muiden oppilaiden kanssa (Harju-Autti, 2022). KIETU-opetusta tulisikin jatkossa kehittää ja mahdollistaa kouluihin ja luokkiin enemmän kielellisen tuen varmistamiseksi. Se on myös kunnille yksi mahdollinen opettajien toivoma tutkimusperusteinen ja ohjattu malli kielellisen tuen toteuttamiselle.

Toinen tutkimuskysymys käsitteli opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta osana kielenoppimisen tukemista. Itse käsitteen määrittely oli opettajille vaikeaa, mutta keskusteltaessa aiheesta, opettajat tiesivät kielitietoisuudesta paljonkin. He olivat siis kielitietoisempia, kuin luulivatkaan. Käsityksistä voitiin havaita yksi yhteinen tapa jäsentää kielitietoisuutta, sillä sen nähtiin olevan ennen kaikkea ymmärrystä kielestä ja sen rakenteista. Opettajat eivät olleet väärässä käsitteen määrittelyn hankaluudesta, sillä tutkijatkaan eivät ole täysin yksimielisiä siitä, mitä kielitietoisuudessa tarkoitetaan. Opettajien käsitykset kohtasivat kuitenkin hyvin Aallon ja Tarnasen (2015) määritelmän, jonka mukaan kielitietoisuus sisältää opettajien käsityksiä, tietoa sekä ymmärrystä kielestä sekä pedagogista osaamista. Pedagoginen osaaminen kävi ilmi tutkimuksen muiden teemojen

kautta, vaikka opettajat eivät sitä juuri kielitietoisuuden kohdalla esiin nostaneetkaan. Myös Alisaari ja Heikkola (2020) korostivat tutkimuksessaan kielitietoisuuteen liittyen yksittäisten opettajien taitoja toimia pedagogisesti vastuullisina ammattilaisina ja heidän kykyään edistää kielitietoisuutta opetuksessaan.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) kielitietoisuudella halutaan korostaa ymmärrystä kielen tärkeydestä osana oppimista, vuorovaikutusta, identiteetin rakentumista sekä yhteiskuntaan osallistumista. Nämä näkökulmat tulivat haastatteluissa hyvin esiin, mikä kertoo siitä, että opettajat ovat opetussuunnitelman perusteista hyvin perillä. Alisaaren (2020) ja Kuukan (2020) kielitietoisuuden määritelmässä korostui lisäksi kielen arvostaminen, joka jäi opettajien haastatteluissa selvästi taka-alalle.

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) esittelivät artikkelissaan viisi eri kielitietoisuuden ulottuvuutta, jotka kuvaavat laajaa kielitietoisuutta luokkahuoneympäristössä. Ensimmäinen Andersenin ja Ruohotie-Lyhdyin (2019) kielitietoisuuden ulottuvuus on kielen huomioiminen, jolla tarkoitetaan kielellisen muodon ja kielen merkitysten ymmärtämistä ja huomioimista opetuksessa (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Tämä ulottuvuus näkyi kaikkien opettajien haastatteluissa. Opettajat korostivat sanaston ja käsitteiden merkitysten ymmärtämistä sekä kielen rakenteiden hahmottamista. He nostivat esiin myös kielen tilanteisuuden, mikä nähtiin tärkeänä näkökulmana kielenoppimisen tukemisessa. Opettajien mukaan on tärkeää tiedostaa eri oppiaineiden kielet ja tuoda oppilaille esiin, miten kieltä missäkin tilanteessa tulee käyttää.

Kielen ulottuvuuksista toinen on kielellinen luovuus, joka tarkoittaa kielen kehittymisen tukemista leikillisyyden ja luovuuden avulla (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Tämän näkökulman toi esiin vain yksi haastateltavista. Useimmat opettajista kertoivat jopa olosuhteiden pakosta yksinkertaistavansa kieltä, jotta oppilaan ymmärtäisivät asiat nopeammin. Tämä on kielellisen luovuuden kannalta valitettavaa, sillä juuri rikas ja monipuolinen kieli, luo mahdollisuuksia kielellisen luovuuden kehittämiseksi (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019).

Seuraavat kaksi ulottuvuutta ovat metakielinen tieto ja pohdinta, johon kuuluvat kielen säännöt ja ymmärrys kielestä järjestelmänä sekä näiden syvempi tarkastelu (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Opettajat ymmärsivät kielen sääntöjen tärkeyden, mutta korostivat kuitenkin enemmän käytännön kielitaidon

merkitystä. Heidän mukaansa kielen säännönmukaisuudet ovat toissijaisia, jos oppilas ymmärtää ja tulee ymmärretyksi käyttämällään kielellä. Metakielinen tieto siis otettiin hyvin huomioon, mutta sen tärkeys nähtiin kielenkäytön kannalta toissijaisena. Suurin osa haastateltavista korosti opettajan taitoa poimia kielestä oppilaalle vaikeita sekä helppoja asioita. Opettajan onkin tärkeää pohtia kieltä ja rakenteita tarkkaan, jotta osaa opettaa ja tukea niissä oikealla tavalla. Sen sijaan oppilaan oman pohdinnan näkökulmasta opettajat eivät nostaneet esiin metakieliseen pohdintaan liittyviä seikkoja.

Kielitietoisuuden ulottuvuuksista viimeinen on kieliin ja kieliyhteisöön kohdistuvat asenteet (Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Opettajat kertoivat pitävänsä oppilaan omaa äidinkieltä tärkeänä ja kaksi heistä nosti esiin myös äidinkielen merkityksen oppilaan ajattelun kielenä sekä osana kieli-identiteettiä. Tulosten mukaan kaikki opettajista eivät kuitenkaan osanneet hyödyntää oppilaan omaa äidinkieltä opetuksessaan. He kertoivat oppilaan äidinkielen roolin olevan koulun arjessa hyvin vähäinen ja yksi opettajista mainitsikin, ettei edes tiedä oppilaansa äidinkieltä. Opetushallituksen (2016) mukaan oman äidinkielen hallinta tukee uusien kielten oppimista, rikastuttaa oppilaan kieli-identiteettiä ja parantaa oppimistuloksia. On ymmärrettävää, ettei opettaja osaa oppilaan omaa äidinkieltä, mutta huolestuttavaa, että se koulun arjessa sivuutetaan täysin. Kaksi opettajista oli keksinyt hyvin keinoja hyödyntää oppilaan omaa äidinkieltä oppimisen tukena. Keinoja voisi pohtia enemmän myös yleisesti, jotta oppilaiden omat äidinkielet tulisi huomioitua opetuksessa ja erityisesti oppimisen tukena paremmin.

Haastatteluista vain yhden opettajan näkemyksistä pystyttiin havaitsemaan kaikki kielitietoisuuden ulottuvuudet. Kolmen muun opettajan käsitykset olivat suhteellisen laajat ja yhden opettajan käsitykset ulottuvuuksien osa-alueista haastattelun perusteella selvästi vajavaisemmat. Opettajat osasivat kertoa näkemyksiään kielitietoisuuden merkityksestä osana kielellistä tukea, mutta tuloksien mukaan näiden ulottuvuuksien hyödyntäminen käytännössä ei aina toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien käsitykset kielitietoisuudesta rakentuivatkin enemmän opetussuunnitelman sisältöjen kuin teoreettisen tiedon varaan.

Viimeinen tutkimuskysymys koski opettajien saamaa koulutusta. Melkein kaikki opettajista kertoivat, etteivät olleet saaneet maahanmuuttajaoppilaiden

kielenoppimisen tukemiseen minkäänlaista koulutusta, vaikka heillä kaikilla oli luokassaan suomea toisena kielenään opiskelevia maahanmuuttajaoppilaita. Vain yksi opettajista kertoi saaneensa päivän tai kahden koulutuksen. Tulos on linjassa Alisaaren ja Heikkolan (2020) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin vain 13 % opettajista saaneen koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen.

Opettajien käsitysten mukaan myöskään luokanopettajankoulutus ei tarjoa välineitä tai keinoja maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen tukemiseen. Heidän mukaansa asiaa sivutaan vain yhdellä luennolla, mutta asiaan ei perehdytä sen enempää. Myös Harju-Autti (2022) vahvistaa tämän, sillä hänen mukaansa luokanopettajankoulutuksessa on kieleen liittyviä sisältöjä hyvin vähän ja varsinaisia kieleen sekä kielen osa-alueisiin liittyviä opintoja käydään vain monialaisten opintojen äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Yksi opettajista nosti esiin toiveen, jonka mukaan opettajia tulisi systemaattisemmin kouluttaa jo ennen kuin he opettavat maahanmuuttajaoppilaita. Luokanopettajankoulutuksen sisällöt ovat moninaiset ja aikaa koulutukseen on suhteellisen vähän. Maahanmuuttajien määrä on kuitenkin lyhyessä ajassa kasvanut nopeasti (tilastokeskus, 2022), jonka vuoksi koulutuksessa tulisi huomioida suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat ja heidän kielellinen tukensa entistä paremmin. Koulutuksen puute selittää myös teoreettisen tiedon vähyyttä kielitietoisuudesta.

Opettajat nostivat esiin myös täydennyskoulutuksen. Heidän mukaansa täydennyskoulutukseen olisi mahdollista päästä, jos he niin haluaisivat. Toistaiseksi he eivät kuitenkaan ole kokeneet koulutustarvetta niin suurena, että olisivat koulutukseen hakeutuneet. Täydennyskoulutusta tärkeämpänä opettajat pitivät työssäoppimista sekä kollegiaalista tukea, joka korostaa myös KIETU-opetuksen tarpeellisuutta. Kaikki olivat sitä mieltä, että heidän työssään oppilaat ja itse työ opettavat paljon, sillä jokainen oppilas oppii eri tavalla ja opettajan on jatkuvasti kehitettävä itseään sekä käyttämiään toimintatapoja, löytääkseen kullekin oppilaalle parhaan tavan oppia. Koulutuksen sijaan opettajat siis kokeilevat ja reflektovat erilaisia toimintatapoja sekä keskustelevat niistä myös kollegoidensa kanssa. Tämän kaltainen toiminta kertoo opettajien kyvystä arvioida ja kehittää itseään sekä toimintatapojaan. Opettajilla olikin tutkimuksen tulosten mukaan koulutuksen puutteeseen nähden hyvät tiedot ja taidot tukea oppilaiden kielenoppimista.

Ristiriitaista kuitenkin oli, että puhuttaessa S2-opetuksesta toivoivat opettajat enemmän ylhäältä päin johdettuja ja tutkimustietoon perustuvia keinoja kielenoppimisen tukemiseen. He eivät kuitenkaan itse olleet halukkaita kouluttautumaan tai hankkimaan lisää tietoa täydennyskoulutuksen kautta, vaan tyytyivät suurilta osin kollegiaaliseen tukeen. Opettajien arjen kiireessä olisikin helpompaa, jos tiedot ja taidot opittaisiin jo opettajan koulutuksessa, ja arjessa ratkaisut olisivat lähtökohtaisesti toimivampia, tutkimusperustaisia ja johdonmukaisia kaikkien koulujen osalta.

Neljän haastateltavan kanssa käytiin keskustelua opettajan roolista kielen opettajana sekä kielenoppimisen tukijana. Kaikki näkivät, ettei opettaja voi olla varsinainen kielen opettaja, sillä hänellä ei ole pätevyyttä kielen opettajana toimimiseen eikä riittävästi aikaa tai osaamista siihen. Opettajat tarkoittivat pätevyyden puuttumisella suomen kielen ja kirjallisuuden aineen opettajan pätevyyttä. Luokanopettaja nähtiinkin enemmän kielenoppimisen tukijana, joka eri oppiaineita opettaessaan myös tukee kielenoppimista. Varsinaiseksi kielen opettajaksi nimettiin S2-opettaja ja yksi haastateltava kertoikin siirtäneensä kielen opettajan vastuu kokonaan S2-opettajalle. Tulosten mukaan syynä on kiire, resurssien puute sekä suuret ryhmäkoot. Tulos on huolestuttava, mutta myös linjassa Harju-Autin (2022) tutkimuksen tulosten kanssa. Hänen mukaansa opettajat kokivat epäselvyyttä siitä, kuka opettaa kieltä ja kuka oppiainetta (Harju-Autti, 2022). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat pitivät kielen opettamista ja sen tukemista hyvin tärkeänä, mutta kokivat ettei aika riitä kaikkeen. Tämän vuoksi esimerkiksi KIETU-opetus koetaan tärkeänä apukeinona.

Vaikka opettajat eivät nähneet itseään kielen opettajina, neljä heistä korosti kuitenkin lopullisen vastuun kielenoppimisesta olevan heillä itsellään. Vain yhden opettajan mielestä koulu kantaa kokonaisvastuun, eikä opettaja. Rehtori on kuitenkin vastuussa koulun toiminnasta ja osaltaan vastaa siitä, että laadukas opetus on mahdollista ja resursseja on riittävästi. Opettajalla itsellään on vastuu omasta työstään eli myös vastuu opetuksesta on hänellä. Tarvittaisiin kuitenkin enemmän vuoropuhelua S2-opettajan sekä luokanopettajan välille, jotta vastuut olisivat selvät ja tavoitteet yhtenäiset.

7.2 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien käsityksiä oppilaan kielenoppimisen tukemisesta, siihen liittyvästä kielitietoisuudesta sekä opettajien saamasta koulutuksesta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa esille nousee usein pätevyyden ja totuuteen liittyvät kysymykset. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen voidaan nähdä olevan totta, jos se perustuu konsensukseen sekä pragmaattiseen totuusteoriaan. Konsensuksella tarkoitetaan ihmisten yhteisymmärryksessä luotua totuutta ja pragmaattisen totuusteorian mukaan taas väite on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa totuus muodostui haastateltavien käsitysten kautta. Käsityksistä tehtyjä tulkintoja ei pidetty ”väärinä” tai ”oikeina” suhteessa aiempaan tietoon vaan niitä pidettiin pragmaattisen totuusteorian valossa totena itsessään. Teorianmuodostuksessa huomioitiin kuitenkin myös koherenssiteoria, jonka mukaan väite on totta, jos se on linjassa muiden aiemmin todeksi todettujen väitteiden kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei aina etsitäkään totuutta, vaan se voi myös tarjota erilaisia näkökulmia aiheeseen. Myös tämän tutkimuksen tuloksia voidaankin näin ollen tulkita myös keskustelunavauksena ja näkökulman tuojana tärkeään aiheeseen.

Tutkimuksen aihe rakentui tutkijan oman intressin kautta, sillä S2-opintojen kautta ymmärrys maahanmuuttajaoppilaiden kielellisestä tuesta tuli esiin selvemmin. Tutkimuksella haluttiin selvittää, millä tavalla jo työelämässä olevat opettajat käsittävät aiheen, ja miten kielellinen tuki näkyy opettajien käsitysten mukaan oppilaan koulupäivissä. Myös kielitietoisuus ja koulutus kiinnostivat, sillä kokemuksen mukaan vasta valinnaisissa S2-opinnoissa sai enemmän varmuutta maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen, tukemiseen ja opettamiseen. Myös tutkimus itsessään osoitti aiheen olevan tutkimuksen arvoinen, sillä opettajilla oli aiheesta paljon sanottavaa ja he toivat esiin erilaisia näkökulmia kielelliseen tukeen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan oma sitoutuminen tutkimukseen on luotettavuuden kannalta tärkeä näkökulma. Kun aihe koetaan tutkijan näkökulmasta tärkeänä, se myös sitouttaa toteuttamaan tutkimusta paremmin ja luotettavammin.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta myös aineiston keruuta ja analyysia on aiheellista arvioida (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltavia etsittiin laittamalla viestiä rehtoreille, jotka puolestaan välittivät tietoa opettajille. Haastatteluihin osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja vaati opettajilta vastaamista rehtorin lähettämään viestiin. Voidaankin olettaa, että tutkimukseen osallistuvilla opettajilla oli aiheesta jo ennalta jonkinlaista näkemystä ja kokemusta, jota he halusivat tutkimuksen kautta tuoda esiin. Tulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos haastateltavia olisi pyydetty mukaan esimerkiksi satunnaisotannalla henkilökohtaisemmin. Haastateltavia tutkimuksessa oli viisi, mikä tarkoittaa, ettei sen avulla voida tehdä suuria yleistyksiä aiheesta. Tutkimus antoi kuitenkin viitteitä tietyn suuntaisista käsityksistä sekä koulutuksen tarpeesta, sillä haastateltavilla oli toisistaan tietämättä samankaltaisia näkemyksiä aiheesta. Tutkimus toimiikin näin ollen hyvänä keskustelun avaajana tärkeästä ja lisää tutkimusta vaativasta aiheesta.

Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä, jossa myös kamerat olivat nauhoituksen vuoksi pois päältä. Kun haastattelija ja haastateltava eivät näe toisiaan, muodostuu tilanteesta anonyymimpi, jolloin haastateltava saattaa kertoa asioista suoremmin. Toisaalta katsekontaktin puuttuminen estää myös ilmeiden ja eleiden tulkitsemisen, jonka vuoksi esimerkiksi asenteiden tarkempi tarkastelu jää pelkän puheen ja äänensävyn varaan.

Tutkimusta tehdessä sekä erityisesti haastatteluissa on tärkeää huomioida tutkijan rooli subjektiivisena toimijana (Vilkkä, 2021). Kun tutkija itse tiedostaa subjektiivisuutensa pystyy hän paremmin ottamaan sen huomioon tutkimusta tehdessään. Näin tutkijan näkökulmat ja kokemukset eivät ohjaa tutkimusta liikaa omien intressien suuntaan. Haastatteluissa pyrittiin myös ymmärtämään tutkittavia mahdollisimman hyvin sekä tulkitsemaan heidän luomiaan merkityksiä tarkoituksenmukaisesti. Tutkija ei myöskään ohjannut haastattelua liikaa, vaan haastateltavilla itsellään säilyi mahdollisuus kertoa asioista haluamallaan laajuudella.

Aineiston analyysi toteutettiin soveltaen Tuomen ja Sarajärven (2018) teoksessa esitellyn Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Vaiheiden avulla pystyttiin toimimaan systemaattisemmin ja tarkemmin, mikä lisää analyysin luotettavuutta. Vaiheita käytiin läpi useampaan kertaan, mikä osoittautui hyväksi keinoksi varmistaa, että

aineistosta relevantit asiat tulevat mukaan analyysiin. Tulosten raportointia varten pidettiin huoli, että eri haastateltavien aineistot oli mahdollista erotella ja niiden tuloksia vertailla keskenään. Johtopäätöksiä kirjoittaessa pyrittiin huomioimaan eri näkökulmat ja useammat aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset, joihin saatua tietoa pystyttiin vertailemaan.

Kokonaisuudessaan tutkimus toteutettiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, millä tarkoitetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista sekä edistämistä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys, luotettavuus, vastuunkanto ja arvostus tutkimuksen eri vaiheissa (TENK, 2023). Tutkimuksen tulee olla toteutettu eettisesti kestävien tiedonhankinta, tutkimus- ja arviointimenetelmien avulla ja muiden tutkijoiden työ tulee omassa tutkimuksessa raportoida asianmukaisin lähdeviittein (TENK, 2023).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvon sekä itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (TENK, 2023). Henkilötiedot eivät olleet tutkimuksen toteuttamisen kannalta oleellisia, jonka vuoksi niitä ei kerätty lainkaan. Haastatteluista saatu aineisto säilytettiin huolellisesti salasanan takana, ja sitä käytettiin vain tähän tutkimukseen. Tutkimuksessa huomioitiin myös tutkittavien anonymiteetti sekä tutkijan vaitiolovelvollisuus tutkittavien henkilöllisyydestä.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen avulla saatiin kartoitettua hyvin opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden kielellisestä tuesta sekä kielitietoisuudesta ja heidän saamastaan koulutuksesta aiheeseen liittyen. Opettajien käsitykset kielellisestä tuesta jakautuivat kolmeen osa-alueeseen: valmistavaan opetukseen, S2-opetukseen sekä luokanopettajan opetukseen. Tutkimus antoi vain pintaraapaisun opettajien käsityksistä, ja mielekästä olisikin tarkastella näitä osa-alueita seuraavissa tutkimuksissa yksitellen. Käsitysten lisäksi olisi aiheellista tutkia opettajien tai oppilaiden kokemuksia kielellisen tuen toteutumisesta kaikilla kolmella osa-alueella yhdessä tai erikseen.

Opettajista kaikki eivät maininneet integraatiota valmistavan opetuksen yhteydessä. Olisikin mielenkiintoista tutkia onko integrointi jo niin tavanomainen

osa opetusta, etteivät kaikki opettajat huomanneet siitä mainita, vai onko kyse jostain muusta syystä? Integraatiota pitäisi kouluissa kuitenkin tapahtua paljon, sillä se kuuluu valmistavan opetuksen tavoitteisiin (OPH, 2017). Tutkimuksessa saatiin myös viitteitä siitä, että luokanopettajan ja S2-opettajan yhteistyö oppilaan kielenoppimisen edistämiseksi on lähes olematonta. Kielellisen tuen toteutumisen kannalta olisikin tärkeää tehdä lisätutkimusta kyseisten opettajien välisen yhteistyön sisällöistä ja sen toimivuudesta.

KIETU-opetus keräsi tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kiitosta, vaikka toimintatapojen nähtiin vaihtelevan kunnittain ja kouluittain. Jotta toimivaksi todettua tuen muotoa saataisiin vietyä eteenpäin, olisi KIETU-opetuksen käytäntöjä sekä toimivuutta aiheellista tutkia enemmän. Aikaisemmin KIETU-opetuksen näkökulmasta on tehty tutkimusta enemmän yläkoulun puolelta, mutta lisää tietoa kaivattaisiin myös alakoulusta sekä oppilaiden omista kokemuksista.

Tutkimuksen mukaan vain yksi opettaja oli saanut koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimisen tukemiseen, ja hänkin vain päivän parin koulutuksen. Tulos on huolestuttava ja vaatisi suurempaa lisäselvitystä onko asia todella näin. Tutkimusta olisi hyvä suunnata erityisesti luokanopettajankoulutukseen sekä opiskelijoiden tai juuri valmistuneiden luokanopettajien kokemuksiin. Koulutuksen puute pystyttiin jo tämän tutkimuksen otannalla yhdistämään myös kielitietoisuuden teoreettisen osaamisen vähyyteen. Olisi mielenkiintoista vertailla nouseeko teoreettinen osaaminen esimerkiksi täydennyskoulutusten tai opetusvuosien myötä.

8 LÄHTEET

- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8*, 72–90. <https://journal.fi/afinla/article/view/53773>
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. (2020). #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta>
- Alisaari, J., & Heikkola L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/158793/Alisaari%20&%20Heikkola%202020.pdf?sequence=1>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., & Harju-Autti, R. (2022a). ”Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille” – Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktiikka*, 6(1), 47–69. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/162158/109885-Artikkelin%20teksti-243220-1-10-20220816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. (2022b). Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus*, 53(3), 229–244. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/120241/71554>
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>

Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M., & Wiman, S. (2015a). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*, (s. 131–179). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf (Luettu 16.2.2023)

Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M., & Wiman, S. (2015b). Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*, (s. 61–85). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf (Luettu 19.1.2023)

Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M., & Alisaari, J. (2016). Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>

Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Väitöskirja. Tampereen Yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/143569>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

Juhila, K. (2022). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on->

[laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/](#) (Luettu 28.4.2023)

Kettunen, J. (2022). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettiset-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/> (Luettu 16.9.2023).

Kuukka, I. (2020). Kielitietoinen koulu rakentaa oppijan identiteettiä. Teoksessa Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*, (s. 12–24). Äidinkielen opettajain liitto.

Kuukka, K., & Metsämuuronen, J., (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.

https://www.researchgate.net/publication/299740976_Perusopetuksen_paatovaiheen_suomi_toisena_kielena_S2_-_oppimaaran_oppimistulosten_arviointi_2015_Assessment_of_the_learning_outcomes_of_the_L2_Finnish_2015

Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M., & Tiusanen, M. (2015). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*, (85–130). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Lankinen, N. (2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>

Leino, K., Rautopuro, J., & Kulju, P. (toim.). (2021). *Lukutaito – tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti*. Jyväskylän yliopistopaino. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79055/978-952-7411-16-2_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Männikkö M., & Kirjavainen, T. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusviraston

tarkastuskertomukset 12/2015. Lönnberg print & Promo.

<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilait-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>

Naukkarinen, H. & Tiermas, A. (2019). Integraatiota ja inklusiota – valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(7).

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>

OKM. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytila ja*

kehittämistarpeet selvitettiin. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitettiin> (luettu 19.1.2023)

OPH. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (luettu 12.1.2023)

OPH. (2016). *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf (luettu 19.1.2023)

OPH. (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (luettu 12.1.2023)

OPH. (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_v3_sivuittain.pdf (luettu 13.1.2023)

OPH. (2023a). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> (luettu 16.2.2023).

OPH. (2023b). *Suomi toisena kielenä -opetus*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus> (luettu 13.1.2023)

Piippo, I. (2018). Valmistavan opettajat – monikielisyyden ammattilaiset.

Blogiteksti sivustolla M. Ahlholm & N. Lankinen (toim.), *Vastaantulo –*

- Meeting in the middle 2017–2019. Valmistavaa opetusta tutkivan ja kehittävän hankkeen blogi.* Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/2018/11/> (luettu 13.1.2023)
- Pirinen T. (toim.). (2015). *Maahanmuuttajataustaisen oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelijan aikaisen tuen arviointi.* Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- POL, Perusopetuslaki 30 §,
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 12.1.2023)
- Portin, M. (toim.). (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla.* Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vieraskieliset-perusopetuksessa-ja-toisen-asteen-koulutuksessa-2010> (Luettu 8.12.2022)
- Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet: toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37328>
- Salo, R. (2014) *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.* Väitöskirja. Oulun yliopisto.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>
- Suomenopettajat ry (2023). *Kelpoisuusvaatimukset.*
<https://www.suomenopettajat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/kelpoisuusvaatimukset/> (luettu 19.1.2023)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021). *Opiskelijat ja tutkinnot.* ISSN=2737–0399. Opiskelijat Ja Tutkinnot 2020. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/opiskt/2020/17/opiskt_2020_17_2021-10-22_tie_001_fi.html (luettu 8.12.2022)
- TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö.* Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
<https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk> (Luettu 23.11.2023)
- Tilastokeskus. (2022). *Vieraskieliset.*
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajatvaestossa/vieraskieliset.html> (luettu 8.12.2022)

- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkäjäsenarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuskeskuksen arviointikeskus.
<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/matematiikan-ja-aidinkielen-taidot-alkuopetuksen-aikana-perusopetuksen-oppimistulosten-pitkittaisarviointi-2018-2020> (Luettu 2.2.2023).
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen M., & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäytövalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83242/KARVI_1922.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 23.11.2023)
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut oppinäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.
- Virta, A., & Tuittu A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen, & K. Nyysölä (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoormin julkaisu.
https://www.researchgate.net/profile/Juha-Hedman/publication/258237974_Yhdenvertaiset_koulutusmahdollisuudet_ja_Suomen_menestys_koulustasokilpailussa--OECD-tilastot_evidenssipohjaisen_politiikan_lahtena/links/55338e5d0cf20ea0a074ea97/Yhdenvertaiset-koulutusmahdollisuudet-ja-Suomen-menestys-koulustasokilpailussa--OECD-tilastot-evidenssipohjaisen-politiikan-laehtena.pdf#page=116 (Luettu 8.12.2022)