

Veera Kerosuo

# LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ SUOMI TOISENA KIELENÄ - OPPILAJEN OPETTAMISESTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu- tutkielma  
Huhtikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Veera Kerosuo: Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2020

---

Tässä tutkielmassa tutkitaan sitä, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta. Suomen jokaisessa maakunnassa opiskelee S2-oppilaita vuosiluokilla 1-6. Vuosina 2010-2018 S2-oppilaiden määrä on ollut nousujohteinen. Voidaan siis olettaa, että valmistuttuaan työelämään lähtevät luokanopettajat kohtaavat S2-oppilaita ainakin jossain vaiheessa työuraansa. Tällöin olisi tärkeää, että heillä olisi valmiuksia S2-oppilaiden opettamiseen. S2-oppilaat opiskelevat koulussa sekä suomen kieltä että oppisisältöjä suomen kielellä, joten he tarvitsevat kielitietoista opetusta. Kielitietoisuus on tärkeä osa monikulttuurisessa kouluympäristössä, joten jokaisella opettajalla tulisi olla valmiuksia toimia kielitietoisesti. Kun tutkitaan luokanopettajaopiskelijoita nähdään, mitkä seikat ova heidän mielestään tarpeellisia ja mitkä asiat taas jäävät vähemmälle huomiolle.

Tutkimuksen aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä luokanopettajaopiskelijoilta (N=21). Aineistonkeruun välineenä toimi sähköinen lomake. Tutkimus on laadullinen. Aineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2020. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimus luo katsauksen siihen, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta. Tuloksista voidaan päätellä, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on siitä, minkälaiset tekijät joko edesauttavat S2-oppilaiden tukemista tai luovat haasteita luokanopettajien arkeen. Vastaajien mukaan riittävät resurssit, erilaiset yhteistyön muodot, S2-oppilaille tarkoitetut materiaalit sekä opettajien kouluttautuminen mahdollistavat S2-oppilaiden tukemisen. Resursseista etenkin koulunkäynninohjaaja sekä erityisopettaja olivat merkittävässä osassa. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksen mukaan haastaavaa olisi, jos resursseja ja materiaaleja ei olisi tarpeeksi ja jos opettajalla itsellään ei olisi osaamista tai riittäviä valmiuksia. Tällöin riittämättömyyden, stressin ja turhautumisen tunteet olisivat läsnä. Sekä S2-, että muutkin oppilaat turhautuisivat eikä opettaja voisi toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista puuttui miltei kokonaan oman äidinkielen opetus. Tämän voidaan nähdä merkitsevän sitä, etteivät luokanopettajaopiskelijat joko tiedä, että oman äidinkielen opetusta on tarjolla tai sitten he eivät pidä sitä merkittävänä. Voidaan kuitenkin olettaa, ettei oman äidinkielen opetukseen tutustuminen ole ollut merkittävässä osassa tai lainkaan esillä luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimusta voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksen sisältöjä pohdittaessa.

Avainsanat: Suomi toisena kielenä eli S2, luokanopettajaopiskelijat, kielitietoisuus, eläytymismenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORIA</b> .....	<b>4</b>
2.1	TUTKIMUKSEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	4
2.1.1	<i>Toinen kieli, vieras kieli</i> .....	4
2.1.2	<i>Kaksi- ja monikielisyys</i> .....	4
2.1.3	<i>Äidinkieli</i> .....	6
2.2	SUOMI TOISENA KIELENÄ KOULUSSA JA OPS.....	8
2.2.1	<i>Suomi toisena kielenä- opetus</i> .....	9
2.2.2	<i>Valmistava opetus</i> .....	9
2.3	KIELI- JA KULTTUURITIE TOINEN OPETTAMINEN.....	10
2.4	S2-OPETTAJAT.....	10
2.5	MAAHANMUUTTAJA.....	11
2.6	KULTTUURI-IDENTITEETTI.....	12
2.7	LUOKANOPETTAJAT.....	13
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>14</b>
3.1	SOSIO-KONSTRUKTIONISMI.....	14
3.2	TUTKIMUSONGELMA.....	14
3.3	ELÄYTYMISMENETELMÄ.....	15
3.4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS, AINEISTONKERUU JA KEHYSKERTOMUKSET.....	16
3.5	ANALYYSIN TOTEUTUS.....	17
3.5.1	<i>Kategoriat ja alakategoriat</i> .....	19
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>22</b>
4.1	RESURSSIT.....	22
4.1.1	<i>Ohjaaja</i> .....	22
4.1.2	<i>Erityisopettaja</i> .....	23
4.1.3	<i>Tulkki</i> .....	23
4.1.4	<i>Koulutukset</i> .....	24
4.1.5	<i>Ryhmäkoko ja S2-oppilaiden määrä</i> .....	25
4.1.6	<i>Yhteistyö</i> .....	25
4.2	MATERIAALIT.....	26
4.3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	27
4.4	OPETTAJA.....	28
4.5	SUOMI TOISENA KIELENÄ- OPETTAJA.....	29
4.6	OHJEISTUS JA OPETUS.....	30
4.7	ARKI JA RUTIINIT.....	30
4.7.1	<i>Opettajan toiminta</i> .....	30
4.7.2	<i>Oppilas</i> .....	33
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
5.1	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	34
5.2	VALIDITEETTI.....	40
5.3	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	41
<b>6</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>42</b>
<b>7</b>	<b>LIITTEET</b> .....	<b>50</b>
	LIITE 1: AINEISTONKERUUSSA KÄYTETTY VIESTI.....	50

LIITE 2: POSITIIVISEN KEHYSKERTOMUKSEN AINEISTONKERUULOMAKE .....	51
LIITE 3: NEGATIIVISEN KEHYSKERTOMUKSEN AINEISTONKERUULOMAKE .....	52

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2018 6,9% kaikista vuosiluokkien 1-6 oppilaista opiskeli suomea tai ruotsia toisena kielenä. Vuonna 2010 tämä määrä oli vielä 3,6% (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2018.) Vuonna 2015 6% kaikista perusopetuksen oppilaista oli vieraskielisiä (Opetus- ja kulttuuriministeriön maahanmuuttoasioita koskeva työryhmä 2016, 14). Vuonna 2018 suomi toisena kielenä- eli S2-oppilaita oli jokaisessa maakunnassa. S2-oppilaiden määrä ei kuitenkaan jakaantunut kuntien välillä tasaisesti. Uudellamaalla S2-oppilaiden prosenttiosuus oli 13,6% kun taas Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla vastaava prosenttiluku oli 1,8%. Muissa maakunnissa prosenttiosuus sijoittui näiden kahden luvun välille. (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2018.) Hajontaa kuntien välillä on siis verrattain paljon. Suomi toisena kielenä -opetus koskee siis koko maata, vaikka maakuntakohtaisia eroja S2-oppilaiden määrässä onkin. Vuonna 2015 kaikki kunnat eivät antaneet S2 -opetusta (OAJ 2015, 6). Se, miten kunta kohdentaa ne varat, jotka sille on maahanmuuttajaoppilaiden mukana resursoitu, on kunnan itsensä päätettävissä. Resurssit eivät siis välttämättä jakaudu kaikkialla samalla tavalla. (Talib 2005, 120.)

Jokaisella oppiaineella on niin sanottu oma kielensä, joka pitää sisällään kaikki käsitteet ja symbolit (OPS 2014, 28). Nämä käsitteet saattavat poiketa paljonkin joka päivä käyttämästämme arkikielestä. Sen lisäksi, että maahanmuuttajataustainen oppilas opettelee koulussa suomen kieltä, joka ei ole hänen äidinkieltensä, opettelee hän samalla kaikkien oppiaineiden sisältöjä (Opetushallitus 2020). Näiden lisäksi tulevat vielä vieraat kielet, joiden oppiminen tapahtuu suomen kielen kautta. Jokaisen opettajan tulisikin olla kielitietoinen, jolloin kaikkia oppilaita helpottava tietoisuus sekä kielen yhteisöllisyydestä että jokaisen oppiaineen kielellisyydestä tulisi osaksi arkea. Kieli on yhdistävä tekijä ja tämä yhteisöllisyys näkyekin koulun arjessa. (Kuukka ja Rapatti 2009, 7.) Pollari ja Koppinen (2011, 59) huomauttavat, ettei S2-oppilaiden suomen opettelu

rajoitu ainoastaan S2-tunneille vaan kielen opettelu on olevan läsnä kaikilla oppitunneilla. Tutkimuksessa huomattiin, etteivät aineenopettajat ole saaneet riittäviä valmiuksia ymmärtää kielen merkitystä opetuksessa (Harju-Autti ja Sinkkonen 2020, 66).

Tässä tutkielmassa tutkitaan sitä, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta. Tulevat luokanopettajat tulevat hyvin todennäköisesti valmistuttuaan kohtaamaan suomi toisena kielenä -oppilaita työurallaan, joten kielitietoinen opetus ja kaikkien oppilaiden huomioiminen tulee olemaan osa heidän jokapäiväistä arkeaan ja jokaista oppituntia. On siis tärkeää tutkia, minkälaisia käsityksiä heillä aiheesta on. Tutkimalla heidän käsityksiään voidaan nähdä, minkälaisia näkemyksiä heille on jo syntynyt nyt, kun he opiskelevat maisterivaiheessa. Aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä sopii tällaisen tiedon keräämiseen, sillä eläytymällä annettuun tilanteeseen saadaan selville, minkälaisia näkemyksiä tällä vastaajajoukolla ilmiöstä on. Mitään absoluuttista tietoa ilmiöstä ei siis olla rakentamassa. (Eskola, Karayilan, Kaski, Lehtola, Mäenpää, Nishimura-Sahi, Oede, Rantanen, Saarinen, Toivikko, Valtonen & Wallin [jatkoissa ym.] 2017, 268.) Tutkijan oma kiinnostus tätä ilmiötä kohtaan kumpuaa suomen kielen ja kirjallisuustieteen opinnoista ja niiden kautta saatavasta äidinkielen aineenopettajan pätevydestä, jonka mukana tulee myös muodollinen suomi toisena kielenä -opettajan pätevyys.

Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä luokanopettajaopiskelijoilta. Asetelma on mielenkiintoinen, sillä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tästä aiheesta ei ole vielä tutkittu. Vaikka opiskelija olisikin jo tehnyt jonkin verran luokanopettajan työtä, voidaan olettaa hänen tehneen sitä ilman luokanopettajan tutkintoa eli häneltä puuttuu vielä ainakin osa niistä tiedoista, joita jo valmistuneella luokanopettajalla on. Tällöin voidaan olettaa luokanopettajaopiskelijan näkemyksen perustuvan siihen kuvaan, joka hänellä tilanteesta aidosti on ilman, että hän jo tietäisi siitä paljoakaan tai että hänellä olisi esimerkiksi jonkin tietyn kunnan tilanteeseen pohjautuvia näkemyksiä.

Vieraskieliseksi luokitellaan henkilö, joka puhuu äidinkielenään jotain muuta, kuin suomea, ruotsia tai saamea. Tällaisia henkilöitä Suomessa oli vuonna 1994 59 459, vuonna 2005 144 344 ja vuonna 2018 vieraskielisiä oli jo 391 746. Luku on siis nousujohteinen. Suurin yksittäinen kieliryhmä on venäjä

noin 79 000 puhujalla. Seuraavina ovat viro sekä arabia. (Tilastokeskus.) Vuonna 2016 Suomessa puhuttiin 157:ää kieltä (Räsänen 2017). Koska vieraskielisyys liittyy hyvin vahvasti maahanmuuttoon, on tässä tutkimuksessa käsiteltävä myös maahanmuuton eri ilmiöitä ja siihen liittyviä tekijöitä ja aiheita.

Tutkimus on ajankohtainen, sillä suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamista ei ole juurikaan tutkittu tästä näkökulmasta tai tällä aineistonkeruumenetelmällä. Yllä mainitut vieraskielisten tilastot puhuvat sen puolesta, että tarvetta S2-opetukselle ja sen tutkimiselle kuitenkin on. Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa suomi toisena kielenä -oppilaista näkee käytettävän sekä termejä suomi toisena kielenä- oppilas, S2-oppilas ja suomea opetteleva oppilas. Suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppilas siis opiskelee suomea tai ruotsia toisena kielenään, jos hänen taitonsa suomen tai ruotsin kielessä ei ole riittävä, jotta oppilas voisi pärjätä koulun arjessa tai opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää (OPS 2014, 88) On kuitenkin huomattava, ettei suomi ole aina näiden oppilaiden toinen kieli vaan todellisuudessa näillä lapsilla käytössä olevia kieliä saattaa olla useampia. Termi monikielinen voisikin siis olla parempi. Myös opetussuunnitelmassa puhutaan monikielisistä oppilaista (OPS 2014, 87), mutta silti muutoin useimmin käytössä olevat termit sisältävät käsitteen suomi toisena kielenä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmastakin löytyvä oppimäärä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (OPS 2014, 117).

Tässä tutkielmassa suomi toisena kielenä -oppilaista käytetään termiä S2-oppilaat yhtenäisyyden ja selkeyden vuoksi, vaikka käsite itsessään ei ehkä kuvaa riittävän hyvin sitä monimuotoisuutta, mitä suomi toisena kielenä -oppilaat edustavat. Lyhennettä käytetään myös puhuttaessa suomi toisena kielenä opetuksesta sekä suomi toisena kielenä -opettajista. Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat suomi toisena kielenä eli S2, S2-oppilaat, luokanopettajaopiskelijat, kielitietoisuus ja eläytymismenetelmä.

# 2 TEORIA

## 2.1 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

### 2.1.1 Toinen kieli, vieras kieli

Vieraan kielen ja toisen kielen oppiminen tapahtuvat monin paikoin samalla tavalla. Kuitenkin kohdeympäristössä tapahtuvaa kielenoppimista sanotaan toisen kielen oppimiseksi. Tällöin pohjalla on oppijan oma äidinkieli (Honko 2013, 40-41), jolloin esimerkiksi äidinkielenään arabiaa puhuva oppii suomea Suomessa. Sirkku Latomaa (1996, 11) erittelee toisen ja vieraan kielen oppimisen toisistaan niin, että kun puhutaan toisen kielen oppimisesta, opetellaan kieltä, jota puhutaan maassa, jossa on, kun taas vierasta kieltä opiskellessa opetellaan esimerkiksi espanjaa Suomessa. Tämä ero on selkeä koulussa: oppilaat opiskelevat vieraita kieliä selkeinä oppitunteina kun taas suomea opettelevat oppilaat opettelevat kieltä koko ajan, sekä niin sanotuilla S2-tunneilla, mutta myös tavallisessa kouluarjessa kaikilla oppitunneilla. Opettajan tulisikin olla kielitietoinen, jotta tämä osaisi ottaa suomi toisena kielenä -oppijat huomioon.

### 2.1.2 Kaksi- ja monikielisyys

Kaksi- ja monikielisyys määrittelemisen voi olla haastavaa. Suomessa monikielisten perheiden määrä ei rajoitu ainoastaan maahanmuuttajaperheisiin vaan myös kantaväestössä voi esiintyä tällaisia perheitä. (Honko 2013, 39.) Kaksikielisyydellä tarkoitetaan useimmiten tapausta, jossa henkilö oppii kahta kieltä samanaikaisesti esimerkiksi heti syntymästään (vanhemmilla eri äidinkielet), kun taas monikielisellä voi olla useampi (vaikkakin eritasoinen) käyttökieli (Honko 2013, 40, 41). Sarah J. Shin (2018) arvioi, että suurin osa maailman väestöstä on kaksikielisiä. Se, miten kaksikielisiin tai kaksikielisyys suhtaudutaan, on vahvasti kiinni siitä, minkälaisesta kaksikielisyudesta on kyse.



Usein esimerkiksi maahanmuuttajan kaksikielisyyttä ei nähdä yhtä arvostettavana kuin se, jos joku on vapaaehtoisesti opetellut toisen kielen. (Shin 2018, 1-3.)

Koska Suomessa väestörekisteriin voi merkitä äidinkielekseen vain yhden kielen, olisi syytä saada uudistus, jonka avulla saataisiin tietoon paikkaansapitävämpi luku monikielisten määrästä (Yli-Jokipii, Aksinovits, Salin & Hautakoski 2020). Tällöin voidaan olettaa, etteivät oppilaatkaan voi kouluissa opiskella kuin yhtä kieltä omana äidinkielenään. Jos henkilö asuu monikielisessä ympäristössä, voi hänen olla vaikea sanoa, mikä hänen äidinkielensä on (Latomaa 2007, 38). Voisi siis olla paikallaan pohtia, olisiko oman äidinkielen opetuksen kenttää laajentaa niin, että oppilailla olisi mahdollisuus opiskella useampaa kuin kahta kieltä äidinkielenään. Shin (2018) myös muistuttaa, ettei kaksikielisyyks miltei koskaan tarkoita sitä, että henkilö osaisi molempia kieliä täydellisesti, vaan lähes aina toinen kieli on vahvempi kuin toinen. Usein tilanne on vieläpä se, ettei kaksikielinen osaa kumpaakaan kieltä samantasoisesti kuin yksikielinen osaa yhtä kieltään. Kielten oppimistilanteet vaikuttavat siihen, millä tavalla kaksikielinen kumpaakin kieltä osaa. (Shin 2018, 4-5.) Voidaankin pohtia, onko oikein olettaa, että kaksikieliset oppilaat, joilla ei ole mahdollista osallistua vahvemman kielellään järjestettyyn opetukseen, pärjäisivät natiivien puhujien kanssa samalla tasolla? Kaksikielisten taitoja testataan usein yksikielisillä suunnatuilla testeillä, mutta harvoin testit ottavat huomioon, ettei kaksikielisen kielitaito ole staattista ja että se on hyvin vahvasti kontekstiin sidottua (Shin 2018, 7). Shinin (2018) mukaan kasvatuksen saralla on usein termillä "semilingual" kuvattu henkilöä, joka ei osaa täysin kumpaakaan kieltä, vaan taidot ovat vaillinaiset. Ennen 1960-lukua tehdyissä tutkimuksissa on jopa korostettu kaksikielisyyden tuomia kielen kehityksen ongelmia lapsille. (Shin 2018, 6.) Monikielisellä lapsella on kuitenkin monia etuja puolellaan, sillä usein monikielinen muun muassa omaksuu muita kieliä nopeammin ja heillä on taito vaihtaa kieltä tilanteeseen sopivaksi (Opetushallitus 2016, 4). Tätä kielen vaihtamista kuhunkin tilanteeseen sopivaksi kutsutaan käsitteellä code-switching tai koodinvaihto, jossa yhdessä tilanteessa on käytössä kaksi tai useampia kieliä (Lehtinen 2002, 20).

Skutnabb-Kangas (2015) viittaa aiempaan tutkimukseensa kertoessaan, että suurin osa kielivähemmistöihin kuuluvista, jotka ovat opiskelleet valtakielellä,

jota eivät ole alunperin osanneet, eivät ole saavuttaneet samanlaista kielellistä tasoa, kuin vertaisensa natiivit puhujat. Lisäksi he eivät ole oppineet kirjoittamaan ja lukemaan kunnolla omalla äidinkielellään. Tällaiset ihmiset eivät usein myöskään opeta lapsilleen omaa äidinkieltään. Voidaan katsoa, etteivät kielivähemmistöihin kuuluvat ole täten saaneet opetusta, johon heillä olisi ollut täysi oikeus ja joka olisi kuulunut heidän ihmisoikeuksiinsa. Nekin, jotka ovat onnistuneet saavuttamaan hyvän kielellisen tason, ovat onnistuneet siinä lähinnä huolimatta formaalista koulutuksestaan. (Skutnabb-Kangas 2015, 193.)

Tutkimuksissa on huomattu, ettei ole niinkään väliä, minkä ikäisenä maahanmuuttajat aloittavat kielen opettelun. Merkittävämpiä ovat yksilökohtaiset tekijät sekä se, miten kieltä opiskellaan. Peruskouluikäisen on helpompi oppia kieltä, sillä hän on päivittäin useamman tunnin hyvin strukturoidussa kieliympäristössä, jossa harjoitellaan kielenkäyttöä monissa, niin sosiaalisissa kuin akateemisissakin, tilanteissa eikä lasten myöskään tarvitse selviytyä yhtä monimutkaisissa kommunikaatitilanteissa kuin aikuisten. Iän merkitys on näkynyt silloin, kun lapsi on altistunut kohdemaan kielelle hyvin aikaisessa vaiheessa, sillä tällöin on vaarana, että lapsen taidot kotikielessä eivät kehity. (Shin 2018, 11-12.) Tutkimus kuitenkin kertoo, että se, kuinka pitkään lapsi on ollut perusopetuksessa, vaikuttaa tämän kielitaitoon peruskoulun päättötodistusta saataessa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2016, 8). Tämän tuloksen valossa lienee selvää, että mitä nopeammin maahan saapunut lapsi saadaan perusopetuksen piiriin, sitä varmemmin hänellä on mahdollisuus saavuttaa riittävä kielitaito peruskoulun päättyessä.

### 2.1.3 Äidinkieli

Äidinkielellä tarkoitetaan kieltä, jonka lapsi omaksuu ensimmäisenä tai joka on lapsen vahvin kieli. Ensikieli taas on ensimmäisenä opittu kieli. (Lehtinen 2002, 22-23.) Toisinaan saattaa törmätä myös termiin kotikieli (Latomaa 2007, 37). On perustuslaillinen oikeus ylläpitää omaa äidinkieltään. Oman äidinkielen opetuksella pyritään tukemaan oppilaan kotoutumista ja monikielisyyttä ja se onkin perusopetusta täydentävää opetusta. Oman äidinkielen opetus pohjautuu valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. (OPS 2014, 463.) Vaikka uuden kielen voi oppia myös aikuisena, ei silloin voi enää saavuttaa täysin

natiivin puhujan tasoa. Kieli vaikuttaa sekä siihen, miten näemme itsemme kuin myös siihen, miten muut näkevät meidät. Suomen kieltä opeteltaessa jää puheeseen usein joitain selkeitä piirteitä, joista tunnustetaan, ettei puhujan äidinkieli ole suomi. Äidinkieli on tärkeä, sillä usein samaa kieltä puhuvat kokevat olevansa yhteisö: jos et puhu kieltä, jäät ulkopuolelle. Myös murteet voivat toimia yhdistävinä tai erottavina tekijöinä. (Nikanne 2002, 27-30.) Oman äidinkielen osaaminen edesauttaa toisen kielen oppimista (Honko 2013, 40). Kun verrataan niitä S2-oppilaita, jotka saavat oman äidinkielen opetusta niihin, jotka eivät saa, on huomattu, että oman äidinkielen oppiminen usein edesauttaa myös muiden oppiaineiden oppimista (Mäkelä 2007, 14-15). Oman äidinkielen opetuksen tulisi siis olla tärkeä osa jokaisen S2-oppilaan kouluarkea. Oman äidinkielen opettajalla tulee olla korkeakoulututkinto, johon sisältyvät muun muassa riittävät kyseisen kielen opinnot, mutta koska Suomessa ei voi opiskella kaikkia tarvittavia kieliä, on mahdollista saada opetushallitukselta tunnustus siitä, että riittävät opinnot on hankittu Suomen ulkopuolella. Näin linjaa Kunta-alan työnantajajärjestö. Oman äidinkielen opetusta antoi vuonna 2013 80 kuntaa 313:sta. (Piippo 2013.) Oman äidinkielen opetusryhmissä ikähaarukka ja taitotasojen kirjo saattaa olla hyvinkin laaja (Yli-Jokipii, Aksinovits, Salin & Hautakoski 2020). Keväällä 2018 oman äidinkielen opetusta annettiin 56:ssa ja syksyllä 2018 58:ssa eri kielessä (Opetushallitus 2020). Se, mitä kieliä kunnassa on tarjolla riippuu siitä, onko opettajia saatavilla, kuinka paljon vieraskielisiä on ja siitä, onko rahoitusta (Harju-Autti ja Sinkkonen 2020, 56). Oman äidinkielen opettajien saatavuuteen tulisikin keskittää resursseja, jotta jokaiselle S2-oppilaalle voitaisiin taata oman äidinkielen opetusta. Jotta kunta saa valtiolta avustusta vieraskielisten oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen, on lukukauden alussa oltava vähintään neljä oppilasta. Romani- ja saamenkielisiä on oltava kaksi (Saukkonen 2013, 200). Tilanteen voi siis muuttaa jo yhden perheen kuntaan tai kunnasta pois muuttaminen. YK:n Human development raportissa vuonna 2004 lausuttiin, että jos oppilaalta evätään mahdollisuudet opiskella omaa äidinkieltään tai ympäröivän yhteiskunnan valtakieltä, jätetään tämä koulutuksen, politiikan sekä oikeuden ulkopuolelle. (Skutnabb-Kangas 2015, 193.)

## 2.2 *Suomi toisena kielenä koulussa ja OPS*

Tasa-arvoinen, eri lähtökohdista tuleville lapsille tasavertaiset mahdollisuudet antava koulujärjestelmä on yksi Suomen tärkeimmistä instituutioista (Sahlberg 2015). Tasa-arvoisuus on mainittu muun muassa perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998 2§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eli OPS on yksi osa sitä ohjausjärjestelmää, jonka tarkoituksena on taata kaikille tasa-arvoinen ja laadukas koulutus (OPS 2014, 9). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (OPS 2014, 14). Suomessa toimii lähikouluperiaate, jonka mukaan oppilaalle osoitetaan lähin mahdollinen koulu (Perusopetuslaki 628/1998 6§). Se, kuinka lähellä koulu on, riippuu asuinpaikasta. Jos koulumatka ylittää 5 km, on oppilaalle järjestettävä kuljetus (Perusopetuslaki 628/1998, 32§). Tämän perusteella kouluissa olisi siis läpileikkaus aina tietyn oppilaaksiottoalueen väestöstä. Suomessa on kuitenkin mahdollista hakeutua myös johonkin muuhun kuin lähikouluun esimerkiksi painotetun opetuksen vuoksi ja tämä näkyikin suuremmissa kaupungeissa. Kaupunkikuntien välillä on eroja siinä, minkä verran painotettua opetusta ne tarjoavat. (Varjo ja Kalalahti 2016, 646.) Suomessa yksityiskouluja on noin 3% peruskouluista. Myös yksityiskouluja velvoittaa Suomen opetussuunnitelma (Yksityiskoulujen liitto ry 2018).

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tarkoituksena on yhdessä oppilaan oman äidinkielen opetuksen, muiden oppiaineiden sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kanssa auttaa oppilasta saavuttamaan jatko-opinnoissa tarvittavat kielelliset valmiudet, auttaa oppilasta rakentamaan omaa kulttuurista identiteettiään sekä tukea kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, joka ilman suomen kielen taitoa on haastavaa. (OPS 2014, 117-118.) Peruskoulun päätyttyä suomi toisena kielenä -oppilaan tulisi saavuttaa vähintään arjessa pärjäämisen taso eli kielitaidon taso B1.1-B1.2. Tällöin voidaan katsoa oppilaalla olevan hyvä suomen kielen taito. (Tani & Nissilä 2008, 9.) Oppilas saa S2-statusen, jos hänellä kielitaito ei ole riittävää voidakseen opiskella vertaistensa kanssa samalla tasolla. Oppilas voi olla S2-opetuksessa joko kaikki äidinkielen tunnit tai osan niistä, riippuen tasostaan. (OPS 2014, 87-88.) Tutkimuksessa on todettu Suomessa koko peruskoulunsa käyneiden S2-oppilaiden kielitaidon olevan yhdeksannen luokan päättötodistuksessa parempi kuin vastaavasti

niiden, jotka eivät käyneet koko peruskoulua Suomessa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2016, 8).

### 2.2.1 Suomi toisena kielenä- opetus

Suomi toisena kielenä on mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eli OPSissa ensimmäisen kerran vuonna 1994 (Karasma 2012, 13). Tällöin suomi toisena kielenä opetuksen tavoitteena oli, että "oppilas saavuttaa toimivan kaksikielisyuden". Tuolloin kirjattiin, että muun muassa oppilaan taso ja lähtökieli on otettava huomioon ja että yhteistyö muiden aineiden opettajien kanssa on tärkeää. (OPS 1994, 68-69.) Koulutuksen tehtävänä ja tavoitteena on pitää huolta, että maahanmuuttajat saisivat samanlaiset mahdollisuudet tulla täysipainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi, kuin muillakin Suomen kansalaisilla on. Kaikilla 7-17-vuotiailla on oikeus perusopetukseen, omaan äidinkieleen sekä kulttuuri-identiteettiin. Maahanmuuttajaoppilaita opetetaan omana ryhmänään vain niin kauan, kuin on tarve, jonka jälkeen heidät integroidaan suomalaisiin opetusryhmiin. Tämä tarve liittyy kieli- ja muihin opiskeluvaikeuksiin. (Opetushallitus S2 2016, 16).

### 2.2.2 Valmistava opetus

Valmistavan opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa sellaisen kielitaidon, jolla hän pärjää esi- tai perusopetuksen luokassa. Jokainen maahanmuuttajataustainen esi- ja perusopetusikäinen lapsi, riippumatta siitä, onko lapsi syntynyt Suomessa vai ei, jonka suomen kielen taitotaso ei riitä tavallisessa opetusryhmässä toimimiseen, on oikeutettu valmistavaan opetukseen. Kunta voi järjestää valmistavaa opetusta, mikäli kunnassa on sitä tarvitsevia lapsia ja saa tästä oppilaskohtaista valtionosuutta. Valmistavaa opetusta ei ohjaa mikään valtakunnallinen opinto-ohjelma, vaan jokaiselle oppilaalle räätälöidään oma, johon 6-10- vuotiailla oppilailla sisältyy 900 ja sitä vanhemmilla oppilailla 1000 tuntia opetusta. Tuntimäärän ei ole kuitenkaan välttämätöntä täyttyä, jos oppilaan kielitaito saavuttaa jo aiemmin tarvittavan tason, jotta oppilas voi siirtyä yleiseen esi- tai perusopetukseen. Valmistavaa opetusta annetaan suomeksi tai ruotsiksi. (Opetushallitus 4:2017, 3-5.)

### *2.3 Kieli- ja kulttuuritietoinen opettaminen*

Kielitietoisuus määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa ymmärrykseksi kieliin kohdistuvista asenteista, kielen merkityksestä oppimisessa ja vuorovaikutuksessa ja identiteetin kehittämisessä (OPS 2014, 28). Se, että opettaja puhuu selkeästi ja pitää huolta, että kaikki tulee varmasti ymmärretyksi hyödyttää jokaista ryhmässä olevaa riippumatta siitä, mikä kenenkin äidinkieli on (Opetushallitus S2 2016, 15). Oppilas, jonka äidinkieli ei ole suomi, mutta joka kuitenkin on suomenkielisessä opetuksessa, joutuu samanaikaisesti opiskelemaan sekä suomen kieltä että suomen kielellä. Opetushallitus linjaakin, että kielitietoinen opetus on jokaisen oppilaan oikeus. (OPH 2016, 14.) Ilman kielitaitoa ei voi menestyä opinnoissaan tai tulla täysipainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi (Opetushallitus Edu.fi 2017). Kun ymmärretään, että kaikki koulun henkilökuntaan kuuluvat ovat kielellisiä malleja, voidaan puhua kielitietoisesta koulusta. Tämän lisäksi jokainen opettaja välittää opettamansa oppiaineen kieltä. (Opetushallitus 2020.) Kulttuuritietoisessa opettamisessa tiedostetaan jokaisen oppilaan kulttuurinen tausta ja nähdään tämä moninaisuus oppilaiden voimavarana ja edistetään sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Rissanen 2018). Kulttuurisesti tietoinen opettaja ymmärtää, että jotta voidaan aidosti saavuttaa tasa-arvoinen koulu myös monikulttuurisille oppilaille, ei opetuksessa voida ohittaa muitakin kouluissa ja yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Monikulttuuristen oppilaiden aseman parantaminen kouluissa on myös politiikan, rahoituksen ja hallinnon kysymys. (Gay 2018, xxvii, 1).

### *2.4 S2-opettajat*

Suomi toisena kielenä -opettajan pätevyyden yläkouluun voi saada opiskelemalla äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi. Alakoulussa suomi toisena kielenä -aineenopettajalta vaaditaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyys, mutta käytännössä katsoen alakoulussa kuka tahansa luokanopettaja voi toimia S2-opettajana, sillä luokanopettajan pätevyydellä voi toimia S2-opettajana "omalle tai toisen opettajan luokalle". (Suomenopettajat ry.) Suomi toisena kielenä -opettajien kouluttaminen on aloitettu laajamittaisemmin vasta

vuonna 1992, johon asti kurssitarjonta on ollut suppeampaa (Latomaa 1996, 17). Suomenopettajat ry:n mukaan S2-alan perustutkintokoulutusta voi saada Helsingin, Itä-Suomen, Turun, Jyväskylän, Tampereen ja Oulun yliopistoissa (Suomenopettajat ry). Jokainen S2-oppilas on yksilö ja jokaisella on oman tasoisensa kielitaito. Yhdellä S2-opettajalla saattaa käydä hyvin moninainen joukko eri kansallisuuksista, kulttuureista ja kielitaustoista tulevia oppilaita. Sama pätee luonnollisesti niin luokan- kuin aineenopettajienkin ryhmissä. (Opetushallitus S2 2016, 8.)

## *2.5 Maahanmuuttaja*

Käsitteenä maahanmuuttaja kattaa niin pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset sekä paluumuuttajat eli kaikki, jotka muuttavat kohdemaahan. Näistä turvapaikanhakijat pyrkivät saamaan turvapaikan sillä perusteella, ettei lähtömaassa ole turvallista esimerkiksi poliittisen, uskonnon tai kansallisuuden vuoksi. turvapaikan saatuaan hakijan status muuttuu pakolaiseksi. (Paavola ja Talib 2010, 30, 32). Vuonna 2018 Suomeen muutti hieman yli 31 000 henkilöä, joista noin 74% oli ulkomaan kansalaisia (Tilastokeskus 2019). Kotouttamisen tavoitteena on saavuttaa maahanmuuttajille asema, jossa he voivat toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä samoin oikeuksin ja velvollisuuksin kuin muutkin kansalaiset, kuitenkin ottaen huomioon eri ryhmien erityistarpeet. (Paavola ja Talib 2010, 29).

Maahanmuuttajaoppilaille saattaa olla sopeutumisvaikeuksia, sillä muutto kohdemaahan ei välttämättä ole ollut vapaaehtoista ja oppilaalla saattaa olla taustalla traumaattisiakin kokemuksia (Talib, 2002, 52). Onkin siis tärkeää, että kouluissamme työskentelee kieli- ja kulttuuritietoista henkilökuntaa, jotta nämä maahanmuuttajaoppilaiden moninaiset taustat ja lähtökohdat voidaan ottaa huomioon. Toisen asteen koulutuksista vieraskielinen valitsee useimmin ammatillisen kuin lukiokoulutuksen kielitaidon haasteiden vuoksi (Honko 2013, 39).

## 2.6 *Kulttuuri-identiteetti*

Saija Benjamin (2014) määrittelee kulttuuri-identiteetin olevan jatkuvassa muutoksessa. Ihminen ei välttämättä koe samanlaista samaistumisen tunnetta samaan kulttuuriseen ryhmään koko loppuelämänsä ajan vaan jokin ryhmä voi olla tietyssä elämän ajanjaksona merkityksellisempi kuin toinen. Näitä ryhmiä voivat olla esimerkiksi perhe, etnisyys, sukupuoli, ammatti tai kansalaisuus. (Benjamin 2014, 65-67.) Matinheikki-Kokko (2002) muistuttaa, ettei kulttuuri-identiteettiä voida enää määritellä vain ulkoisten ominaisuuksien perusteella, kuten on perinteisesti tehty, sillä nykyisessä, paljon moninaisemmassa maailmassa ihminen voi samaan aikaan kuulua useampaan kulttuuriryhmään. Nykyään jokaisella on oikeus itse määritellä, mihin ryhmään kuuluu. Koulun ja opettajien merkitystä kulttuurimerkitysten rakentumisessa sekä kulttuuri-identiteetin kehittämisessä ja sen tukemisessa ei voida ohittaa. (Matinheikki-Kokko 2002, 219-220.) Matinheikki-Kokon tekemän tutkimuksen mukaan itsensä suomalaisiksi mieltäneet opettajaopiskelijat näkivät oman suomalaisuutensa syntymän kautta saaduksi ominaisuudeksi. Hän ehdottaa oman suomalaisen identiteetin tulevan syntymämaassaan asuvalle näkyväksi ehkä vasta kanssakäymisessä toisen kulttuurin edustajan kanssa. (Matinheikki-Kokko 2002, 223.) Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eli OPSissa otetaan huomioon oppilaan kulttuurinen tausta sekä maassaoloaika ja tavoitteena on "tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä" (OPS 2014, 87).

Toisin kuin edeltävässä, nähdään uudessa opetussuunnitelmassa jokaisen oppilaan identiteetti monitahoisena ja monikulttuurisena. Kulttuuri-identiteetti ei siis ole sidottu minkään valtion rajoihin tai sido oppilasta marginaaliin. (Zilliacus, Paulsrud ja Holm 2017.) On tärkeää, että kouluissamme toimii monikulttuurisesti tietoisia opettajia, jotta monikulttuuristen oppilaiden syrjäytymistä voidaan ehkäistä (Talib 2002, 13-14). Kuten kaikilla oppilailla, myös maahanmuuttajataustaisilla monet asiat vaikuttavat identiteettiin ja koulussa menestymiseen. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla mukana saattaa olla myös hyvin traumaattisia kokemuksia, esimerkiksi lähtömaan sotatilanteen vuoksi. (Talib 2002, 52-53). Mirja-Tytti Talib esittää koulumaineen olevan periytyvää käyttäen esimerkkinä sitä, kuinka hyvin koulussamenestyneen sisaruksen



seuraajankin odotetaan pärjäävän hyvin. Tällaiset maineet koskevat myös tiettyjä etnisiä ryhmiä ja vaikuttavat opettajiin alitajuisesti. (Talib 2002, 53.)

## *2.7 Luokanopettajat*

Suomessa luokanopettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka opettaa peruskoulun luokkia 1-6. Luokanopettaja on vastuussa omasta opetusryhmästään ja voi opettaa näille kaikkia oppiaineita. Opettajien työtä ohjaa kansallinen opetussuunnitelma, mutta heillä on myös paljon autonomiaa koskien muun muassa opetusmetodeja ja -materiaaleja. (Paronen ja Lappi 2018:4, 9.) Luokanopettajan koulutus on ylempi korkeakoulututkinto ja suomalaisten luokanopettajien korkeakoulututkinto nähdäänkin yhtenä merkittävimmistä tekijöistä, kun pohditaan suomalaisen koulujärjestelmän menestystä (Sahlberg 2010, 1). Voidaan siis ajatella, että luokanopettajien osaaminen vaikuttaa koulujen arkeen merkittävästi, jolloin myös opettajankoulutuksella on merkittävä vaikutus. Talibin (2005) tutkimuksessa kävi ilmi, että positiivinen suhtautuminen omaan työhön sekä monikulttuurinen ammatillisuus kulkivat käsi kädessä. Optimismia ja ammatillista kasvua lisäsi myös kokemus. Opettajat, joilla oli monikulttuurista kompetenssia, olivat realistisia työn haastavuudesta, halusivat kehittää itseään ja olivat lisäksi unelma-ammattissaan. Opettajat, jotka eivät olleet unelma-ammattissaan vaan pikemminkin ajautuneet opettajiksi uupuivat herkemmin ja toivoivat oppilaiden erilaisuuden assimiloituvan. (Talib 2005, 112-113.) Suurin osa Talibin (2005) tutkimuksen opettajista toivoi lisää monikulttuurisuuskasvatusta opettajankoulutukseen, jonka jälkeen tietoja voisi kartuttaa ja päivittää täydennyskoulutuksilla (Talib 2005, 114). De Mejía ja Hélot (2015) esittelevät Andersonin, Hélot'n, McPaken ja Obiedin tutkimuksessa esiin tulleen huomion, jonka mukaan Euroopan yhä kasvavan monikielisen väestön määrän huomioon ottaen opettajilla on vain niukasti mahdollisuuksia kehittää itseään ammatillisesti monikielisyyden saralla. Lisäksi opettajankoulutuksissa asiaa ei oteta kovinkaan laajasti huomioon. (De Mejía & Hélot 2015, 272-273.) Ilman tarvittavaa koulutusta opettajat eivät voi toimia kieli- ja kulttuuritietoisesti.

# 3 METODOLOGIA

## 3.1 Sosio-konstruktionismi

Sosiaalista konstruktionismia voidaan pitää teoreettisena orientaationa, jonka alle mahtuu niin diskurssianalyysi, poststrukturalismi kuin kriittinen psykologiakin sekä monia muita, joita kaikkia yhdistää ajatus ihmisestä sosiaalisena olentona. Sosiaalinen konstruktivismi on monialainen teoreettinen orientaatio, joka on saanut vaikutteita muun muassa filosofiasta, sosiologiasta ja lingvistiikasta. Lähestymistapa, joka voidaan asettaa sosiaalisen konstruktionismin alle hyväksyy vähintään yhden seuraavista kriteereistä: kriittinen ote itsestään selvää tietoa kohtaan, historiallinen ja kulttuurinen erityisyys, tietoa ylläpidetään sosiaalisin prosessein, tieto ja sosiaaliset teot kulkevat yhdessä. (Burr 2015, 1-5.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä suomi toisena kielenä- oppilaiden opettamisesta. Konstruktivistisessä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiötä vastaajajoukon rakentamien näkemysten kautta (Lincoln, Lynham & Guba 2018,119). Konstruktivististen tutkimusten metodologia voi olla hermeneuttista tai dialektista (Lincoln, Lynham & Guba 2018, 111).

## 3.2 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa on yksi tutkimuskysymys:

1. Minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on suomi toisena kielenä oppilaiden opettamisesta?

### 3.3 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä kehittyi 1960-luvulla, kun kentälle tarvittiin aineistonkeruumenetelmä, joka olisi samaan aikaan eettinen, toteuttaisi yhden asian varioinnin perusmenetelmää ja joka olisi mahdollisimman inhimillinen tutkittavan näkökulmasta (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Suomessa eläytymismenetelmä yleistyi 1980-luvulla (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017, 6). Eläytymismenetelmässä vastaaja saa eteensä toisen vähintään kahdesta kehyskertomuksesta, johon hän vastaa syntyneiden mielikuviansa perusteella. Kertomukset ovat muutoin identtiset, mutta niissä on jokin toisistaan eroava muuttuja, kuten tässä tutkimuksessa tai positiivinen ja negatiivinen lähtökohta. (Eskola, Virtanen ja Wallin 2018.) Eskolan ym. (2017, 285) mukaan ideaalitulanteessa vastauksia saadaan noin 15-25 per kehyskertomus. Valmiin vastausvalikon puuttuessa vastaaja voi annettuun tilanteeseen eläytyessään vastata vapaammin ja hyödyntää ajatteluaan laajemmin. Eläytymismenetelmällä ei tavoiteta absoluuttisia totuuksia eikä sitä, miten ihmiset todellisuudessa kokevat jonkin ilmiön vaan vastaukset antavat kuvan siitä, miten kyseessä oleva ilmiö voitaisiin hahmottaa. (Eskola ym. 2017, 267, 268.)

Myös kehyskertomuksen laatimisessa on syytä olla huolellinen, sillä huomioon on otettava niin vastaajajoukon ikä kuin muutkin kontekstisidonnaiset asiat, kuten käsitteiden ymmärrettävyys ottaen vastaajien kielelliset ja tiedolliset taidot huomioon, muun muassa silloin, jos vastaajien kielitaidosta ei ole varmuutta. Kehyskertomuksen on tarkoitus herättää kirjoittajassa halun vastata. Myös liian avoimeksi jäävä kehyskertomusta tulee välttää, sillä rajaamalla saa varmemmin vastauksia tutkimuskysymykseen. (Eskola ym. 2017, 270-271, 275.)

On tärkeää huomata, etteivät eläytymismenetelmällä hankitut kehyskertomukset välttämättä kerro todellisuuden sen hetkisestä tilanteesta tai vastaajien näkemyksistä vaan ennemminkin ne ovat katsaus johonkin hypoteettiseen, vastaajan ajatuksiin jostain ilmiöstä tai siitä, minkälaisia merkityksiä jokin asia voi saada (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Koska eläytymismenetelmässä käytetään muista aineistonkeruutavoista poiketen kahta erilaista, jotain seikkaa varioivaa kehyskertomusta, on tärkeää analysoida sekä koko aineistoa että ottaen huomioon kyseinen muuttuja (Eskola, Virtanen ja Wallin 2018). Eläytymismenetelmän avulla aineistonsa keränneet Juntunen ja

Saarti (2000) arvioivat tämän menetelmän sijoittuvan kyselylomakkeen ja haastattelun välimaastoon. Heidän mukaansa eläytymismenetelmä on haavoittuvainen samalla tavalla kuin monet muutkin laadulliset aineistot: kun vain yksi tutkija analysoi, on kyseessä aina yhden tutkijan oma tulkinta. (Juntunen ja Saarti 2000, 239.)

### *3.4 Tutkimuksen toteutus, aineistonkeruu ja kehyskertomukset*

Tutkimuksen teko aloitettiin tammikuussa 2018 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Pro gradu- seminaarissa, joka päättyi joulukuussa 2018. Ensimmäinen aineisto kerättiin syksyllä 2018, mutta se hylättiin, sillä se oli liian suppea. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin vuoden 2020 tammi-helmikuussa. Alun perin aineistoa kerättiin sekä luokanopettajilta että luokanopettajaopiskelijoilta. Tätä tutkimusta varten käytettiin vain luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista koostettu aineisto. Aineisto on kerätty sähköisen lomakkeen avulla. Lomake luotiin google formsiin ja linkki molempiin kehyskertomuksiin lähetettiin sähköpostitse melkein kaikkien suomalaisten yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestöjen sähköpostilistoille. Linkki lähetettiin Oulun yliopiston OLO ry:lle, Lapin yliopiston Lapikas ry:lle, Helsingin yliopiston Peduca ry:lle, Turun yliopiston Opex ry:lle, Itä-Suomen yliopiston Popsi ry:lle sekä Tampereen yliopiston Oka ry:lle. Lisäksi linkki jaettiin Facebookissa ryhmässä, joka tavoitti Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita sekä tutkijan omassa Facebook -profiilissa. Linkkiä jaettaessa opiskelijoille määriteltiin saatetekstissä vastaajan opiskelustatus, tässä tapauksessa jo kasvatustieteen kandidaatiksi valmistunut, maisterivaiheen opintoja tekevä luokanopettajaopiskelija. Koska aineisto kerättiin sähköisesti, oli jokaisella vastaajalla mahdollisuus käyttää vastauksen kirjoittamiseen niin paljon aikaa kuin halusi. Tällä tavoin vastaamisessa toteutui myös täysi vapaaehtoisuus. Toisaalta tällä tavoin aineistonkeruu oli hitaampaa kuin jos keruu olisi tapahtunut fyysisesti ja koko joukolle yhteisenä hetkenä. Lomakkeeseen vastaaminen ei vaatinut minkäänlaista tunnistautumista, joten vastaukset tallentuivat täysin anonymisti. Tämä on normaali käytäntö eläytymismenetelmäaineistoa kerätessä (Eskola ym. 2017, 287). Toki tällä tavalla vastaajien joukkoa ei voi millään tavalla kontrolloida, joten on vain luotettava siihen, että jokainen vastaaja sopii

annettuun statukseen. Kaiken kaikkiaan vastauksia tuli 21, joista 10 oli negatiivisen ja 11 positiivisen kehyskertomuksen vastauksia. Kaikki vastaukset olivat käyttökelpoisia. Vastausten pituus vaihteli muutamasta rivistä noin kahteen sivuun.

Kehyskertomuksina toimivat seuraavat:

”Kuvittele, että toimit alakoulussa päteväna luokanopettajana. Sinulla on valmiudet tukea luokallasi olevien suomi toisena kielenä -oppilaiden oppimista. Koulullasi on riittävät resurssit tukea s2 -oppilaita. Eläydy tilanteeseen ja kerro työpäivästäsi.”

”Kuvittele, että toimit alakoulussa päteväna luokanopettajana. Sinulla ei ole valmiuksia tukea luokallasi olevien suomi toisena kielenä -oppilaiden oppimista. Koulullasi ei ole riittäviä resursseja tukea s2 -oppilaita. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro työpäivästäsi.”

### 3.5 *Analyysin toteutus*

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston analyysimenetelmä voi olla miltei mikä vain laadulliseen tutkimukseen sopiva menetelmä (Eskola ym. 2017, 287). Tämän aineiston analyysi toteutetaan sisällönanalyysinä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysiä hyvin monipuoliseksi ja monenlaisia tutkimuksia palvelevaksi analyysimenetelmäksi. He muistuttavat, ettei analyysissä voi käsitellä aivan kaikkea mielenkiintoista, vaan omat mielenkiinnon kohteet on osattava rajata. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 103-107.) Tämän tutkimuksen analyysi on aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä se, mikä nousee merkittäväksi aineistossa, tiedetään vasta, kun aineistoon on tutustuttu ja tutkimuskysymykset ohjaavat analyysiä (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Eläytymismenetelmää analysoidessa tärkeää on huomioida se, mitkä asiat muuttuvat kehyskertomusten vastausten välillä. Toisinaan vastaukset vaikuttavat enemmän kertomuksilta omasta elämästä ja tutkijan on osattava ottaa myös tämä huomioon. (Eskola ym. 2017, 269, 273). Tässä tutkimuksessa muuttujana on ollut positiivinen ja negatiivinen skenaario, joten analyysi keskittyy huomioimaan tämän vaikutuksen. Lisäksi luodaan kokonaisvaltainen katsaus siitä, mitä kumpikin kehyskertomus on omana ryhmänään tuonut esille. Tuomi ja Sarajärvi puhuvat (2018) fenomenologisesta logiikasta, jossa tulkinallisuus on pääosassa. Tuomi ja Sarajärvi esittelevät Milesin ja Hubermanin aineistonkäsittelytavan, jossa ensin aineistosta etsitään ilmaisuja, jotka

pelkistetään niin, että niistä voidaan muodostaa kategorioitavia ilmaisuja (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät teoksessaan tutkija Timo Laineen (Jyväskylän yliopiston filosofian laitos) laadullisen tutkimuksen analyysin rungon pohjalta muokkaamansa etenemisjärjestyksen, jossa kiinnostavien asioiden etsimisen ja merkitsemisen jälkeen jätetään ulkopuolelle kaikki muu, jonka jälkeen kiinnostavat asiat kerätään yhteen, luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään, jonka jälkeen on yhteenvedon aika. Tämä aineisto käsiteltiin ensin lukemalla se läpi ja sen jälkeen tutustumalla molempien kehyskertomusryhmien vastauksiin omina ryhminään. Tämän jälkeen tekstistä esiin nousevia asioita alettiin merkitä ylös. Näitä merkintöjä alettiin hahmottiin ryhmiksi, jotka saivat alustavia nimiä, kuten "resurssit" tai "materiaalit". Saman ryhmän merkinnät saivat saman värin. Tekstiä uudelleen lukiessa värikoodaamista jatkettiin edelleen, kunnes kaikki kiinnostava oli saanut värikoodin. Jokaiselle värille löytyi oma yhteinen nimittäjänsä. Näin saatiin aikaiseksi kategoriat. Kunkin kategorian merkinnät luettiin uudelleen läpi ja ne jaettiin alakategorioihin, jos siihen oli tarvetta. Näin kategorioille saatiin alakategorioita. Vaikka vastauksessa olisi mainittu sama alakategorian merkintä useasti, merkittiin tämä vain kerran, jotta vastausten pituudet tai vastaajan tapa kirjoittaa eivät vaikuttaisi merkintöjen määrään. Kun taulukko oli valmis, verrattiin sitä vielä aineistoon, jotta voitiin tarkistaa merkintöjen pitävän paikkansa. Näin pyrittiin varmistamaan inhimillisten virheiden poissulkeminen. Nämä taulukot auttoivat hahmottamaan, mitkä asiat nousivat vastauksissa esille. Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että aineiston kvantifioiminen ei ole itse analyysi, sillä silloin ei päästä vielä käsiksi tulkintoihin, ainoastaan tiedetään esimerkiksi minkä verran asiasta on merkintöjä. Kategorioita löytyi kaiken kaikkiaan seitsemän: resurssit, opettaja, S2 -opetus, materiaalit, ohjeistus, kodin ja koulun yhteistyö sekä arki ja rutiinit. Pääkategoriat pysyivät molempien kehyskertomusryhmien vastauksissa miltei samoina vain yhdellä poikkeuksella, mutta alakategoriat vaihtelivat hieman. Esimerkiksi positiivisen kehyskertomuksen vastauksessa mainittiin materiaaleista digilaitteet kun taas negatiivisen kehyskertomuksen vastauksessa materiaaleja tehtiin itse. Kategoriat ja alakategoriat on esitelty taulukoissa 1 ja 2. Kvantifioiminen on jätetty taulukoista pois, sillä ne eivät ole analyysin käsittelyssä merkittäviä vaan toimivat lähinnä apuna analyysin tekemisessä. Koska eläytymismenetelmän tehtävänä on näyttää, minkälaisia näkemyksiä vastaajilla jostain ilmiöstä on eikä niinkään

tarjota absoluuttisia vastauksia, ovat tästäkin aineistosta tehdyt tulkinnat ja päätelmät katsauksia siihen, miten kyseinen vastaajajoukko ilmiön käsittää (Eskola, Virtanen ja Wallin 2018).

Vastauksista poimituista sitaateista on korjattu ilmeiset näppäilyvirheet tekstin sujuvoittamiseksi. Sitaattien vastaajat on koodattu sen perusteella, onko vastaaja ollut luokanopettaja vai luokanopettajaopiskelija sekä positiivisen tai negatiivisen kehyskertomuksen mukaan. Positiiviseen kehyskertomukseen vastannut luokanopettajaopiskelija sai koodin POS numeron sen mukaan, monesko vastaaja on kyseessä ja negatiivisen kehyskertomukseen vastannut luokanopettajaopiskelija sai vastaavasti koodin NEG sekä numeron.

### 3.5.1 Kategoriat ja alakategoriat

**TAULUKKO 1.** Positiivisen kehyskertomuksen kategoriat ja alakategoriat

Resurssit	Ohjaaja	
	Erityisopettaja	
	Tulkki	
	Koulutukset ja valmiudet	
	Aika	
	Riittävän pieni ryhmäkokoo	
	Mahdollisuus pienempiin ryhmiin	
	Yhteistyö	
Materiaalit	Helpotetut/selkokiehiset	
	On saatavilla	
	Oppilaan äidinkielellä	
	Eriyttää itse	
	Kielisovellukset/digilaitteet	
	Vinkkejä opettajalle	
Kodin ja koulun yhteistyö	Tulkki ja sujuu	
Opettaja	Hyvinvointi	
S2- opetus	S2- opettaja	
	Ei selkeyttä, kuka opettaa	
Ohjeistuksen ja opetuksen keinot	Kuvat ja videot	
	Kirjalliset myös oppilaan äidinkielellä	
	Hidas, selkeä ja toistava puhe	
	Esineet	
	Suullinen	
Arki ja rutiinit	Opettajan toiminta	Rutiinit
		Muu toiminta
		Ilmapiiri

		Pyrkii/pystyy huomioimaan oppilaita
		Kielitaidon oppiminen tärkeää
		Yhdessä tekeminen ja vertaisoppiminen
	Oppilas	Motivoitunut
		Riittävä kielitaito
		Pärjää mukana

**TAULUKKO 2.** Negatiivisen kehyskertomuksen kategoriat ja alakategoriat

Resurssit	Ohjaajan/resurssiopettajan puute	
	Erityisopettaja	
	Tulkin puute	
	Koulutukset ja valmiudet	
	Ryhmäkoko	
	Yhteistyö	
	Aika	
	Resurssia ei riittävästi	
	S2 vie kapasiteetista suurimman osan	
Materiaalit	Vaikea löytää	
	Tekee itse	
	Oppilaiden omalla kielellä	
	Aikaavievää	
Kodin ja koulun yhteistyön haasteet	Kielimuuri	
	Englannin kielen hyödyntäminen	
Opettaja	Turhautuminen	
	Riittämättömyyden tunne	
	Stressi	
	Yksinäisyys	
	Työn jatkuvuus	
	Työn kuormittavuus/vaikeus	
	Huoli oppilaista	
	Avun tarve	
	Pyrkimys oppilaiden huomioimiseen	
Ohjeistuksen ja opetuksen keinot	Toisto, selkeys ja hitaus	
	Kuvat ja videot	
	Elekieli	
	Kirjallinen/sanasto	
	Apuvälineet	
Arki ja rutiinit	Opettajan toiminta	Kiire
		Ilmapiiri
		Oppilaiden yhteistyö
		Rutiinit
		Opetuksen laatu
		Reaaliaineet
		Muu luokka



	Oppilas	Integroituminen
		Kielitaito
		Luonne
		Turhautuminen
		Käyttäytyminen
		S2 jää jälkeen
		Osaamista vaikea todentaa

Tämän aineiston analyysissä laaja-alaistavasta erityisopettajasta ja erityisopettajasta käytetään yhteistä termiä erityisopettaja. Lisäksi ohjaajalla ja avustajalla tarkoitetaan samaa ammattiryhmää. Aineiston analysoinnin kannalta ei ollut merkitystä, mitä termiä vastaaja oli käyttänyt.

# 4 TULOKSET

## 4.1 Resurssit

Erilaiset resurssien muodot mainittiin positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa useammin kuin negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa. Positiivisissa vastauksissa resursseja on siis käytettävissä opettajan työssä kun negatiivisissa ne puuttuvat miltei kokonaan.

### 4.1.1 Ohjaaja

Eniten mainittuina resurssien muotoina olivat ohjaaja ja erityisopettaja. Ohjaaja tai avustaja mainittiin molemmissa kehyskertomusryhmissä. Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa ohjaaja oli läsnä miltei kaikissa vastauksissa. Ohjaaja oli luokassa joko koko ajan tai usein. Ohjaajalla saattoi olla S2-oppilaita varten käyty koulutus tai hänen kuvattiin olevan muuten pätevä ja motivoitunut. Ohjaaja saattoi olla luokassa nimenomaan S2-oppilaita varten.

”Koulullamme on hyvät resurssit, joten tunneilla on usein käytössä koulunkäynnin ohjaaja, joka auttaa erityisesti s2-oppilaita. Hän varmistaa että oppilaat ovat päässeet tehtävissä alkuun.” POS3

”Lisäksi luokassa on kanssani jatkuvasti mukana pätevä avustaja, joka on käynyt s2 -opetukseen liittyviä koulutuksia ja tietäisi kuinka s2 -oppilaiden kanssa toimia.” POS8

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa avustaja mainittiin vain kahdessa vastauksessa, joista toisessa avustajalla ei ollut erityisosaamista S2-oppilaista ja toisessa vain toivottiin osaavaa avustajaa tai resurssiopettajaa.

”Toivottavasti saan jatkossa edes osaavani avustajan tai resurssiopettajan luokkaan.” NEG7

#### 4.1.2 Erityisopettaja

Erityisopettaja mainittiin positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa usein. Erityisopettaja saattoi toimia työparina, yhteisopettajana tai olla muuten mukana tunneilla tai oppilailla oli pääsy tämä luokse usein, tarvittaessa tai esimerkiksi kerran viikossa. Yhdessä vastauksessa erityisopettaja oli mukana myös suunnittelutyössä. Erityisopettajan kanssa S2-oppilaat pystyivät myös harjoittelemaan oppituntien asioita etukäteen.

”Tänään s2-oppilaat ovat luokan kanssa, mutta he käyvät kerran viikossa (tai tarvittaessa) erityisopettajan luona harjoittelemassa sellaisia juttuja, joille luokassa ei ole tarpeeksi aikaa. Paras tilanne on se, että he harjoittelevat asioita vähän etukäteen, jolloin ne ovat tuttuja kun niitä käydään koko luokan kesken. Nytkin sanaluokkakertausta on tehty edellisellä viikolla ja ne ovat monilla muistissa hyvin.” POS4

”Koulun resurssit on kohdennettu myös niin, että päivän aikana yhdellä tunneista s2-oppilaat lähtevät erityisopettajan mukaan. --- Päivän päätteeksi käyn erityisopettajan kanssa läpi, miten kyseinen päivä sujui oppilaiden kanssa ja suunnitteleme/varmistamme suunnitelmamme jatkoa ajatellen.” POS11

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa erityisopettaja mainittiin vain kerran. Erityisopettajaresurssia oli toivottu, mutta sitä ei ollut saatu. Vastauksessa kerrottiin oppilaiden saavan yhden tunnin tukiopetusta viikossa, mutta siitä ei käynyt ilmi, kuka tukiopetusta antaa.

”Olen toivonut rehtorilta erityisopettajaresurssin hyödyntämistä s2 -oppilailleni, mutta turhaan. He saavat kaikki yhden tukiopetustunnin viikossa opetuksen tueksi, mutta eivät välttämättä kielestä.” NEG2

#### 4.1.3 Tulkki

Luokanopettajaopiskelijoiden positiivisissa vastauksissa mainittiin tulkki. Tulkki oli apuna kodin ja koulun välisessä kommunikoinnissa. Yhdessä vastauksessa tulkki oli mukana oppitunneilla auttamassa oppilaita ja kääntämässä niin opettajan puhetta, ohjeita kuin oppilaiden tekstejäkin.

”Työpäivän loppuksi vastailen vanhempien wilma-viesteihin. S2-oppilaan vanhempi on lähettänyt viestin, jonka vastaamiseen tarvitsen tulkin apua. Onneksi koulullamme on sellainen käytössä. Yhteistyö sujuu hyvin ja lapsen kielitaidon kehitystä tuetaan myös kotona.” POS1

”Jokaisen päivän lopuksi oppilaat vastaavat hyvin lyhyisiin kysymyksiin päivästä/opitusta aiheesta/kavereista. Esimerkiksi seuraavaan: ”Koin, että ymmärsin päivän aiheen tänään”. Tällaiset väitteet on käännetty tulkin avustuksella myös oppilaan äidinkielelle. Vaihtoehtoina oppilaalla on vastata esimerkiksi Likert-asteikolla tai hymynaamoilla. Koen, että tämän avulla saan seurattua myös S2-oppilaiden kehitystä ja ne ovat hyvä pohja myös arviointikeskustelulle.” POS9

Negatiivisissa vastauksissa tulkki sai yhden maininnan. Vastauksessa tiedostettiin tulkin mahdollinen hyöty, mutta vastauksesta voidaan päätellä, ettei tulkkia kuitenkaan ollut saatavilla.

”Joitakin kieliä on lähes mahdotonta yrittää kääntää edes Internetin avulla ja tulkista olisi monissa tilanteissa hyötyä.” NEG10

#### 4.1.4 Koulutukset

Koulutukset ja valmiudet mainittiin sekä positiivisen että negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa. Näitä ei kuitenkaan perusteltu laajemmin vaan lähinnä mainittiin, oliko koulutukseen mahdollisuus vai ei tai oliko sellaista saatu työn tai luokanopettajaopintojen aikana. Positiivisissa vastauksissa koulutuksissa oli juuri oltu, niihin oltiin menossa tai sellaisia oli tarjolla työnantajan puolesta. Myös kaikki ne opettajat, jotka olivat S2-oppilaiden kanssa tekemisissä, olivat saaneet valmiuksia toimia heidän kanssaan. Yksi koulutuksista ei koskenut S2-oppilaita, mutta koulutuksesta oli koettu saatavan hyötyä myös S2-oppilaiden opettamiseen. Myös avustaja oli saanut S2-koulutusta.

”Olen vasta ollut koulutuksessa jossa keskityttiin matematiikan opettamiseen luokassa, jossa on erilaisia kielellisiä vaikeuksia. s2-oppilaillani ei ole kielellisiä vaikeuksia, mutta sain koulutuksesta vinkkejä myös sellaisten lasten opettamiseen, joille suomi ei ole ensisijainen äidinkieli.” POS4

”Työnantajani myös tarjoaa koulutusta s2-oppilaan huomioimiseen.” POS10

Kahdessa negatiivisessa vastauksessa S2-koulutusta ei oltu saatu tarpeeksi tai lainkaan omissa opinnoissa tai työelämässä. Kolmannessa vastauksessa puhuttiin valmiuksien hankkimisesta, johon koululla ei ollut rahaa.

”En ole saanut opinnoissa tai työelämässä tarpeeksi s2-koulutusta, joten minun pitäisi ottaa omalla ajalla itse selvää sen opettamisesta - siihen ei ole aikaa tarpeeksi muiden opetustehtävien ja suunnittelutyön lomassa.” NEG6

”Toisaalta tiedän, että en voi syyttää itseäni, sillä minulla ei ole valmiuksia näiden s2-oppilaiden oppimisen tukemiseen saati koululla rahaa järjestää minulle tai jollekin muulle näitä valmiuksia.” NEG3

#### 4.1.5 Ryhmäkoko ja S2-oppilaiden määrä

Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa ryhmän riittävä pieni koko, mahdollisuus jakotunteihin tai pienemmän ryhmän kanssa työskentelyyn näkyi mahdollisuutena keskittyä paremmin oppilaiden tarpeisiin. Tällöin opettajalla oli mahdollisuus tukea oppilaitaan heidän yksilöllisissä haasteissaan. Pienen tai riittävän pienen ryhmän eduksi nähtiin se, että jokaiseen oppilaaseen pystyttiin keskittymään.

”Luokan oppilasmäärä on riittävän pieni, jolloin pystyn keskittymään jokaiseen oppilaaseen riittävän hyvin.” POS8

Mahdollisuus työskennellä pienemmän ryhmän kanssa kerrallaan tuli esiin kolmessa vastauksessa. Tämä mahdollistui opettajien yhteistyön, muunneltavien luokkatilojen sekä vain puolikkaan ryhmän paikallaolon vuoksi. Viimeisessä lienee kyse jakotunneista.

”Luokkatilat on muunneltavat siten, että luokan saisi nopeasti jaettua pienempiin tiloihin. Nyt siihen tosin ei ole tarvetta, sillä oppitunti on vain puolikkaalle ryhmälle. Puolikkaan ryhmän tunteja on onneksi useammin kuin kerran viikossa, varsinkin Suomen kielessä.” POS8

Negatiivisissa vastauksissa ryhmän koko mainittiin vain kerran, jolloin ryhmän koko oli yli 20 oppilasta ja näistä useat olivat S2-oppilaita. Tätä ei kuitenkaan eritelty sen enempää.

”Työpäivä koostuu yli 20 oppilaan ryhmästä, jossa on useita s2 -oppilaita.” NEG2

#### 4.1.6 Yhteistyö

Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa mainittuja yhteistyön muotoja olivat sekä samanaikaisopettajuus, työpari että yhteistyö rinnakkaisluokan kanssa. Myös yhteistyö, kuten pienempiin ryhmiin jakaminenkin, edesauttoi yksilöllisempää keskittymistä oppilaiden tarpeisiin, sillä yhteistyön avulla pienempiin ryhmiin jakautuminen mahdollistui. Lisäksi yhteistyö erityisopettajan kanssa piti sisällään muun muassa päivän läpikäyntiä sekä tulevan suunnittelua.

”Välillä teemme myös yhteistyötä rinnakkaisluokan kanssa, ja jaamme oppilaat uudelleen kahteen ryhmään, isompaan ja pienempään. Jolloin pienempi ryhmä voi keskittyä erilaisiin haasteisiin samalla, kun isompi ryhmä voi tehdä erilaisia tehtäviä. Tässä pienessä ryhmässä on muitakin oppilaita kuin s2-oppilaita, pääpaino on kuitenkin siinä, että näiden kielenkehitystä ja ymmärtämistä voidaan tarkemmin tukea.” POS3

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa yhteistyön muodoista mainittiin ainoastaan luokka-asteen tiimi, jolla tuntui olevan kertomuksessa negatiivinen vaikutus opettajan työhön. Vastauksessa tiimi oli päättänyt, mitä kaikkea kustakin oppiaineesta tulisi opettaa eikä vastauksessa oltu tyytyväisiä tähän, sillä asioiden määrä tuntui liian suurelta. Vaikuttaa siis siltä, ettei tämä mahdollisesti opettajan työtä helpottavaksi suunniteltu tiimi toiminut siinä tarkoituksessa.

”Jo aamulla tiedän, että päivästä on tulossa haastava, koska jokaiselle tunnille on paljon opetettavaa asiaa, joka täytyy ehtiä käymään läpi. Olemme luokka-asteen opettajien kanssa sopineet tiimipalaverissa, että jokaisesta aineesta on käytävä läpi tietyt kirjan kappaleet, vaikka olen useasti kritisoinut, ettei koulumme OPS vaadi käymään niistä, kuin murto-osan.” NEG1

## 4.2 *Materiaalit*

Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa erilaiset selkokielistetyt tai yksinkertaistetut materiaalit mainittiin, kun kerrottiin S2-oppilaiden työskentelystä, haasteista esimerkiksi matematiikan sanallisten tehtävien kanssa tai kun vain kerrottiin materiaaleja olevan tarjolla. Yhdessä vastauksessa materiaaleja oli tarjolla myös oppilaan omalla äidinkielellä ja tätä perusteltiin sillä, että suomen kielikin kehittyä, kun molemmat kielet kulkevat tehtävissä rinnakkain. Materiaaleista saatettiin vain mainita, että niitä on saatavilla tai sitten niitä oli eritelty eri tavoin. Erikseen mainittiin muun muassa helpotetut, selkokieliset, eriytetyt tai yksinkertaistetut oppikirjat, tehtävät ja materiaalit. Muista materiaaleista mainittiin kielisovellukset, erilaiset laitteet kuten tabletit ja tietokoneet sekä vinkit opettajille. Eräs vastaaja eriytti S2-oppilaille sopivaa materiaalia itse.

”Luokassa on tarpeeksi sekä tietokoneita, tabletteja ja lisäksi kuulokkeita, jotta oppilaat pystyisivät omassa rauhassa tekemään sähköisiä harjoituksia. Minulle on tilattu iso määrä kirjamateriaaleja eri oppiaineista, myös s2 -materiaaleja jos niitä on saatavilla. Näistä pystyn eriyttämään helpommin ymmärrettävää tehtäviä s2 -oppilaille.” POS8

”Resurssien ollessa hyvät S2-oppilaiden tukemiseen, heille on tarjolla omat eriytetyt koulukirjaversionsa suomenkieleen ja matematiikkaan. Muissa aineissa heille on tarjolla materiaalia, jonka parissa he voivat työskennellä.” POS11

”Koulullamme on hyvä materiaalipankki S2 -oppilaille. Materiaaleista löytyy mm. tehtävän antoja selkosuomeksi ja yksinkertaistetusti, jolloin oppilaiden on helpompi ymmärtää tehtäviä. Lisäksi materiaaleissa on hyödynnetty heidän äidinkieltään, jolloin ymmärtäminen ei tule niin suureksi ongelmaksi, mutta samalla suomen kielikin kehittyy, kun tehtävät ovat kummallakin kielellä.” POS3

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa materiaalit tehtiin itse. Tämä koettiin aikaa vieväksi. Materiaaleja etsittiin muun muassa internetistä. Yhdessä vastauksessa hyödynnettiin oppilaan omaa äidinkieltä ja katsottiin dokumentteja.

”Yritän etsiä netistä luotettavalta vaikuttavista tietosivuja oppilaiden omalla kielellä, jotta he saisivat jonkinlaista käsitystä käsiteltävästä teemasta. Katsomme paljon myös dokumentteja, joihin joskus saa osan oppiaineksi helpottavan tekstityksen. - - Kokeiden ja muiden materiaalien tekemiseen menee myös yhdeltä opettajalta suhteettoman paljon aikaa.” NEG10

### *4.3 Kodin ja koulun yhteistyö*

Positiivisten kehyskertomusten vastauksissa kodin ja koulun yhteistyö sujui tulkin avulla. Vastauksissa ei eritellä, onko tulkki fyysisesti paikalla tilanteessa vai ollaanko häneen yhteydessä etäyhteydellä.

”Tarvittaessa myös vanhempien tapaamisissa on heidän ensikielensä mukainen tulkki saatavissa. Viestintä kotienkin välillä sujuu.” POS5

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksista vain yhdessä mainittiin kodin ja koulun yhteistyö ja siinä viestintä oli hankalaa ilman tulkkia, sillä yhteistä kieltä ei löytynyt. Vastauksessa mainitaan, että kunnioittavan ja selkeän viestinnän rakentaminen on hankalaa. Tämän voidaan katsoa kertovan siitä, että vastaajan näkemyksen mukaan puutteellisella kielitaidolla on haastavaa kommunikoida ilman tulkkia. Tulkin voidaan siis tässä katsoa olevan tärkeä osa kodin ja koulun yhteistyötä.

”Välitunnilla lähetän vanhemmille Wilma viestin tulevista tapahtumista ja käänän saman sisällön englanniksi viestiin, sekin vie työaikaa mukavasti. Olen saanut myös sekavan ja heikolla englanninkielellä kirjoitetun viestin vanhemmalta ja yritän tulkita sitä. Haastavinta on oppilaiden vanhempien kanssa kunnioittavan ja kaikille osapuolille selkeän viestintämuodon löytäminen.” NEG10

#### 4.4 Opettaja

Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa opettajan omia tuntemuksia kuvailtiin vain vähän. Yhdessä vastauksessa opettaja tuli hyvin levänneenä töihin ja yhdessä vastauksessa opettaja koki hyvää mieltä S2-oppilaan löydettyä harrastuksen.

”Saavun aamulla työpaikalleni hyvin levänneenä ja innostuneena.” POS5

”Ymmärrämme toisiamme hienosti ja kuulen, että s2-oppilas on aloittanut uuden harrastuksen, jota koulu tarjoaa. Ilahdun tästä, koska tämä motivoi oppilasta oppimaan enemmän suomen kieltä ja laajentamaan hänen sosiaalista piiriään.” POS7

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa kerrottiin turhautumisesta, riittämättömyyden tunteesta, stressistä ja yksinäisyydestä. Turhautumista ja riittämättömyyden tunnetta aiheutti oma osaamattomuus ja se, ettei pystytty toimimaan opettajana tasa-arvoisesti. Yhdessä vastauksessa riittämättömyyttä ja epävarmuutta aiheuttivat ajanpuute, S2-koulutuksen puute, se että opettaessa puheen yksinkertaistaminen kuormittaa aivoja sekä se, ettei opetussuunnitelman vaatimukset tasa-arvoisesta kieliopetuksesta täyty.

”Näen etteivät lapset pääse kehittymään kielenkäytössä sujuvasti, koska en pysty tukemaan heitä. Tämä aiheuttaa turhautumista sekä minussa että oppilaissa, ja turhautuminen näkyy työrauhan häiriköimisessä.” NEG9

”Työpäivä koostuu paljolti riittämättömyyden tunteesta. Tavoitteena olisi olla tasa-arvoinen opettaja, joka huomioi kaikkia oppilaita, mutta tähän ei ole mahdollisuutta.” NEG3

Myös yksin jäämisen tunnetta käsiteltiin vastauksissa. Vertaistukea haettiin, mutta vastauksessa ilmeni muidenkin opettajien olevan saman ongelman äärellä.

”Omat työpäivät tuntuvat pitkiltä, kun ongelmiin etsii yksin ratkaisuja. Olen hakenut tukea myös muilta talon opekolleegoilta ja moni meistä on uupunut tämän ongelman edessä.” NEG2

”Tuntuu, että S2-oppilaiden tukeminen on täysin opettajan vastuulla, eivätkä oppilaat ole löytäneet sanoja kysyä apua, kun he ovat oppineet mieltämään kysymisen keskeyttämisenä.” NEG1

Stressi johtui koulun puutteellisista resursseista ja uuden S2-oppilaan saapumisesta luokkaan. Huolta koettiin oppilaista ja siitä, ettei työssä ollut jatkuvuutta, jolloin jo saavutetut toimintatavat luokassa menetettäisiin.



"Asiassa on tapahtunut pientä parannusta vuoden aikana, mutta pelkään, että yhteinen aikamme loppuu määräaikaisuuteni takia juuri, kun yhteinen toimintatapamme alkaa löytyä. Harmittaa, jos juuri kun opin tuntemaan oppilaita paremmin, joudun vaihtamaan taas luokkaa ja oppilaat opettajaa." NEG1

"Työpäiväni alkaa yleisen "stressiaallon" saattelemana; opettajainhuoneen kireä ja hektinen ilmapiiri on aistittavissa, ja tähän yhtenä osasyynä vaikuttaa kouluni riittämättömät resurssit vastata s2-oppilaiden tarpeisiin, mikä kerryttää opettajajen henkilöstön työmäärää ja siten myös kokonaiskuormaa, mikä taas heijastuu kaikkeen tekemiseen." NEG5

"Tunti tunnilta ja päivä päivältä huomaan kuinka luokkani s2-oppilaat jäävät jälkeen - niin suomen kielessä kuin asiasisällöissä. Huomaan pohtivani usein kyseisten oppilaiden tulevaisuutta: sitä tulevaisuutta mikä heillä tulee olemaan ja sitä mikä heillä voisi olla." NEG3

Työ koettiin raskaana ja vaikeana oppilaiden kielellisistä vaikeuksista johtuvien haasteiden, kiireen, puuttuvan S2-koulutuksen ja sen vuoksi, että opettaja koki, ettei pysty tukemaan S2-oppilaita tai tukemaan kaikkia oppilaita tasavertaisesti.

"Työpäiväni on raskas, sillä koen, etten selviydy s2-oppilaiden tukemisessa. En ole saanut mitään koulutusta suomen opettamiseen toisena kielenä ja koenkin sen haastavaksi suomen ollessa äidinkieleni." NEG9

#### *4.5 Suomi toisena kielenä- opettaja*

S2-opettajaa ei mainittu kertaakaan negatiivisen kehyskertomusryhmän vastauksissa ja positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa vain kahdesti. Vastauksissa kuitenkin toisinaan määriteltiin erityisopettaja-resurssia sanomalla S2-oppilaiden menevän erityisopettajan mukaan saamaan tehostettua tukea suomen kielestä. Toisinaan S2-oppilaiden kerrottiin menevän erityisopettajan luokse äidinkielen tunnin aikana. Näissä tapauksissa jää kuitenkin tulkinnan varaan, toimiiko erityisopettaja tällöin S2-opettajana vai onko kyse kenties jostain muusta.

"Minulla on resurssia sekä s2-opettajan että laaja-alaisen erityisopettajan tunteihin." POS10

"Seuraavaksi meillä on toinen tunti äidinkieltä ja s2-oppilaat menevät käymään erityisopettajan luona, jossa he saavat tehostettua tukea suomen kielestä." POS7

"Äidinkielen tunnilla S2-oppilaat ovat yleensä mukana puolet ajasta ja puolet ajasta he ovat saamassa erityisopetusta." POS9

Yhdessä vastauksessa kerrottiin ainoastaan oppilaan käyvän S2-opetuksessa, jolloin jää tulkinnan varaan, kuka opetusta antaa.

”Oppilas käy yhden tunnin s2-opetuksessa jossa saa tukea luokassa opetettaviin asioihin esim ymppään liittyen.” POS2

#### *4.6 Ohjeistus ja opetus*

Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa opetuksessa ja ohjeistusten annossa hyödynnettiin eri keinoja, kuten suullisia, kirjallisia ja kuvallisia tapoja, Kuvallisia tapoja olivat muun muassa kuvat, videot ja kuvakortit. Vaikka suullisia keinoja ei mainittu kaikissa vastauksissa voidaan olettaa, että luokkatilanteessa ensisijainen keino on suullinen. Ohjeistuksessa pyrittiin myös selkeyteen ja hitauteen, jotta kaikki ymmärtäisivät. Oppilaan omaa äidinkieltä saatettiin hyödyntää sekä positiivisen että negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa.

”Ruuan jälkeen meillä on loppupäivä kuvataidetta, jossa käytän menetelmien ja välineiden havainnollistamisessa paljon kuvia ja videoita sekä tietysti ihan oikeita esineitä.” POS4

Myös negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa opetuksessa ja ohjeistuksessa pyrittiin hyödyntämään monia eri keinoja aina suullisista kuvallisista ja kirjallisista. Lisäksi mukana saattoi olla elekieli tai sanasto. Ohjeet saatettiin antaa useaan kertaan ja niitä antaessa pyrittiin selkeyteen ja rauhallisuuteen.

”Oppitunneilla kerron useasti ohjeen kahdesti tai kolmesti ja varmistan, että s2 - oppilaani ovat ymmärtäneet tehtävänannon. Käytän luokassa myös paljon kuvakommunikaatiota tukeakseni omaa ilmaisuani ja helpottaakseni ohjeidenantoa. Tämä on kuitenkin melko työlästä, sillä oikean kuvamateriaalin löytäminen voi viedä aikaa.” NEG2

#### *4.7 Arki ja rutiinit*

##### *4.7.1 Opettajan toiminta*

Arkea ja rutiineja kuvattiin positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa sekä opettajan näkökulmasta että oppilaan tilanteen kautta. Vastauksissa kuvattiin erilaisia tilanteita ja keinoja toimia luokassa aina turvatuolista ja liikennevalokorteista yhteisiin aamuhetkiin. Esiin nousi myös opettajien pyrkimys

kohdata ja auttaa jokaista oppilasta yksilöllisesti. Näissä tilanteissa kuvattiin olevan aikaa tai muita resursseja, jotta tällainen toiminta oli mahdollista. Kahdessa vastauksessa opettaja koki pystyvänsä huomioimaan jokaisen oppilaan sekä opetustilanteissa että kuulumisia vaihdettaessa. Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa opettajan toimia kuvattiin sekä opetustilanteiden että opettajan havaintojen kautta. Opetustilanteissa esiin nousivat ryhmätyö- ja parityöskentelytilanteet, vertaisoppiminen sekä erilaiset toiminnalliset tavat. Oppilaat oppivat toisiltaan muista kulttuureista ja toistensa kieltä, S2-oppilaat vertaisoppien suomen kieltä ja muut oppilaat oppivat esimerkiksi tervehdyksiä S2-oppilaiden äidinkielellä. Opettajalla riitti aikaa kiertää katsomassa, olivatko kaikki ymmärtäneet.

”Luokassa on s2-oppilaiden vuoksi myös ohjaaja, joka pystyy auttamaan oppilaita opettajan lisäksi ja näin opettajalle jää aikaa keskittyä tunneilla s2-oppilaiden ymmärryksen ja perässä pysymisen varmistamiseen.” POS11

”Teemme oppilaiden kanssa kielentämisharjoituksia sekä kirjallisesti että parin kanssa suullisesti. Luokka on tottunut ryhmiin ja toiminnallisuuteen, joten homma sujuu ihan hyvin. Olen yrittänyt opettaa lapsille erityisesti yhteistyötaitoja ja toisten tukemista ja siitä onkin paljon hyötyä sekä oppimisessa että sosiaalisissa suhteissa.” POS4

”S2 on myös hajautettu luokkaan hieman erilleen toisistaan, että heillä on mahdollisimman paljon suomenkielistä mallia ympärillään, josta imeä vaikutteita.” POS11

Tunnit oli suunniteltu etukäteen tai aamulla ehdittiin vielä käydä kaikki läpi.

”Herään aamulla. Olen edellisenä päivänä valmistellut tulevaa päivää ja kertaan nopeasti päivän aiheet.” POS9

Myös kielen opettelu nähtiin tärkeänä. Eräässä vastauksessa mainittiin myös oppilaan oman äidinkielen säilyttämisen olevan tärkeää.

”Opetustuokion jälkeen s2-oppilaat siirtyvät ohjaajan kanssa katsomaan kirjan kappaletta. Tuliko asia ymmärretyksi? S2-oppilaille tärkeää ei ole vain substanssin oppiminen vaan myös mahdollisuus oppia lisää suomea.” POS1

”Oppilaat saavat kirjottaa tehtävän omalla äidinkielellään, koska saan tarvittaessa tulkilta käännöksen tekstistä. Pyydän tulkkia tarkastamaan myös oppilaan kirjoitusvirheet. Pyrimme S2-oppilaiden kanssa kirjottamaan sekä suomeksi, että heidän omalla äidinkielellään, koska koen, että oman äidinkielen säilyttäminen auttaa myös muuta oppimista.” POS9

Eräissä vastauksessa oli käytössä liikennevalo-systeemi, jonka avulla opettaja tiesi, milloin oppilas kaipasi apua. Tämä koettiin tärkeäksi etenkin S2-oppilaiden kanssa. Turvallista ympäristöä oli luomassa muun muassa eräänlainen turvatuoli.

”Luokassamme on turvatuoli, johon jokainen saa mennä rauhoittumaan ja pohtimaan omia tunteitaan. Opettelemme lasten kanssa yhdessä käsittelemään erilaisia tunteita ja tunnetiloja sekä niiden syitä ja seurauksia. Liikuntatunnilla tällaiset tilanteet ovat hyvin yleisiä, koska välillä tilanteissa syntyy kilpailua. Turvallisen ympäristön luominen ja siellä tunteiden turvallinen näyttäminen ovat mielestäni hyvin tärkeä osa kaikkia oppitunteja. S2-oppilaiden kanssa koen turvallisen ympäristön ja turvatuolin olevan hyvin tärkeä osa lapsen kiinnittymistä paikkaan ja käsittelemään omia tunteitaan.” POS9

Muutamissa vastauksissa nousi esiin erilaisia rutiineja, kuten aamuisia tervehdyksiä ja samojen päivittäisten asioiden kertaamista.

”Päivä alkaa normaalin päivänavauksen muodossa, jossa käydään läpi päivämäärä, säätila ja päivän rakenne oppitunteineen ja taukoineen. Nämä lisätään sanallistuksen lisäksi taululle kuvakortein, jotka havainnollistavat kaikille oppilaille juuri kerrottuja asioita. Koulussa tärkeää on kerrata näitä arkisia asioita niin kaikkien oppilaiden, mutta erityisesti s2-oppilaiden vuoksi.” POS11

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa koulupäivää kuvatessa nousi esiin kiire, pyrkimys tehokkuuteen sekä yritys toimia tasa-arvoisena opettajana ja auttaa kaikkia. Kuitenkin tasa-arvoisuus ei aina toteutunut. Koettiin, ettei opetussuunnitelman mukaista opetusta voitu antaa. Kun keskittyminen meni S2-oppilaisiin, jäivät muut helposti huomiotta. Toisaalta keskittyminen saattoi mennä vain rauhan ylläpitämiseen, jolloin kukaan ei saanut huomiota. Yhdessä vastauksessa käytettiin jälki-istuntoa pedagogisena toimenpiteenä ja eräs kirjoitti työn olevan raskasta, sillä puhetta joutui koko ajan yksinkertaistamaan, jotta kaikki ymmärtäisivät. Reaaliaineiden koettiin olevan kaikkein haastavimpia S2-oppilaille. Yhdessä vastauksessa pyrittiin toistamaan samoja rutiineja.

”Koen, että opetussuunnitelman vaatimukset tasa-arvoisesta kieliopetuksesta ei täyty opetuksessani kaikille, sillä eriyttäminen eritaustaisten oppilaiden välillä ei onnistu tarpeeksi hyvin.” NEG6

”Tunnilla yritän käydä opetettavan asian läpi mahdollisimman tehokkaasti, jotta kaikki asiat saadaan varmasti käytyä. Kiireessä en ehdi pysähtyä pohtimaan oppilaiden kanssa yhdessä sanojen merkityksiä enkä varmistamaan, että S2-oppilaat ovat saaneet ydinasioista kiinni.” NEG1

”S2-oppilaiden vaatiessa alituista alaspäin eriyttämistä muu luokka jää siinä määrin heitteille, että he eivät saa tarpeeksi haasteita, heidän motivaationsa koulutyöhön

heikkenee, ja luokan vilsimmät tapaukset aiheuttavat lisää ylimääräistä härdelliä kaiken aikaa.” NEG5

#### 4.7.2 Oppilas

Oppilaita kuvattaessa kuvattiin sekä suomi toisena kielenä- että muitakin luokan oppilaita. Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa S2-oppilaiden haasteina olivat kielitaidon tuomat haasteet ja niistä johtuvat sosiaaliset ja koulunkäyntiin vaikuttavat ongelmat. Ilman kielitaitoa S2- oppilaat saattoivat jäädä keskenään omaksi porukakseen. Kielitaidon puutten tuomat haasteet näkyivät myös oppiainekohtaisessa oppimisessa. Myös S2-oppilaiden oikean taitotason todentaminen nähtiin vaikeana, sillä kielitaidon puutteen vuoksi oppilaan oli vaikea osoittaa osaamistaan. Oppilas saattoi olla myös luonteeltaan ujo, toisaalta hiljaisuus saattoi johtua myös siitä, ettei opetusta oltu ymmärretty.

”Ongelmana on se, että jatkuva puute kielitaidossa heijastuu kaikkiin muihin aineisiin. Tällöin oppilas jää kaikessa jälkeen. Lisäksi luokan ilmapiiri ja s2 -oppilaiden koulussa viihtyminen ovat heikentyneet selvästi. Yksi s2 -oppilaistani on hyvin introvertti luonteeltaan, eikä siten myöskään vapaa-ajalla nää suomenkielisiä kavereita. Olen huolissani hänen pärjäämisestään jatkossa.” NEG2

Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa oppilailta saattoi olla haasteita kielitaidon vuoksi, mutta he olivat motivoituneita ja pärjäsivät hyvin luokan arjessa.

”Toimin luokanopettajana ja luokallani on muutama suomi toisena kielenä -oppilas, joiden kielitaito riittää hyvin luokan arjessa toimimiseen, mutta jotka kaipaavat tukea suomen kieleen esimerkiksi reaaliaineiden, matikan sanallisten tehtävien ja äidinkielen tunneilla käsiteltävien kielioppisisältöjen kanssa. Oppilaat ovat suomen taidoiltaan eri tasoisia, mutta kaikkia onneksi kiinnostaa käydä koulussa ja käyttää suomen kieltä.” POS4

# 5 POHDINTA

## 5.1 Johtopäätökset

Kun verrataan positiivisen ja negatiivisen kehyskertomuksen vastauksia toisiinsa huomataan, että positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa luokanopettajiksi eläytyneet luokanopettajaopiskelijat kuvasivat sitä, minkälaista on toimiva arki suomi toisena kielenä- oppilaiden opettamisessa kun taas negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa arjen erilaiset haasteet olivat läsnä. Tämän perusteella voidaan sanoa, että menetelmällä kerätty aineisto vastasi tarkoitustaan. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on suomi toisena kielenä-oppilaiden opettamisesta.

Luokanopettajaopiskelijat loivat kuvaa siitä, minkälaista arki parhaimmillaan olisi: käytössä olisi monipuolisesti resursseja aina ohjaajista ja erityisopettajista tulkkeihin. Opettajalla olisi mahdollisuus työskennellä myös pienemmän oppilasryhmän kanssa, jolloin hän voisi paremmin keskittyä jokaisen oppilaan tarpeisiin. Kouluissa olisi materiaaleja, joiden avulla S2- oppilaat voisivat opiskella muiden mukana. Tulkin avulla myös kodin ja koulun yhteistyö toimisi ja oppilas saisi tukea opintoihinsa myös kotoa. S2-opetuksesta huolehtisi erityisopettaja tai S2-opettaja ja tätä resurssia olisi riittävästi. Opettaja ottaisi opetuksessaan huomioon S2-oppilaat monipuolisesti aina monikanavaisesta ohjeistuksesta ja erilaisista työskentelytavoista turvallisen ilmapiirin luomiseen. S2-oppilaat vertaisoppisivat suomen kielisiltä oppilailta suomen kieltä ja toisaalta kaikki oppisivat eri kulttuureista. He pärjäisivät muun luokan mukana hyvin. Opettajalla olisi myös mahdollisuus päästä S2-koulutukseen. Myös ohjaajalla voisi olla jonkinlainen S2-koulutus.

Tilanteessa, jossa opettajalla ei olisi valmiuksia toimia suomi toisena kielenä-oppilaiden kanssa ei resursseja juuri olisi. Ohjaaja olisi harvoin saatavilla eikä erityisopettajaresurssia olisi juurikaan käytössä. Materiaalit tulisi joko tehdä itse

tai etsiä esimerkiksi internetistä. Kodin ja koulun välinen kommunikointi olisi hankalaa ilman yhteistä kieltä tai mahdollisuutta tulkkiin. Oppilaiden olisi haastavaa toimia luokassa ilman riittävää kielitaitoa, jonka puute näkyisi kaikissa oppiaineissa. Lisäksi oppilaiden todellisen taitotason selvittäminen olisi haastavaa puutteellisen kielitaidon vuoksi. Myös sosiaaliset tilanteet tuottaisivat haasteita, sillä kommunikoiminen muiden luokan oppilaiden kanssa ilman yhteistä kieltä tuottaisi ongelmia. Opettajalle työ aiheuttaisi stressiä, riittämättömyyden tunnetta ja turhautumista. Myös huoli oppilaiden tulevaisuudesta varjostaisi toimimista. Vertaistukea olisi hankalaa saada kollegoilta, koska kaikki olisivat samassa tilanteessa. Opettaja kokisi kamppailevansa ongelmien kanssa yksin.

Kielitaito on olennainen osa arjessa selviämistä. Etenkin koulukontekstissa on haastavaa toimia, jos ei tule ymmärretyksi tai ei itse ymmärrä. Opettajan voi olla haastavaa ymmärtää, mikä on se asia, jossa oppilas todella tarvitsee apua. Tämän toi esiin myös Minna Säävälä ja Väestöliitto (2012, 84) tutkimuksessaan, jossa huomattiin lapsen haasteiden todellisen syyn saattavan jäädä pimentoon. Jos opettaja ei oppilasta arvioidessa tiedä, minkälaista osaamista tällä on niin kielellisesti kuin oppisisällöissäkkin, ei oppilaalla ole tasavertaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan (Harju-Autti ja Sinkkonen 2020, 66). Voitaneen siis päätellä kielitaidon kehittymisen olevan hyvin tärkeää. Tässä toimiva ja riittävä suomi toisena kielenä -opetus olisi tärkeässä asemassa. Oppiaineissa etenemisen lisäksi kielitaito vaikuttaa myös sosiaalisiin tilanteisiin. Koulussa sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeä osa oppilaiden hyvinvointia ja kuuluvuuden tunnetta. Aineistosta kuitenkin puuttui miltei kokonaan S2-oppilaiden oman äidinkielen opiskelu. Oman äidinkielen opiskelulla voidaan muun muassa tukea kotoutumista ja parantaa oppimistuloksia (Mäkelä 2007, 14-15). Yhdessä vastauksessa mainittiin oppilaan oman äidinkielen olevan tärkeää, mutta oppilas ei käynyt oman äidinkielen tunneilla. Tämän voidaan tulkita kertovan siitä, että joko luokanopettajaopiskelijat eivät koe oman äidinkielen opiskelua merkittävänä osana S2-oppilaiden kokonaisvaltaista kielen oppimista tai he eivät tiedä tällaisen vaihtoehdon olemassaolosta. Toki on myös mahdollista, ettei tällainen seikka tullut heidän mieleensä vastausta kirjoittaessaan, vaikka he oman äidinkielen opiskelusta olisivatkin tietoisia.

Opettajan työssä resurssit ovat merkittävässä osassa. Vastausten perusteella voidaan siis tulkita, että parhaassa tapauksessa suomi toisena kielenä -oppilaiden opettaminen sujuisi, kunhan resursseja ja erilaisia materiaaleja olisi monipuolisesti käytössä. Ohjaajien ja erityisopettajan merkitys voitiin nähdä vastauksissa, sillä negatiivisissa kehyskertomuksissa he loistivat poissaolollaan kun taas positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa miltei jokaisessa mainittiin ohjaaja. Voidaan siis tulkita luokanopettajaopiskelijoiden ajattelevan näiden kahden ammattiryhmän olevan tärkeä ja jopa tavoiteltu resurssi. Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa ohjaajan avulla luonnistui monenlaiset asiat, kuten keskittyminen S2-oppilaisiin tai kun ohjaaja otti heidät vastuulleen, saattoi opettaja huomioida myös muita oppilaita.

Ajatus riittävästä opetusmateriaaleista ja toisaalta niiden puutteesta nousee vastauksissa esiin. Opetusmateriaalit perustuvat opetussuunnitelmaan ja niiden tarkoituksena on välittää opetettavaa tietoa, ne sopivat tarkoitettulle ikäkaudelle ja ne ovat objektiivisia. Vuoteen 1990 asti Suomessa oppikirjat tarkastettiin Kouluhallituksen toimesta. Oppimateriaaleiksi voidaan kutsua materiaaleja, jotka välittävät jotain opetettavaa asiaa. Oppimateriaali -käsitteen alle sopii kaikenlaista aina verkkomateriaaleista, visuaalisista, auditiivisista ja kirjallisista oppimispelisiin. (Heinonen 2005, 29-31.) Oppimateriaalien voidaan ajatella olevan ikään kuin kädenjatke opettajalle, joka esimerkiksi oppikirjojen avulla tietää, mitä asioita milläkin vuosiluokalla opetetaan ja missä järjestyksessä. Opettajalla on tuki valtaa tehdä erilaisia päätöksiä materiaalien suhteen. On kuitenkin ymmärrettävää, että opettajat kaipaavat materiaaleja työnsä tueksi, sillä ne ovat hyvin elimellinen osa työtä (Heinonen 2005, 34). Laadukkaat, riittävät materiaalit lienee jokaisen opettajan toive etenkin, jos edessä on jotain opettajalle tuntemattomampaa, kuten tässä tutkimuksessa S2-oppilaiden opettaminen. Jos opettaja joutuu käyttämään paljon aikaa erilaisten materiaalien etsimiseen ja tekemiseen, on se aika pois jostain muusta. Harvoin opettajille on määritelty erikseen aikaa tai muita resursseja materiaalien tekemiseen (Heinonen 2005, 58). Se, ettei negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa materiaaleja ollut tarjolla vaan ne täytyi tehdä itse kertoo siitä, että myös nämä vastaajat näkevät, minkälainen tilanne opettajan arjessa tulee eteen, jos materiaaleja ei ole saatavilla. Voidaan siis päätellä luokanopettajaopiskelijoiden tietävän, että S2-materiaalia on saatavilla ja että he näkevät sen tuoman avun suomi toisena



kielenä -oppilaiden opettamisessa. Lisäksi voidaan päätellä, että heidän näkemyksensä mukaan materiaalit ovat ylipäätään merkittävä osa opettajan työtä. Kaiken kaikkiaan resurssit olivat suuremmissa roolissa positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa kuin negatiivisen. Voitaneen siis päätellä erilaisilla resursseilla olevan luokanopettajaopiskelijoiden mielestä positiivinen vaikutus opettajan arkeen suomi toisena kielenä -oppilaita opettaessa. Näiden avulla moni asia tulee toimivammaksi. Kun opettajalla on resursseja sekä aikaa kohdata jokainen oppilas, hyötyy siitä muutkin, kuin S2-oppilaat.

Yhteistyö S2-opettajien, aineenopettajien sekä suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineesta vastaavien opettajien välillä oli yksi Karvin toimenpidesuosituksista, kun tutkittiin S2-oppilaiden oppimistuloksia (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015, 18). Yhteistyö nousi esille tämän tutkimuksen aineistossa. Sen avulla luotiin muun muassa mahdollisuuksia pienemmillä opetusryhmillä työskentelyyn. Riittävän pienenellä ryhmäkoolla saavutetaan monia etuja, kuten se, että jokaista oppilasta pystytään varmasti tukemaan tämän tarpeiden mukaan ja että turvallisuus pystytään takaamaan. Erityistä tukea tarvitsevat sekä monikulttuuriset oppilaat ryhmässä ovat kriteeri ryhmäkoon pienentämiselle. (Opetusministeriö 2009, 39-40.) Erilaisten yhteistyömuotojen merkitys joustavampien ryhmäkokojen aikaansaamiseksi kertonee siitä, että luokanopettajaopiskelijat näkevät yhteistyön toimivan. Perinteisesti opettaja nähdään yksin työskentelevänä auktoriteettina, joka hallitsee helposti koko ryhmän yksin sen kaikkine pulmineen. Tämän käsityksen voidaan sanoa olevan jo hieman vanhentuneen, sillä näissä luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiin nousseiden näkemysten mukaan yhdessä työskenteleminen olisi pääasiassa hyvä asia. Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa esiin tulleet yksinäisyyden tunteet tukevat tätä ajatusta.

Kouluttautumisen voidaan tulkita näissä vastauksissa tarkoittavan opettajan oman osaamisen kartuttamista. Jos omassa opettajankoulutuksessa ei ole saanut riittävää koulutusta monikulttuuristen oppilaiden tukemisesta, on tärkeää voida kouluttautua jälkeensä. Tätä tukee myös Paavola ja Talib (2010), joiden mukaan jos opettaja ei koe pystyvänsä tukemaan monikulttuurisia oppilaita, on mahdollista, että opettaja saattaa jopa vaihtaa alaa. Ammatillinen osaaminen ja työn merkittävyyden ymmärtäminen ovat tärkeitä tekijöitä, kun puhutaan opettajan työssäjaksamisesta ja työn motivoivuudesta. (Paavola & Talib 2010,

82-83.) Ilman luottamusta omaan ammatilliseen osaamiseen opettaja ei pysty ottamaan huomioon kaikkia oppilaan tarpeita (Paavola & Talib, 2010, 81). Positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa yhdessäkään vastauksessa ei erikseen mainittu, että luokanopettajakoulutus olisi antanut opettajalle valmiuksia kohdata S2-oppilaita. Tämän voidaan nähdä kertovan siitä, että luokanopettajaopiskelijat ajattelevat tämän olevan osa-alue, johon hankitaan valmiudet vasta oman koulutuksen jälkeen, jonka taas voidaan nähdä kertovan siitä, ettei näillä vastaajilla ole kokemusta siitä, että omassa koulutuksessa käsiteltäisiin monikulttuuristen oppilaiden opettamista. Tällöin voidaan miettiä, onko vastavalmistuneilla luokanopettajilla valmiuksia kohdata monikulttuurisia oppilaita ja osaavatko he todella tukea näitä opetussuunnitelman vaatimalla tavalla?

Pollari ja Koppinen (2011) listaavat, minkälaiset tekijät edesauttavat S2-oppilaiden hyvinvointia. Niihin kuuluu muun muassa koulunkäynninohjaaja, jolla on suomi toisena kielenä -osaamista sekä toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä. Luokanopettajalla tulee olla kiinnostusta monikulttuurisuutta kohtaan. Lisäksi kaikkien oppilaiden kulttuurit ja äidinkielet ovat näkyvä osa koulua ja jokaista oppilasta kohdellaan yhteisön tasavertaisena jäsenenä. (Pollari & Koppinen 2011, 89-90.) Kaikkia näitä tekijöitä on kuvattu myös positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa. Tämän tutkimuksen vastauksissa kiinnostus monikulttuurisuutta kohtaan voidaan nähdä osallistumisena S2-koulutukseen. Kodin ja koulun yhteistyö on esillä perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998 3§) ja sille on perusteet myös opsissa, jossa määritellään toimivan, kaikkia kunnioittavan ja tasavertaisen kodin ja koulun yhteistyön olevan tärkeä perusta oppilaan hyvinvoinnille (OPS 2014, 35), joten on tärkeää, että kouluilla on riittävät resurssit kodin ja koulun yhteistyön tukemiseen. Näihin kuuluu muun muassa tulkki. Viranomaisen velvollisuus on lain mukaan pitää huolta, että asianosaiset ymmärtävät ja tulevat ymmärretyiksi, joten jos yhteistä kieltä ei ole, on tulkki mahdollisuuksien mukaan hankittava (Työ- ja elinkeinoministeriön Kotouttamisen osaamiskeskus). Luokanopettajan tehtävä on siis huolehtia asianmukaisesta tulkkauksesta, jotta ymmärrys voidaan taata.

Viestintämuotona kuva ei kaipaa kieltä (Brace 2009, 131.) Monikanavaisuuden hyödyntäminen opetuksessa palvelee niin s2- kuin kaikkia muitakin oppilaita. Monikanavaisuus tarkoittaa sitä, että aisteja käytetään

monipuolisesti ottaen huomioon visuaalinen, auditiivinen, taktiilinen ja kinesteettinen. Toiminnallisuudesta, havainnollistamisesta sekä kuvien käytöstä on kaikista hyötyä. (Halme 2011, 94.) Luokanopettajaopiskelijoilla on siis jonkinlainen käsitys siitä, millä tavoin voidaan tukea s2 -oppilaita, sillä näitä eri keinoja oli sekä positiivisen että negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa. Tästä voidaan päätellä, että he ovat joko törmänneet aiheeseen omassa koulutuksessaan esimerkiksi opetusharjoitteluissa tai sitten voidaan ajatella näiden toimien olevan jotain, mitä he tekisivät joka tapauksessa luokassaan. Koska koulutuksista puhuttaessa ei mainittu luokanopettajakoulutusta, on edeltävien päätelmien perusteella ajateltava tässä olevan kysymys siitä, miten he toimisivat joka tapauksessa.

Negatiivisen kehyskertomuksen vastauksissa opettajan tuntemukset nousivat esiin useammin. Vastauksissa kuvattiin riittämättömyyden tunnetta, turhautumista ja stressiä. Opettajalla saattoi olla huoli oppilaasta ja tämän tulevaisuudesta. Työ koettiin raskaana ja haastavana. Näiden tuntemusten läsnäolon voidaan nähdä kertovan siitä, että luokanopettajaopiskelijoiden näkemys ilman valmiuksia toimimisesta suomi toisena kielenä -oppilaiden kanssa aiheuttaa kuvatuolaisia tunteita. Koska kehyskertomuksessa pyydettiin kuvaamaan arkipäivää, voidaan katsoa vastaajien kokevan opettajien arjen olevan tästä näkökulmasta raskasta. On huomionarvoista, että voidaan olettaa, ettei näillä opiskelijoilla ole juurikaan tai lainkaan työkokemusta opettajana toimimisesta. Tästä huolimatta heidän näkemyksensä mukaan työ on raskasta ja siihen kuuluu myös muun muassa riittämättömyyden tunnetta. Myös se, ettei positiivisen kehyskertomuksen vastauksissa juurikaan kuvailtu opettajan tuntemuksia saattaa kieliä siitä, ettei vastaajien näkemyksen mukaan positiivisia tunteita juurikaan opettajan työssä koeta. Toisaalta tämän voidaan katsoa vain kertovan siitä, etteivät vastaajat kokeneet tärkeäksi kirjoittaa näitä tuntemuksia auki, sillä niiden koetaan olevan arkipäiväisiä. On myös mahdollista, ettei tällaisten asioiden kirjoittaminen yksinkertaisesti tullut vastatessa mieleen.

Koulumaailma muuttuu jatkuvasti ja opettajan on voitava vastata näihin muutoksiin. Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus ovat vain muutamia käsitteitä, jotka opettajien tulisi hallita ja joiden läsnäolo opettajien tulisi pystyä näkemään joka päivä. Opettajan työ on moninaista ja jokainen päivä tuo eteen erilaisia tilanteita, joista opettajien tulee selvitä. Suomi toisena kielenä -oppilaiden tukeminen

saattaa olla monelle vastavalmistuneelle täysin uusi tilanne eikä välttämättä jokainen jo pidemmän aikaa työssä ollut opettajakaan koe pystyvänsä vastaamaan oppilaiden muuttuviin tuen tarpeisiin. Paavola ja Talib (2010) kuvailevat tilannetta, jossa esimerkiksi kouluun tuleekin yhtäkkiä paljon maahanmuuttajia. Tällöin, jos opetushenkilöstön osaaminen ei olekaan monikulttuurisen kohtaamisen osalta kovin hyvää, voi alkua olla haastava. (Paavola ja Talib, 2010, 74.) Kun luokassa on monia tuen tarvitsijoita erilaisilla kulttuurisilla ja kielellisillä taustoilla, on opettaminen ja kaikkien tasavertainen tukeminen vähintäänkin hankalaa. Tällöin oppilaan kielellisen taustan tunteminen on tärkeää. (Harju-Autti ja Sinkkonen 2020, 66.) Tutkimustulosten mukaan on raskasta opettaa monikulttuurisissa kouluissa, sillä erityisesti huoli oppilaista koetaan kuormittavana (Talib 2005, 117). Opettajien työhyvinvointiin tulisikin kiinnittää huomiota, jos luokassa on monikulttuurisia oppilaita. Jos opettajalla ei ole eteen tulevien tilanteiden vaatimaa koulutusta, ei hän voi toimia muuten kuin oman intuitsionsa varassa (Talib 2005, 118). On siis tärkeää, että opettajilla on riittävä koulutus toimia näissä tilanteissa. Näin ylläpidetään myös opettajan jaksamista ja työhyvinvointia. Jotta opettajilla olisi nämä valmiudet jo työelämään astuessaan, olisi hyvin tärkeää, että kieli- ja kulttuuritietoinen koulutus olisi osana luokanopettajaopiskelijoiden opintoja.

## *5.2 Validiteetti*

Tämän tutkielman validiteetin arvioinnissa on käytetty pohjana Tuomen ja Sarajärven (2018) kirjassa esitettyä listaa luotettavuuden arvioinnissa huomioon otettavista asioista. Listan mukaan tulisi pohtia tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan omaa sitoutumista, aineiston keruuta ja sen analysointia, tutkimuksen tiedonantajia ja tutkija-tiedonantaja-suhdetta sekä tutkimuksen kestoa, luotettavuutta ja raportointia. (Tuomi ja Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena tutkia luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta. Koska kiinnostus tutkittavaan ilmiöön kumpusi tutkijan omista opinnoista oli tutkijalla jo entuudestaan jonkinlainen kuva siitä, minkälaisia näkemyksiä opiskelijoilla saattaisi olla. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty olemaan mahdollisimman objektiivinen ja tarkastelemaan ja analysoimaan aineistoa ilman ennakko-oletuksia. Näin

voidaan katsoa tapahtuneen, sillä aineistosta tehty analyysi on raportoitu läpinäkyvästi. Koska analyysi on tehty vain yhden tutkijan voimin, on mahdollista, että joku muu tekisi sen toisella tavalla. Analyysi on kuitenkin pyritty tekemään ja kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi, jotta se olisi toistettavissa.

Aineistoa ei ole riittävästi, jotta tuloksia voitaisiin yleistää. Ne kuitenkin valaisevat hieman sitä, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla voi suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta olla. Jotta aineisto olisi riittävä yleistettäväksi, olisi sitä kerättävä selkeästi jokaisesta opettajankoulutusyliopistosta. Koska tässä aineistossa ei kysytty minkäänlaisia tunnistetietoja, voivat vastaukset olla monestakin eri paikasta. On kuitenkin mahdollista, että iso osa vastanneista opiskelee Tampereen yliopistossa, sillä vastaamiseen on saattanut vaikuttaa se, että vastaaja tuntee tutkimuksen tekijän. Tutkimuksen tiedonantajat ovat olleet täysi-ikäisiä. Koska aineistoa kerätessä ei ole kerätty minkäänlaisia tunnistetietoja on mahdollista, että kyselyyn on myös vastannut joka, joka ei täytä vastaajille annettuja kriteereitä.

### *5.3 Jatkotutkimusaiheet*

Suomi toisena kielenä -oppilaiden opettaminen on arkipäivää monissa kouluissa ja luokahuoneissa. Luokanopettajaopiskelijoiden osaamista kieli- ja kulttuuritietoisuuden opetuksen saralla voisi olla mielenkiintoista ja tärkeää tutkia enemmän. Myös luokan- ja aineenopettajien sekä S2-opettajien yhteistyö voisi olla mielekäs tutkimuksen kohde. Lisäksi katsaus siihen, miten eri kunnissa esimerkiksi jaetaan resurssit suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamiseen tai siihen, millä paikkakunnilla tarjotaan oman äidinkielen opetusta ja missä määrin tai millä tavoin, voisi olla tarpeellinen aihe. Seuraavaksi voisi olla mielenkiintoista tutkia, miten tässä tutkimuksessa esiin nousseet seikat toteutuvat luokanopettajien arjessa. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet huomiot tulkin käytöstä saivat pohtimaan, minkälaisin käytäntein tulkkeja on eri kunnissa saatavilla. Työ- ja elinkeinoministeriön Kotouttamisen osaamiskeskuksen mukaan tulkkeja on mahdollista saada paikalle myös etäyhteydellä (Työ- ja elinkeinoministeriö).

## 6 LÄHTEET

- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri -identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) 2014. Kulttuuri -identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. [https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf)
- Brace, M. 2009. Kuvien kielellä. Teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) 2009. Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Opetushallitus
- Burr, V. 2015. Social Constructionism. Routledge. Taylor & Francis Group.
- De Mejía, A.-M. & Hélot, C. 2017. Teacher Education and Support. Teoksessa W. E. Wright, S. Boun, & O. García. 2015. The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. John Wiley & Sons, Inc.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere University Press. <http://library.oapen.org/bitstream/id/8ab8333b-2582-4282-ac4a-f82d38bb1869/640598.pdf>
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017. Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere University Press. <http://library.oapen.org/bitstream/id/8ab8333b-2582-4282-ac4a-f82d38bb1869/640598.pdf>
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.)

2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Gay, G. 2018. Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice. Teachers College Press, Columbia University. Kolmas painos. [https://books.google.fi/books?id=uD9qDwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=v\\_AH\\_bZfde&lr&pg=PR4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?id=uD9qDwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=v_AH_bZfde&lr&pg=PR4#v=onepage&q&f=false)
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki. 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveystieteiden tutkimuslaitos, 86–101.
- Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H-M. 2020. Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. International Journal of Multicultural Education, [S.l.], v. 22, n. 1, 53–75. <https://www.ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/2077/1313> [Vierailtu 27.4.2020.]
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20002/opetussu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Honko, M. 2013. Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. Tampere: Tampere University Press.
- Juntunen, A. & Saarti, J. 2000. Library as the student's cornerstone or obstacle: evaluating the method of empathy-based stories. Libri, 50(4), 235–240. <https://doi.org/10.1515/LIBR.2000.235>
- Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet. Oy Finn Lectura AB.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2016. Tiivistelmä. Perustuu teokseen Kuukka, K. & Metsämuuronen, M. 2015 Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2)-oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Informaatioaineistot 2016.
- Kuukka, I. & Rapatti, K. 2009. Lukijalle. Teoksessa Kuukka, I., & Rapatti, K. (toim.) (2009). Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus.

- Latomaa, S. 1996. Finnish as a second and foreign language: perspectives on teaching and research. Teoksessa M. Martin & P. Muikku-Werner. (edit.) Finnish and Estonian - New target languages. Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium. Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, 10–30.
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyteen. Teoksessa S. Latomaa. (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. <http://www.duoduo.fi/uploads/1/6/8/8/16885322/kir-oma-kieli-kullan-kallis.pdf> [Vierailtu 23.4.2020.]
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, G. E. 2018. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2018. The Sage Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications, Inc.
- Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas äidinkielen opetukseen. Opetushallitus <http://www.duoduo.fi/uploads/1/6/8/8/16885322/kir-oma-kieli-kullan-kallis.pdf> [Vierailtu 23.4.2020.]
- Nikanne, U. 2002. Äidinkielen merkitys ihmiselle. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö. Äidinkielen merkitykset. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 869. Helsinki SKS.
- Opettajien ammattijärjestö OAJ. 2015. Kotoutumiskompassi. Miten varmistetaan jokaisen maahanmuuttajan pääsy koulutukseen ja työelämään? OAJ:n ehdotukset maahanmuuttajien kotouttamiseen <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2015/kotoutumiskompassi07122015sivuittain.pdf> [Vierailtu 23.4.2020.]



- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> [Vierailtu 24.4.2020.]
- Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus 2016. Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli. Informaatioaineistot, 2016:6. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673\\_oma\\_mieli\\_oma\\_kieli\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf) [Vierailtu 23.4.2020.]
- Opetushallitus 2016. Suomi toisena ja kirjallisuus. [https://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](https://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf) [Vierailtu 26.11.2018.]
- Opetushallitus 2017. Kieli avaimena oppimiseen. [https://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/maahanmuuttajien\\_koulutus/kieli\\_avaimena\\_oppimiseen](https://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kieli_avaimena_oppimiseen) [Vierailtu 26.11.2018.]
- Opetushallitus 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Opetushallitus 2017:4. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistava-opetus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistava-opetus.pdf) [Vierailtu 23.4.2020.]
- Opetushallitus 2020. Kulttuuritietoinen moninaisuus ja kielitietoisuus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kulttuurinen-moninaisuus-ja-kielitietoisuus> [Vierailtu 28.4.2020.]
- Opetushallitus 2020. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielenä-opetetut-kielit-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2018\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielenä-opetetut-kielit-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2018_1.pdf) [Vierailtu 23.4.2020.]
- Opetus- ja Kulttuuriministeriön maahanmuuttoasioita koskeva työryhmä 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpidesitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Opetusministeriö 2009. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78860/opm19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perusopetuslaki 1998. 628/1998.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P6>
- Paavola, H & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: PS-kustannus Opetus.
- Paronen, P. & Lappi, O. Finnish teachers and principals in figures. Opetushallitus. Reports and surveys 2018:4.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish\\_teachers\\_and\\_principals\\_in\\_figures.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principals_in_figures.pdf) [Vierailtu 23.4.2020.]
- Piippo, J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. Kieliverkosto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet> [Vierailtu 23.4.2020.]
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rissanen, I. 2018. School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. Race Ethnicity and Education.  
<https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340>
- Räsänen, M. 2017. Satavuotiaan Suomen kielet. Kielikello. Kielenhuollon tiedotuslehti. Artikkelit 4/2017.
- Sahlberg, P. 2010. The Secret to Finland's success: Educating Teachers. Teoksessa Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief.  
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Tallinna: Gaudeamus.

- Skutnabb-Kangas, T. 2015. Language Rights. Teoksessa W. E. Wright, S. Boun & O, García. The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. John Wiley & Sons, Inc.
- Shin, S. 2018. Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity and Policy. Second edition, Routledge, Taylor & Francis.
- Suomenopettajat ry. S2-opettajien pätevyysvaatimukset. <https://www.suomenopettajat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/kelpoisuusvaatimukset/> [Vierailtu 24.4.2020.]
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, Katsauksia E 43/2012.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tani, H. & Nissilä, L. 2008. Suomi toisena kielenä -arvioinnista. Teoksessa E. Eräniemi, H. Lumme, E. Olasvuo-Murtola & R. Ufacik (toim.) Suomi hallussa? Perusopetuksen päättöarvioinnin opas suomi toisena kielenä -opettajille. Tampere: Juvenes Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tilastokeskus. Vieraskieliset <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [Vierailtu 21.4.2020.]
- Tilastokeskus. Väestö kielen mukaan [http://vertinet2.stat.fi/verti/graph/Graphserver.htm?ifile=quicktables/Maahanmuuttajat/kieli\\_1&lang=3&rind=6&x=540&gskey=2](http://vertinet2.stat.fi/verti/graph/Graphserver.htm?ifile=quicktables/Maahanmuuttajat/kieli_1&lang=3&rind=6&x=540&gskey=2) [Vierailtu 21.4.2020.]
- Tilastokeskus 2019. [https://www.stat.fi/til/muutl/2018/muutl\\_2018\\_2019-06-17\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/muutl/2018/muutl_2018_2019-06-17_tie_001_fi.html) [Vierailtu 28.4.2020]
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. Kotouttamisen osaamiskeskus. <https://kotouttaminen.fi/tulkkaus> [Vierailtu 20.4.2020]
- Varjo, J. ja Kalalahti, M. 2016. Koulumarkkinoiden valjastajat. Kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. Yhteiskuntapolitiikka 81 (2016):6, 644–654.

[https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132299/YP1606\\_Varjo&Kalalahti.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132299/YP1606_Varjo&Kalalahti.pdf?sequence=1)

Yksityiskoulujen liitto ry 2018. Yksityiskoulut Suomessa.  
<http://www.yksityiskoulut.fi/yksityiskoulut-suomessa/> [Vierailtu 23.4.2020.]

Yli-Jokipii, M., Aksinovits, L., Salin, R. & Hautakoski, T. 2020. Oman äidinkielen osaaminen, hyödyntämätön resurssi.  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/oman-aidinkielen-osaaminen-hyodyntamaton-resurssi>  
[Vierailtu 28.4.2020]

Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. 2017. Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(2), 166–180.  
<https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>



# 7 LIITTEET

## *Liite 1: Aineistonkeruussa käytetty viesti*

### Pro gradu/aineisto

Hei kaikki maisterivaiheen opiskelijat!

Olen kuudennen vuoden luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu - tutkielmaani s2- eli suomi toisena kielenä -oppilaiden opettamisesta. Keräänkin nyt jatkoaineistoa, tällä kertaa eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmässä vastaaja lukee annetun kehyskertomuksen ja vastaa siihen eläytyen kuvailtuun tilanteeseen. Tehtävänäsi on siis eläytyä annettuun tilanteeseen ja kertoa, miten toimisit sen puitteissa.

Tähän tutkimukseen etsin kasvatustieteen kandidaateiksi jo valmistuneita, maisterivaiheessa olevia luokanopettajaopiskelijoita. Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti ja aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua. Vastaamiseen kuluu noin 5–15 minuuttia. Vastausaikaa on 23.2.2020 asti.

Jos sukunimesi alkaa A–L, vastaa alla olevaan linkkiin

<https://forms.gle/kzGu2trBNP7VXUWD8>

Jos sukunimesi alkaa M–Ö, vastaa alla olevaan linkkiin

<https://forms.gle/NKG4iBq3WThpjTRT9>

Jos sinulla ilmenee kysyttävää tai kommentoitavaa, otathan yhteyttä (veera.kerosuo[at]tuni.fi).

Kiitos ja mukavaa alkanutta vuotta!

Ystävällisin terveisin,

Veera Kerosuo

## Liite 2: Positiivisen kehyskertomuksen aineistonkeruulomake

# Suomi toisena kielenä -oppilaiden opettaminen

Opiskelen Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi ja tutkin pro gradu-tutkielmassani suomi toisena kielenä-oppilaiden opettamista luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Vastaamalla tähän kyselyyn annat vastauksesi tutkimuskäyttöön. Vastausta ei voida yhdistää sinuun ja aineisto hävitetään asianmukaisin tavoin, kun tutkielma on valmis. Aineistoon pääsee käsiksi vain tutkimuksen tekemisen kannalta merkittävät henkilöt.

Eläytymismenetelmässä vastaaja eläytyy annettuun kehyskertomukseen ja vastaa annetun tilanteen mukaisesti eläytyen. HUOM! Luethan tehtävänannon huolellisesti ennen vastaamista.

Kysymykset ja palautteet sähköpostilla  
[veera.kerosuo@tuni.fi](mailto:veera.kerosuo@tuni.fi)

Kiitos ajastasi!

\*Pakollinen

Kuvittele, että toimit alakoulussa pätevänä luokanopettajana. Sinulla on valmiudet tukea luokallasi olevien suomi toisena kielenä -oppilaiden oppimista. Koulullasi on riittävät resurssit tukea s2 -oppilaita. Eläydy tilanteeseen ja kerro työpäivästäsi. \*

Oma vastauksesi

Lähetä

### Liite 3: Negatiivisen kehyskertomuksen aineistonkeruulomake

## Suomi toisena kielenä -oppilaiden opettaminen

Opiskelen Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi ja tutkin pro gradu-tutkielmassani suomi toisena kielenä-oppilaiden opettamista luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Vastaamalla tähän kyselyyn annat vastauksesi tutkimuskäyttöön. Vastausta ei voida yhdistää sinuun ja aineisto hävitetään asianmukaisin tavoin, kun tutkielma on valmis. Aineistoon pääsee käsiksi vain tutkimuksen tekemisen kannalta merkittävät henkilöt.

Eläytymismenetelmässä vastaaja eläytyy annettuun kehyskertomukseen ja vastaa annetun tilanteen mukaisesti eläytyen. HUOM! Luethan tehtävänannon huolellisesti ennen vastaamista.

Kysymykset ja palautteet sähköpostilla  
[veera.kerosuo@tuni.fi](mailto:veera.kerosuo@tuni.fi)

Kiitos ajastasi!

\*Pakollinen

Kuvittele, että toimit alakoulussa pätevänä luokanopettajana. Sinulla ei ole valmiuksia tukea luokallasi olevien suomi toisena kielenä -oppilaiden oppimista. Koulullasi ei ole riittäviä resursseja tukea s2 -oppilaita. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro työpäivästäsi. \*

Oma vastauksesi

Lähetä