

Tuija Pajunen

SUOMI TOISENA KIELENÄ (S2) OPETUSSUUNNITELMISSA

Diskurssianalyysitutkimus suomi toisena kielenä -oppilaisiin
kohdistuvista vastuuta kuvastavista ilmauksista
opetussuunnitelmissa

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Kandidaatintutkielma

Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tuija Pajunen: Suomi toisena kielenä (S2) opetussuunnitelmissa. Diskurssianalyysitutkimus Suomi toisena kielenä -oppilaisiin kohdistuvista vastuuta kuvastavista ilmauksista opetussuunnitelmissa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kielten kandidaattiohjelma

Huhtikuu 2021

Opetussuunnitelmat määrittävät, millaisia asioita oppilaat peruskoulun aikana oppivat ja miten heidän opetuksensa järjestetään. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat perustuvat lakiin ja ne on laadittu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia vastuuta kuvastavia kielellisiä ilmauksia opetussuunnitelmissa käytetään puhuttaessa suomea toisena kielenä -opiskelevista oppilaista. Lisäksi tarkoitus on tutkia, onko opetussuunnitelmista löydettävissä eroja tai yhtäläisyyksiä vastuuta kuvastavista kielen piirteistä.

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on ensinnäkin nähtävissä, että äidinkielenään suomea puhuvien ja suomi toisena kielenä -oppilaiden opetussuunnitelmissa on runsaasti eroavaisuuksia. Jo pelkästään tämä johtaa tilanteeseen, jossa oppilaat ovat epätasa-arvoisessa asemassa opiskelun ja jatko-opintojen suhteen. Tämän lisäksi tutkimuksesta on nostettavissa esiin vastuuta kuvastavia ilmauksia, joiden perusteella on mahdollisuus saada tarkempi käsitys siitä, millaisessa tilanteessa suomea toisena kielenään opiskelevat oppilaat ovat yhteiskuntamme koulujärjestelmässä.

Avainsanat: diskurssi, diskurssianalyysi, lingvistinen kielentutkimus, opetussuunnitelma, vastuu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 Johdanto	1
2 Tutkimuksen toteuttaminen	2
2.1 Tutkimustehtävä	2
2.2 Tutkimuksen rakenne.....	3
2.3 Tutkimuksen aineisto.....	4
2.4 Metodit	5
2.5 Tutkimuksen rajaukset.....	6
3 Opetussuunnitelmat opetuksen suuntaviivoina	7
3.1 Opetussuunnitelmien tavoite ja tarkoitus	7
3.2 S2-opetussuunnitelman erilaisuus	8
3.3 Monikielistyvä kulttuuri	9
4 S2-opetussuunnitelmien diskurssianalyysi ja lingvistinen tutkimus.....	10
4.1 Perusopetussuunnitelma (S2) ja valitut opetussuunnitelmat	10
4.2 Yleistä käsitteistä.....	10
4.3 Valittujen opetussuunnitelmien analyysi	11
4.3.1 POPS 2014.....	11
4.3.2 Hämeenkyrö.....	12
4.3.3 Kuhmo	13
4.3.4 Tampere	13
4.3.5 Mäntyharju.....	14
4.3.6 Turku.....	15
4.3.7 Oulu	15
4.4 Yhteenvedo	16
4.5 Opetussuunnitelmien haasteet	17
5 Lopuksi.....	19
5.1 Yhteenvedo.....	19
5.2 Johtopäätökset	19
LÄHTEET	21
LIITTEET.....	23

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa aiheenani on tarkastella, miten suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijat on huomioitu suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmissa. Suomen kouluissa käytetään kolmea erilaista opetussuunnitelmaa: valtiollista, kuntakohtaista sekä koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Tarkasteluuni olen valinnut uusimman eli tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) 2014 lisäksi kuuden kunnan, Tampereen, Turun, Oulun, Kuhmon, Mäntysaaren ja Hämeenkyrön paikalliset opetussuunnitelmat. Lisäksi tutkin joidenkin kuntien osalta vielä koulukohtaisia opetussuunnitelmia, mutta materiaalin laajuuden vuoksi päätin jättää koulukohtaiset opetussuunnitelmat tutkimukseni ulkopuolelle. Valtiollinen opetussuunnitelma on pohjana niin kunta- kuin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Vaikka kuntakohtaiset opetussuunnitelmat monilta osin vastaavatkin valtiollista opetussuunnitelmaa, erojakin löytyy. Olen kiinnostunut opetussuunnitelmien yhteneväisyyksistä ja eroista sekä siitä, miten opetussuunnitelmissa näitä yhteneväisyyksiä ja eroja ilmaistaan lingvistiksi. Erityisen kiinnostunut olen ilmauksista, jotka kuvastavat opetussuunnitelmissa olevaa vastuuta, niin oppilaitoksen, opettajan kuin oppilaan näkökulmasta. Aiheenani on tarkastella, miten suomi toisena kielenä -oppilaat on huomioitu sekä suomi toisena kielenä -oppiaineessa että muissa oppiaineissa, joita opetetaan suomen kielellä. Tarkastelussani en kiinnitä huomiota oppilaan oman äidinkielen tai muiden vieraiden kielten opetukseen.

Tutkimukseni toinen analyysi liittyy opetussuunnitelmissa olevaan lingvistiikkaan. Samalla tarkastelen, miten nämä kielelliset ilmaisut opetussuunnitelmissa S2-oppilaiden kohdalla käytetään ja miten nämä ilmaukset kuvastavat vastuuta. Vastuulla tässä kohtaa tarkoitan sitä, kuka vastaa suomi toisena kielenä -oppilaan opettamisesta, myös muissa kuin suomen kielen oppiaineessa, huolehtii yhteyden ottamisesta S2-oppilaan huoltajiin sekä tukee oppilasta kouluun ja koulun ulkopuoliseen elämään liittyvissä kysymyksissä. Vastuun ilmenevistä tarkastelen diskurssianalyysin avulla. Selvitän, millaisia diskursseja aineistosta on löydettävissä ja miten näillä diskursseilla ilmennetään vastuuta. Semanttista analyysiä teen tarkastelemalla ja vertailemalla aktiivi-, passiivi- sekä nesessiivirakenteita.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kielellisiä ilmauksia käytetään suomi toisena kielenä -oppilaisiin kohdistuvissa opetussuunnitelmien osioissa, ja miten nämä kielen piirteet kuvastavat vastuuta. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko opetussuunnitelmista löydettävissä yhtäläisyyksiä tai eroja vastuuta kuvastavista kielen piirteistä. Muutamien suomi toisena kielenä -opettajien kanssa keskustellessani olen havainnut, että erityisesti peruskoulun 7-9 -luokilla paineet ja kuormitus suomi toisena kielenä -oppilaiden opetuksesta sekä oppilaiden muissa aineissa kokemista oppimisvaikeuksista kohdistetaan hyvin herkästi suomen kielen opettajan ratkaistavaksi. Nämä keskustelut herättivät minut tutkimaan asiaa lisää ja päätin selvittää, miten opetussuunnitelmissa todella sanotaan, kun käsitellään suomi toisena kielenä -oppilaisiin kohdistuvaa työnjakoa.

Tutkimuksen kohteeksi on valittu kuuden eri paikkakunnan opetussuunnitelmat. Paikkakuntien valintaan vaikutti läheinen kiinnostukseni Tampereen ja Hämeenkyrön opetussuunnitelmien tilanteeseen. Muut neljä paikkakuntaa, Kuhmo, Mäntyharju, Oulu sekä Turku, on valittu mukaan satunnaisesti eri puolilta Suomea. Ennen varsinaista analyysia selvitin tilastokeskuksen rekisteritiedoista (2020) vieraskielisen väestön osuuden paikkakunnilla. Rekisteritiedoista oli nähtävissä kasvua vieraskielisen väestön osalta sekä lukumäärällisesti että suhteellisesti muuhun väestöön nähden (Taulukko 1) vuosien 2015-2020 välisenä aikana.

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
VIERASKIELISEN VÄESTÖN OSUUS						
Hämeenkyrö	1.4 %	1.8 %	2.0 %	1.9 %	1.8 %	1.8 %
Kuhmo	1.9 %	2.0 %	2.0 %	2.1 %	2.1 %	2.4 %
Mäntyharju	2.2 %	2.0 %	2.1 %	2.1 %	2.2 %	2.4 %
Oulu	3.6 %	4.0 %	4.2 %	4.4 %	4.6 %	4.8 %
Tampere	7.3 %	7.8 %	8.1 %	8.4 %	8.7 %	8.9 %
Turku	12.0 %	12.6 %	13.3 %	13.8 %	14.3 %	15.0 %

Taulukko 1. Vieraskielisen väestön osuus paikkakunnittain. Lähde: www.tilastokeskus.fi

Tiedon perusteella koin kyseisten kuntien valinnan relevantiksi tutkimukseni kannalta.

Tutkimuskysymykset voidaan määritellä seuraavasti:

1. Miten eri kuntien opetussuunnitelmien perusteissa kuvataan suomi toisena kielenä -oppilaiden opetukseen liittyviä tavoitteita ja eroavatko nämä tavoitteet toisistaan? Kuinka sanatarkasti opetussuunnitelmien tavoitteet perustuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan?
2. Millaiset kielen piirteet kuvastavat opetussuunnitelmissa ilmenevää vastuuta suomi toisena kielenä -oppilaista ja kenelle vastuu asettuu?
3. Millaisia diskursseja opetussuunnitelmista on löydettävissä? Ja mitä nämä diskurssit kertovat?

2.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään lyhyesti tutkimuksen aineisto ja metodit sekä se, miten tutkimus on rajattu. Sen jälkeen päätutkimus koostuu kahdesta osasta, joissa pohditaan opetussuunnitelmien merkitystä yleisesti, tarkastellaan perusopetussuunnitelmaa ja kuntakohtaisia opetussuunnitelmia sekä verrataan niitä toisiinsa opetussuunnitelmien diskurssianalyttisestä ja lingvistisestä S2-näkökulmasta.

Tutkimuksen kolmannessa luvussa tarkastellaan opetussuunnitelmien tavoitteita ja merkitystä opettajien työnjaon toteuttajana S2-näkökulmasta. Millaista tukea opetussuunnitelmat tarjoavat suomea toisena kielenä opettaville opettajille, mutta myös niille opettajille, jotka opettavat heterogeenisiä, suomenkielisiä ja suomea toisena kielenään puhuvista oppilaista koostuvia ryhmiä, ilman S2-opetukseen liittyvää koulutusta. Tämän lisäksi tuodaan esiin monikielistyvän kulttuurin vaikutuksia kouluympäristöön sekä kielitietoisuuden opetuksen tärkeys osana maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä.

Tutkimuksen neljäs ja viides luku koostuvat aineiston yksityiskohtaisemmasta tarkastelusta. Neljäs luku käsittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) S2-osion lisäksi kuuden valitun kunnan S2-opetuksen tavoitteisiin, tehtäviin, ja arviointiin liittyviä sisällöllisiä ilmauksia. Käsittelyssä otetaan huomioon, onko löydettävissä kuntakohtaisia, perusopetussuunnitelmasta poikkeavia, tai kuntienvälisiä eroja. Lisäksi aineistoon pureudutaan diskurssianalyysin keinoin ja kielen lingvististen piirteiden kautta. Miten valitut kielelliset muodot

luovat merkityksiä ja kuvastavat vastuuta opetussuunnitelmissa. Ja millaisia vastuuta kuvaavia diskursseja opetussuunnitelmista on mahdollista nostaa esiin.

Viidennessä luvussa esitetään tutkimuksen yhteenveto ja tutkimustulokset. Tämän lisäksi luvussa tuodaan esiin myös analyysista tehdyt johtopäätökset.

2.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimusaineistona on käytetty valtakunnallista perusopetussuunnitelmaa (POPS 2014) sekä kuutta kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Väkiluvultaan suurimpia ovat Turku, Tampere ja Oulu, väkiluvultaan pienimpiä Kuhmo, Hämeenkyrö, Mäntyharju). Tutkimusaineistoina käytetyt kuntakohtaiset opetussuunnitelmat sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ovat löydettävissä internet -sivustoilta (tarkempi viite: Liitteessä 2). Aineiston tutkimus kohdistuu jokaisen kunnan opetussuunnitelman sekä valtakunnallisen perusopetussuunnitelman osalta suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osioihin sekä yleisiin suomi toisena kielenä -tavoitteisiin. Joidenkin kuntien osalta suomi toisena kielenä -opiskelijoista käytetään nimitystä *muut monikieliset oppilaat* tai *maahanmuuttajat*.

Tutkimus toteutetaan vertaamalla kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteita ja kielellisiä ilmauksia sekä toisiinsa että valtakunnalliseen perusopetussuunnitelmaan. Analyysissa oleellisena ovat vastuuta ilmaisevat kielen piirteet. Analyysissä keskitytään erityisesti aktiivi- ja passiivilauseiden sekä nesessiivirakenteiden määrään ja vaikutukseen ilmauksissa.

Tutkimus kohdistuu vain kohtiin, jotka liittyvät maahanmuuttajiin tai suomi toisena kielenä -oppilaisiin. Tutkimus ei kohdistu kotoperäisten kielellisten vähemmistöjen opetussuunnitelmiin eli saamelaisiin, romaneihin, viittomakielisiin tai kaksikielisiin suomenruotsalaisiin oppilaisiin.

Anna-Kaisa Junnola on tehnyt pro gradu -tutkielmassaan (2017) aiempaa tutkimusta kriittisen diskurssianalyysin avulla, kuin mitä itsekkin olen nostanut tärkeimmiksi diskursseiksi tarkastellessani opetussuunnitelmia suomi toisena kielenä -oppilaisiin kohdistuvasta materiaalista. Myös Junnolan analyysi perustuu tekstistä esiin nouseviin sanavalintoihin, lauserakenteisiin sekä asiayhteyksiin, joissa diskurssit ilmenevät. Junnolan tutkimuksen kohteena oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on myös osana omaa tutkimustani. Tämän lisäksi otan tarkasteluun kuntakohtaisia opetussuunnitelmia. Tutkimukseni eroaa Junnolan tekemästä tutkimuksesta myös niiltä osin, että keksityn tarkastelemaan ainoastaan suomi toisena kielenä -oppilaisiin kohdistuvaa materiaalia. Vaikka tutkimuksemme joltain osin saavat samankaltaisia piirteitä, tekemäni tutkimus kohdistuu tuen diskurssin sijaan vastuuta kuvastaviin diskursseihin.

2.4 Metodit

Kieli on lingvistinen, diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä, johon kieliopin sääntöjen lisäksi vaikuttavat diskursiiviset ja sosiaaliset normit, arvot ja säännöt. Diskursseja tarkastellessa kielenkäyttö ajatellaan kielellisen toiminnan lisäksi myös sosiaalisiksi toiminnaksi. Diskurssintutkimuksen tehtävänä on tarkastella, millä ehdoilla erilaisia tapahtumia tehdään merkityksellisiksi ja millaisia seurauksia toiminnalla on.

Diskurssin tutkimus pohjautuu funktionaaliseen kielikäsitteeseen, jossa kielenkäytön tilanteisuudella on merkittävä rooli. Funktionaalisuutta korostava tutkimusperiaate on lähtöisin Dell Hymesin kielenkäytön kontekstiin ja puhekielen merkitykseen liittyvästä ajatuksesta, johon myös systeemis-funktionaalisen kieliteorian kehittäjä M.A.K. Hallidayn teoriat pohjaavat. Hallidayn ajatuksena on, että erilaiset valinnat mahdollistavat erilaisia merkityksiä. Kieli viestinnän välineenä mahdollistaa maailman representoimisen sekä luo sosiaalisia suhteita. (Mäntynen 2009, 11; Spitzmüller 2011, 78.) Kielen käyttöön liittyviä valintoja tehdään niin kieliopin, rakenteiden ja sanaston kuin diskurssien ja valtakysymysten tasoilla. Jokainen valinta rakentaa merkityksiä ja antaa erilaisen kuvan puheena olevasta asiasta. Näin ollen tehdyt valinnat ovat myös muokkaamassa tietoa sekä rakentamassa yhteisöllisiä identiteettejä ja sosiaalisia suhteita. Toisaalta valintoja rajoittaa käyttökonteksti: viestintätilanteen lisäksi yhteiskunnan normit, arvot, institutionaaliset rutiinit sekä muut kielenkäyttäjät vaikuttavat kielellisiin valintoihin. (Mäntynen 2009, 13; Fairclough 1992, 194; Spitzmüller 2011, 80.)

Diskurssintutkimuksen kohteena on yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen toiminnan voima, eli ajatus siitä, mitä asioita ja miten kielellä tehdään. Diskurssien, vallan ja subjektin välistä yhteyttä on tutkinut diskurssintutkimuksen teoreetikko Michael Foucault. Foucaultin teorian mukaan kielenkäytön keskeinen käsite on konteksti, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen tai mahdollistavat ja rajaavat merkityksen käyttämistä ja tulkitsemista. (Mäntynen 2009, 15, 19, 22; Spitzmüller 2011, 86.) Kielenkäyttö on vuorovaikutusta tietyssä kontekstissa, koska merkityksen syntyyn vaikuttavat sanan, kontekstin ja tulkinnan yhteisvaikutus (Mäntynen 2009, 52). Diskurssintutkimuksen näkökulmasta kieli nähdään monifunktioisena, sillä lauseen vuorovaikutuksellinen merkitys rakentuu kieliopillisesti ja kielelliset valinnat, kuten aikamuoto, modaaliverbien, aktiivin tai passiivin käyttö tai valitut sijamuodot vaikuttavat lauseen sanoman merkitykseen (Mäntynen 2009, 54; Fairclough 1992, 206; Spitzmüller 2011, 83, 85). Tämä monifunktioisuus ja vuorovaikutuksellisuuden merkitys korostuvat myös tutkimuksessani.

Diskurssintutkimuksessa kiinnostavaa ei ole pelkästään se, millaisia kielellisiä valintoja on valittu, vaan myös se, mitä resursseja on jätetty käyttämättä (myös Fairclough 1992, 212). Mikäli opetussuunnitelmien kielelliset valinnat olisivat olleet lähtökohtaisesti toisenlaisia, olisi myös tämän tutkimuksen näkökulma ollut toisenlainen. Huomion arvoista on myös se, että kielenkäyttötilanne voi houkutella tiettyjen resurssien valintaan, esimerkiksi siihen, millainen verbi ilmaukseen on valittu tai onko ilmaus aktiivissa vai passiivissa. Lisäksi mielenkiintoista on se, millaisilla seurauksilla valintoja on mahdollista tehdä.

2.5 Tutkimuksen rajaukset

Tutkimus on rajattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) lisäksi kuuteen kunnalliseen perusopetussuunnitelmaan, jotka on valittu tutkimukseen kahta poikkeusta lukuun ottamatta satunnaisesti. Valintaan on kuitenkin vaikuttanut jossain määrin kuntien sijainti (kts. tarkemmin: Liite 2), sillä tarkoitukseni on laajentaa tutkimustani myöhemmässä vaiheessa tarkemmin näille alueille. Tästä syystä olen jättänyt Suomen pohjoisosan ja Ahvenanmaan tutkimukseni ulkopuolelle. Hämeenkyrön ja Tampereen kunnat olen valinnut tarkasteluuni osittain myös siksi, että asun ja olen työskennellyt tai työskentelen näissä kunnissa. Kaikki tutkimuksessani käytetty aineistomateriaali on saatavilla julkisesti. Seurannan tai haastattelun avulla tutkimukseen olisi voitu luoda syvyyttä, mutta kandidaatin tutkielman rajallisuuden vuoksi tarkastelussa pitäydytään ainoastaan opetussuunnitelmissa. Yksityiskohtaisempi analyysi on tavoitteena myöhemmässä pro gradu -tutkielmassani.

Lisäksi rajaan tutkimukseni suomi toisena kielenä -oppilaisiin (S2), jotka opetussuunnitelmissa mainitaan myös maahanmuuttajina, vieraskielisinä ja muina monikielisinä oppilaina. Suomi toisena kielenä -oppilaina ei pidetä saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä tai kaksikielisiä oppilaita.

3 OPETUSSUUNITELMAT OPETUKSEN SUUNTAVIIVAINA

3.1 Opetussuunnitelmien tavoite ja tarkoitus

Suomalainen perusopetus on yleissivistävää koulutusta, jonka tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä. Lisäksi perusopetuksen tavoitteena on opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja ja näin ollen tuottaa kaikille yhtäläinen jatko-opintokelpoisuus. (opetushallitus). Opetussuunnitelman perusteet koostuvat suurilta osin sekä oppiaineiden tavoitteiden että sisältöjen kuvauksesta, tarkoituksenaan mahdollistaa koulun toimintakulttuurin ja koulupedagogiikan uudistaminen ja oppimistuloksia parantava ja laadukas oppimisprosessi, joka lisää oppilaiden mielenkiintoa ja motivaatiota.

Paikallisten opetussuunnitelmien yhtenäinen pohja luodaan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, ja siten vahvistetaan koulutuksen tasa-arvoa koko maassa. Kuntien ja koulujen omat opetussuunnitelmat ottavat huomioon paikalliset tarpeet ja näkökulmat sekä ohjaavat koulutyötä ja opetusta yksityiskohtaisemmin.

Perusopetuslaki (perusopetuslaki, 2§) määrittää opetuksen tavoitteet. Sen lisäksi, että opetuksen tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”, opetuksen tulisi edistää sivistystä, tasa-arvoa ja oppimisedellytyksiä sekä ”turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella”. Perusopetuslain 14 §:stä käy ilmi, että opetushallituksen tehtävänä on päättää perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien, oppilaanohjauksen ja muun tässä laissa tarkoitettun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä sekä kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista eli opetussuunnitelman perusteista. Opetussuunnitelman perusteet laaditaan edellä kuvatun perusopetuslain sekä valtioneuvoston tavoitteet ja tuntijaon sisältävän asetuksen pohjalta.

Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä tässä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma. Opetuksen järjestäjän tulee määrätä myös kodin ja koulun yhteistyön sekä opetussuunnitelman perusteiden mukaisen oppilashuollon järjestämistavasta.

Paikallisen opetussuunnitelman avulla luodaan yhteinen perusta koulutyölle. Se on työkalu, joka ohjaa sekä opetuksen järjestäjän että koulujen toimintaa ja sillä on keskeinen merkitys niin

valtakunnallisten kuin paikallisesti tärkeiden tavoitteiden toteuttamista. Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatustyön, opetuksen, oppimisen arvioinnin ja tuen, ohjauksen ja oppilashuollon, kodin ja koulun yhteistyön sekä muun toiminnan järjestämisestä ja toteuttamisesta. Siinä täydennetään ja painotetaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, toimintaa ohjaavia linjauksia, keskeisiä sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja paikallisesta näkökulmasta. (opintopolku.) Paikallisen opetussuunnitelman kehittämisestä ja laadinnasta vastuu on opetuksen järjestäjällä. Opetuksen järjestäjällä on myös vastuu huolehtia ja taata jokaiselle oppilaalle opetussuunnitelman mukainen opetus, ohjaus, oppilashuolto ja tuki kaikkina koulupäivinä sekä turvallinen oppimisympäristö.

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetuksen tehtävänä on myös edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin rakentamisessa (opintopolku).

Muiden monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri sekä maassaoloaika. Valtioneuvoston asetuksen mukaan koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti. Opetussuunnitelman laadinnassa otetaan huomioon paikalliset, kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset ja ratkaistaan, miten opetus järjestetään. Opetussuunnitelman laadinnassa tehdään yhteistyötä oppilaiden, huoltajien sekä kyseisten kieli- ja kulttuuriyhteisöjen kanssa.

Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa opetussuunnitelmassa:

- miten oppilaiden kieli, kielelliset valmiudet ja kulttuuri otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä ja miten opetus käytännössä järjestetään
- minkälaisin toimenpitein oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä tuetaan
- käytetäänkö oppimissuunnitelmaa oppilaan opiskelun tukena sekä mikä on oppimissuunnitelman rakenne ja keskeinen sisältö. (opintopolku.)

3.2 S2-opetussuunnitelman erilaisuus

Tarkasteltaessa opetussuunnitelmia äidinkielenään suomea puhuvien ja suomea toisena kielenään puhuvien osalta on ensinnäkin todettava, että äidinkielenään suomea puhuille suunnattu

opintosuunnitelma on laaja. Minkään oppiaineen kohdalla (suomen kieltä lukuun ottamatta) ei oteta huomioon suomea toisena kielenään puhuvia oppilaita.

3.3 Monikielistyvä kulttuuri

Sirkku Latomaa nostaa artikkelissaan *Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet* (2017) esiin suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneen muutoksen: sen lisäksi, että suomalainen yhteiskunta on monikielistynyt huomattavasti, myös maahanmuuttajien läsnäolo suomalaisessa yhteiskunnassa on näkyvämpää. Monikulttuuristuminen aiheuttaa erilaisia haasteita suomalaiselle yhteiskunnalle, mutta myös edellyttää muutosta kieli- ja koulutuspolitiikassa ja sen kehittämisessä. (Latomaa 2017, 62.)

Yksin pohdinnan aihe on kielitietoiseen aineenopetukseen liittyvät kysymykset. Erityisesti nyt, maahanmuuttajataustaisten oppilasmäärien lisääntyessä kouluissa sekä monikielistymisen myötä, myös kielitietoiseen opettajankoulutukseen olisi kiinnitettävä enenevässä määrin huomiota. Perusopetus suunnitelman perusteissa nostetaan esiin koulun toimintakulttuuria kehittäviä periaatteita, joista yhtenä mainitaan opettajan kielitietoisuuden kehittäminen. Tästä johtuen koen tarpeelliseksi nostaa tässä tutkimukseni taustoittamisessa esiin kielitietoisuuden opetuksen tärkeyden ja sen vaikutuksia niin oppilaan kuin opettajankin kannalta. Vahvoina diskursseina sekä opetus suunnitelmissa että useissa lukemissani artikkeleissa (Aalto ym. 2015; Pynnönen, 2013; Junnola 2017) nousevat esiin tuen, yhteistyön ja identiteettiä käsittelevät diskurssit. Monikielistyvässä kulttuurissa maahanmuuttajataustaisten koulutyön ja kielenoppimisen tukemiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Siirryttäessä koulutuksesta toiseen, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on todettu tutkimusten mukaan valtaväestöä heikommaksi. Oppimisen tukemisen lisäksi sillä, miten koulu suhtautuu maahanmuuttajiin, on vaikutusta oppilaan identiteetin muodostumiseen sekä kodin ja koulun väliseen suhteeseen. (Aalto ym. 2015, 73.) Edellä mainitut seikat ovat suuntaviivoina sille, että tuen lisääminen sekä opettajien kielellisen osaamisen kehittäminen ovat tärkeitä kehityskohteita opetus suunnitelmia laadittaessa, mutta myös opettajankoulutuksessa. Huomionarvoista on myös se, että koulun tiedostuminen monikulttuurisuudesta ja sitä kautta pedagogisten käytänteiden kehittäminen nähdään hyödyttävän maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi kaikkia oppilaita (Aalto ym. 2015, 74). Opettajan pedagogiset taidot ja ymmärrys kielestä, auttavat opettajaa selviytymään monikielisessä koulu ympäristössä, mutta myös antavat valmiuksia tukea suomea toisena kielenä opiskelevaa oppilasta.

4 S2-OPETUSSUUNNITELMIEN DISKURSSIANALYYSI JA LINGVISTINEN TUTKIMUS

4.1 Perusopetussuunnitelma (S2) ja valitut opetussuunnitelmat

Aineistona tutkimuksessani käytän valtakunnallista opetussuunnitelmaa (POPS 2014) sekä kuutta paikallista opetussuunnitelmaa (Turku, Tampere, Oulu, Hämeenkyrö, Kuhmo ja Mäntyharju). Tutkimukseni kohdistuu kyseisten opetussuunnitelmien osioihin, jotka käsittelevät suomi toisena kielenä -oppilaita, maahanmuuttajia tai joissakin tapauksissa vieraskielisiä oppilaita. Tarkastelussa ei kiinnitetä huomiota osioihin, jotka liittyvät oppilaan oman äidinkielen tai muiden vieraiden kielten opetukseen. Valtakunnallinen perusopetussuunnitelma (POPS 2014) toimii tutkimukseni ensisijaisena aineistona ja vertailupohjana muita opetussuunnitelmia tarkasteltaessa. Lisäksi käytän opetussuunnitelmista löytyvien, vastuuta kuvastavien diskurssien etsinnässä ja tulkinnassa apuna kotouttumiskoulutuksessa käytettyä opetussuunnitelmaa.

Perusopetussuunnitelmassa esitettävät S2-oppilaita koskevat tavoitteet liittyvät suomi toisena kielenä -opetukseen. Oppimäärän tavoitteena on tukea oppilasta kieliyhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi, tukea monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Toisin kuin muiden oppilaiden kohdalla, S2-oppilaita koskettavat perusopetussuunnitelman yleiset tavoitteet heidän kohdaltaan puuttuvat.

4.2 Yleistä käsitteistä

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena olevat lauserakenteet ovat aktiivi- ja passiivilauseet sekä nesessiiviset eli pakkoa ilmaisevat lauseet. Lähestyn tutkittavaa aineistoa yhtäältä semanttisesti, tarkastelemalla millaisia lingvistisiä piirteitä ja rakenteita aineistosta on mahdollista nostaa esiin ja toisaalta diskursiivisesti, eli tarkastelemalla sitä, millaisia vastuuta kuvastavia diskursseja aineistosta on löydettävissä.

Diskurssintutkimuksen lähtökohtana on maailman merkityksellistäminen: millaiset merkitykset ovat vallalla tai puuttuvia, mutta myös merkitysten tuottaminen. Kieli on uudistuva ja muokkaantuva, jolloin uudenlaisia kielenkäyttötapoja syntyy uusia tilanteita ja tarkoituksia varten, mutta myös sosiaalisten normien, arvojen ja sääntöjen mukaan. Kielellisiä valintoja tehdään ja

kielellistä järjestäytymistä tapahtuu niin identiteettien ja valtakysymysten kuin kieliopillisten rakenteiden ja sanaston tasoilla. (Mäntynen ym. 2009, 13, 16.) Diskurssien kielellinen jalka nojaa kielellisiin piirteisiin, alkaen kielijärjestelmän tai resurssien valinnasta aina kielen yksityiskohtaiseen järjestäytymiseen, eli modaalisuuteen, lausetyyppeihin ja sanastoon (Mäntynen ym. 2009, 50).

Samalla kun diskurssin avulla organisoidaan merkityksiä tietyllä tapaa, rakentuu myös representaatio puheena olevasta aiheesta, toimijoista ja heidän välisistä suhteista (Mäntynen ym. 2009, 55). Diskurssitutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Se keskittyy kuvaamaan, tutkimaan ja selittämään ilmiötä ja sen merkitysten ja kontekstien tarkkaa ja yksityiskohtaista kuvausta (Mäntynen 2009, 140).

4.3 Valittujen opetussuunnitelmien analyysi

4.3.1 POPS 2014

Vuoden 2014 valtakunnallisesta perusopetussuunnitelmasta nousee esiin kolme vahvaa diskurssia: tuen diskurssi, yhteistyön diskurssi sekä oppilaan identiteettiin liittyvä diskurssi. Yhteistyön diskurssi ilmenee yhteistyönä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ja kirjallisuus -oppimäärien välillä, yhteistyönä kotien, oman äidinkielen opetuksen ja muiden oppiaineiden kanssa sekä yhteistyönä oppilasta opettavien opettajien välillä. Tuki tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi, monikielisyyden, identiteetin ja itsetunnon kehittymiseksi sekä erilaisiin oppimisympäristöihin liittyvä, kielitaitoa kehittävä tuki ovat esimerkkejä tuen diskurssista. Diskurssi identiteetistä näkyy puhuttaessa oppilaan kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistä, itsetunnon kehittämisestä sekä oppimissuunnitelman laadinnasta, jonka avulla on mahdollista edesauttaa tasavertaisia oppimisvalmiuksia. On nähtävissä, että tuen ja identiteetin diskurssit ovat monilta osin kietoutuneena toisiinsa.

Valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014) olevia passiivisia ilmauksia ovat esimerkiksi: ”*opetuksessa hyödynnetään*”, ”*tavoitteena on tukea*” ja ”*monikielisiä oppilaita rohkaistaan*”. Edellä olevista ilmauksista on nähtävissä opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita, mutta se, kenen vastuulle tuen antaminen ja oppilaan rohkaiseminen kuuluvat, ei perusopetussuunnitelmasta ilmene. Tämän lisäksi ilmaukset ”*maahanmuuttajaoppilaille voidaan laatia*”, ”*suunnittelussa voidaan hyödyntää tarvittaessa*” ja ”*tarvittaessa laaditaan*” opastavat toimimaan, mikäli on tarpeen, mutta vastuuta ei suoranaisesti kohdisteta kenellekään. Ilmauksia, joista vastuu on selvästi nähtävissä, löytyi kolme. Näistä kahdessa ensimmäisessä ”*suomi toisena*

kielenä ja kirjallisuus auttaa oppilasta rakentamaan” ja ”oppilaan tarpeen suomi toisena kielenä - oppimäärään määrittävät oppilasta opettavat opettajat yhdessä” vastuu kohdistuu oppilasta opettavalle tai opettaville opettajille. Kolmas vastuuilmaus kohdistuu selkeästi oppilaan huoltajaan, *”huoltaja päättää”*.

4.3.2 Hämeenkyrö

Hämeenkyrön kunnallisesta opetussuunnitelmasta on löydettävissä samat diskurssit kuin perusopetussuunnitelmasta. Yhteistyön diskurssi on löydettävissä oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opetuksen yhteydestä, opettajien välisestä yhteistyöstä ja yhteissuunnittelusta ja -arvioinnista, suomenkielisten ja S2-oppilaiden yhteistyöstä, mutta myös yhteistyöstä huoltajien kanssa. Tuen diskurssi näkyy erityisesti kohdissa, joissa mainitaan maahanmuuttajille annettava tuki muilla kuin äidinkielen tai suomen kielen osa-alueilla sekä tuki, joka auttaa oppilasta kasvamaan suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön tasapainoiseksi jäseneksi. Puhuttaessa erilaisten lähtökohtien huomioon ottamisesta, tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamisesta ja tasavertaisista mahdollisuuksista toimia suomalaisessa yhteiskunnassa tarkastellaan tasa-arvoon kohdistuvaa diskurssia. Perusopetussuunnitelmaa (POPS 2014) mukailleen Hämeenkyrössä monikulttuurisen identiteetin vahvistaminen ja kasvaminen myös oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi sekä oppimissuunnitelman laatiminen osaksi kotoutussuunnitelmaa ovat esimerkkejä identiteettiä kehittävästä diskurssista.

Myös Hämeenkyrön kohdalla passiivi-ilmausten määrä on melkoinen. Osa ilmauksista kohdistuu opetukseen, *”opetuksessa painotetaan”, ”opetuksessa käytetään”, ”opetuksessa otetaan huomioon”* ja *”opetuksessa noudatetaan”*, mutta kuitenkin vastuuta ei osoiteta suoranaisesti kenellekään. Eri oppiaineiden arvioinnissa *”otetaan huomioon”, painotetaan” ja ”korostetaan”* käsitteiden hallintaa, ohjaavuutta ja oppilaiden erilaisia lähtökohtia, ilman tarkempaa määrittelyä. Hämeenkyrön opetussuunnitelmasta on löydettävissä myös nesessiivilauseita, joissa mahdollisuuksien sijaan kuvataan velvollisuutta: *”opetuksen tulee tukea”, ”tulee maahanmuuttajille antaa”, ”opetusmenetelmät ja työtavat tulee valita” ja ”huoltajille tulee selvittää”*. Aktiivilauseissa *”suomi toisena kielenä oppimäärän tehtävä on kehittää”* ja *”oppilas saa erillistä S2-opetusta”* vastuu kohdistuu kielenopetukseen, mutta tästäkään huolimatta tehtävää ei osoiteta esimerkiksi kielenopettajalle, vaan asia jää tulkinnan ja päättelyn varaan.

4.3.3 Kuhmo

Samat tuen, yhteistyön, identiteetin kehittymisen ja tasa-arvon diskurssit ovat nostettavissa esiin myös Kuhmon paikallisesta opetussuunnitelmasta. Yhteistyön diskurssi näyttäytyy kohdissa, joissa mainitaan oppilasta opettavien opettajien välinen yhteistyö, vuorovaikutus oppilaan kanssa opetusta suunniteltaessa sekä yhteistyössä niin kotien kuin oman äidinkielen ja muiden oppiaineiden kanssa. Tuen diskurssia tarkasteltaessa monikielisyiden kehittäminen ja kiinnostuksen herättäminen, erilaisten ja oppimista tukevien oppimisympäristöjen hyödyntäminen kielitaidon kehittämisessä sekä kielitaidon eri osa-alueiden, mutta myös tiedonalojen kielen kehittyminen ovat esimerkkejä tuen diskurssista. Kun puhutaan lapsen ja nuoren kasvusta kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, tarkastellaan tuen diskurssin lisäksi myös tasa-arvon diskurssia: kieliyhteisön täysivaltainen jäsenyys tarkoittaa myös valmiuksia pyrkiä jatko-opintoihin. Identiteettiin liittyvä diskurssi on yhteydessä tuen diskurssiin, sillä S2-opetuksen tehtävänä nähdään oppilaan auttaminen tämän kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisessa.

Kuten Hämeenkyrönkin kohdalla, Kuhmon opetussuunnitelmassa aktiivilauseilla kohdistetaan vastuu osin suorasti mutta myös epäsuorasti opettajaan tai opettajiin. Hämeenkyrön tavoin *”suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on”, ”suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus auttaa” ja ”oppilaan tarpeen suomi toisena kielenä -oppimäärään määrittävät oppilasta opettavat opettajat yhdessä*. Näiden lisäksi *”oppimäärän tehtävä on tukea” ja ”auttaa”* oppilasta, jotta oppilas pystyy opiskelemaan, hakemaan tietoa, analysoimaan, arvioimaan, ymmärtämään ja tuottamaan erilaisia suomenkielisiä tekstejä sekä *”herättää kiinnostus” ja ”tarvota välineitä”* oppilaan kielitaidon kehittämiseen. Opetuksen avulla *”pyritään”, ja ”tuetaan”* kielen kehittymistä ja *”hyödynnetään”* erilaisia oppimisympäristöjä, sekä *”kielitaitoa kehitetään”, ”tutkitaan”, ”opitaan analysoimaan” ja ”sisältöjä täydennetään”*, mutta kenen toimesta lupauksia tehdään tai kenelle vastuu osoitetaan, ei opetussuunnitelmasta ilmene.

4.3.4 Tampere

Tampereen ja Mäntyharjun paikalliset opetussuunnitelmat ovat muita paikallisia opetussuunnitelmia lyhyemmät. Molemmista paikallisista opetussuunnitelmista kuitenkin löydettävissä samat diskurssit, kuin muistakin opetussuunnitelmista.

Tampereen paikallisessa opetussuunnitelmassa yhteistyön diskurssi nousee esiin opetussuunnitelman laadintaa koskevassa kohdassa, jolloin mainitaan yhteistyö oppilaiden,

huoltajien ja kyseisten kieli- ja kulttuuriyhteisöjen kanssa. Diskurssiin liittyy myös oppilasta opettavien opettajien yhteistyö sekä yhteistyö S2-oppimäärän ja muiden äidinkieli ja kirjallisuus - oppimäärien kanssa. Tuen diskurssi nivoutuu sekä tasa-arvon että identiteetin kehittymisen diskurssiin. Oppilaan oman äidinkielen ja suomen opetuksen lisäksi tuki muilla oppimisen osa-alueilla nähdään myös tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamisena (tasa-arvo). Identiteetin kehittymisen diskurssi – kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä tukevia toimenpiteitä ja toisaalta oppimissuunnitelman hyödyntämistä opiskelun tukena.

Tampereen opetussuunnitelmassa mainitaan aluksi, että maahanmuuttajalle ”voidaan laatia opetussuunnitelma” ja opetussuunnitelman laadinnassa ”otetaan huomioon” ja ”tehdään yhteistyötä”, jolloin se, kenelle vastuu kohdistetaan, jää avoimeksi. Kohtaa kuitenkin tarkennetaan: ”opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa”, miten oppilaiden kieli ja valmiudet otetaan huomioon. Tampereen opetussuunnitelma on tähänastisista ensimmäinen, jossa ilmaistaan vastuun kohdistuminen selkeästi tietyille taholle, tässä kohden opetuksen järjestäjälle. Sen sijaan se, kuka päätöksiä valvoo tai toteuttaa, ei määritellä. Oppilaan tarpeen suomi toisena kielenä oppimäärään ”määrittävät oppilasta opettavat opettajat yhdessä”. Lisäksi opetussuunnitelmassa luvataan, että ”oppilalle annetaan tarvittaessa tukea” kielen opetuksen ohella myös muilla oppimisen osa-alueilla, mutta ilmauksesta jää epäselväksi, kuka tästä vastaa.

4.3.5 Mäntyharju

Oppilasta opettavien opettajien välinen, oppiaineen ja luokanopettajan välinen ja S2-opettajan ja muiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien välinen toiminta tai toimintaan pyrkiminen voidaan lukea Mäntyharjun paikallisen opetussuunnitelman esille nousevaksi yhteistyön diskurssiksi. Mäntyharjun opetussuunnitelmasta löytyvät myös maininnat oppilaan tukemisesta ”kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään”, kotouttamisen ja monilukutaidon sekä monikielisyyden, mutta myös tuki ”muilla oppimisen osa-alueilla”. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös tasavertaiset oppimisvalmiudet. Voidaan siis todeta, että Mäntyharjun paikallisesta opetussuunnitelmasta on löydettävissä samat diskurssit kuin muistakin.

Mäntyharjun opetussuunnitelmasta on löydettävissä hyvin samankaltaisia vastuuilmauksia kuin aiemmistakin. Poikkeuksina muista, Mäntyharjun opetussuunnitelmassa vastuuta osoitetaan kuitenkin jossain määrin S2-opettajalle, ”S2-opettaja ja muut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat tekevät yhteistyötä”. Lisäksi – perusopetussuunnitelmaa mukailten – myös Mäntyharjun

opetussuunnitelmassa mainitaan oppilasta opettavien opettajien määrittävän oppilaan suomi toisena kielenä –oppimäärän tarpeen.

4.3.6 Turku

Turun opetussuunnitelmassa tuen diskurssi nousee esiin monissa eri kohdissa. Oppimäärän ja oppimisympäristön tehtävä on tukea oppilasta niin monikielisyyden ja kielitaidon eri osa-alueiden kehittämisessä kuin suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumisessa. Yhteistyön diskurssina voidaan pitää opettajien yhteistyön lisäksi myös yhteistyötä kotien, oman äidinkielen opetuksen ja muiden opettajien kanssa. Edellisten lisäksi Turun opetussuunnitelmasta löytyy tuen diskurssiin nivoutuva identiteetin diskurssi, puhuttaessa kotoutumisesta suomalaisen yhteiskuntaan ja kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisesta.

Kuhmon opetussuunnitelman tavoin Turun opetussuunnitelmassa *”suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävänä on tukea ja auttaa oppilasta”* sekä *”herättää kiinnostus”* ja *”tarjota välineitä”* kielitaidon kehittämiseen. Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista ja oppilaiden kielen osaaminen laajenee. Passiivi-ilmauksessa mainitaan, että *”kielitaitoa kehitetään kaikilla kielenkäytön osa-alueilla”*, jotta oppilas saa valmiudet havaintojen, oman ajattelunsa, tunteidensa ja mielipiteidensä ilmaisemiseen. Se, kenelle vastuu tässä osoitetaan, jää vaille huomiota. Oppilaalle *”opetetaan suomea toisena kielenä, joko kokonaan tai osittain”* ja hänen *”edistymistään ja suoriutumistaan arvioidaan suhteessa oppimäärän tavoitteisiin ja kriteereihin”*. Ilmauksista on luettavissa, että työ osoitetaan suomen kielen opettajalle, mutta suoranaisesti vastuuta ei kuitenkaan kohdisteta kenellekään.

4.3.7 Oulu

Oulun opintosuunnitelmassa tuen diskurssi mainitaan useamman kerran, esimerkiksi oppilaan oman äidinkielen hyödyntämisenä opetuksessa, oppilaiden taitotasojen arvioinnissa ja opintosuunnitelman käyttämisenä oppimisen tukena. Lisäksi oppilaalle tarjotaan sekä annetaan tukea suomen ja oman äidinkielen opetuksen ohella myös muilla oppimisen osa-alueilla. Koulun tehtävänä on tarkoitus antaa oppilaalle pohja oman kulttuurin tarkasteluun, jotta oppilas kykenee tunnistamaan omaan kulttuuriinsa liittyviä toimintatapoja ja luomaan uusia yhteisiä toimintatapoja. Tässä yhdistyvät niin tuen, yhteistyön kuin oppilaan identiteettiin liittyvät diskurssit. Yhteistyön diskurssi on löydettävissä myös kohdassa, jossa opintojen suorittamista seurataan ja arvioidaan yhteistyössä oppilaan ja

huoltajan kanssa. Passiivit *"seurataan"* ja *"arvioidaan"* kuitenkin paljastavat sen, että vastuuta siitä, kenen tehtäväksi seuranta, arviointi ja yhteistyö jäävät, ei opintosuunnitelmassa määritellä.

Oulun opetussuunnitelmaa tarkastellessa on nähtävissä, että monet aktiivissa olevat lausekkeet kohdistuvat oppilaaseen ja oppilaan toimintaan: *"oppilas voi osoittaa"*, *"oululainen oppilas aloittaa"*, *"oppilas saa"* ja *"oppilas tarvitsee"*. Näissä kohdin vastuu kohdistetaan oppilaaseen itseensä. Löydettävissä on kuitenkin myös ilmauksia, jossa vastuu osoitetaan opettajille *"opettajat voivat opetusta suunnitella tarkentaa"*, vaikka tarkempaa määritelmää siitä, keille vastuu kohdistuu, jääkin määrittelemättä. Opetussuunnitelmasta myös näkyy koulun vastuu *"koulu oppivaa yhteisönä ohjaa"*, mutta tätä vastuuta ei kuitenkaan suoranaisesti osoiteta kenellekään koulussa toimivalle henkilölle tai henkilöille.

Oulun perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilaiden taitoja *"soveltuvuuskokeessa kartoitetaan"*, *"taitojen kehittymistä seurataan"* ja *"opetussuunnitelma laaditaan"* yhteisenä kaikille kielille. Lisäksi mainitaan, että *"kaikissa oppiaineissa toteutetaan"* kielitietoista opetusta, *"sanaston ymmärtämiseen kiinnitetään huomiota"* ja *"oppilasta rohkaistaan"* käyttämään omaa kieltä koulun eri tilanteissa. Edellisten lisäksi Oulussa *"tarjotaan"* erilaisia malleja oppimiseen, *"tutustutaan"*, *"tulkitaan"*, *"tehdään havaintoja"* ja *"harjoitellaan"* erilaisia tehtäviä ja harjoituksia, yksin ja ryhmässä, viestintäteknologiaa hyödyntäen. Missään edeltävissä passiivirakenteissa ei kuitenkaan tarkemmin määritellä, kenen tehtävänä on huolehtia suunnitelmista, kartoituksesta tai toteutuksista.

4.4 Yhteenveto

Yhteenvetona diskursiivisten piirteiden osalta voidaankin siis todeta, että jokainen tutkimuksessa oleva opetussuunnitelma on diskurssisilta piirteiltään hyvin toistensa kaltainen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014) mukaileva.

Vaikka diskursiivisten piirteiden voidaankin todeta olevan samat, lisää mielenkiintoisia piirteitä ja tutkimusta syventävää tietoa, tutkimukseen tuo tekstien yksityiskohtaisempi, lingvistinen tarkastelu. Jo diskurssianalyysin perusteella on ollut huomattavissa, miten erilaisin kielellisin muodoin sama asia eri opetussuunnitelmissa on esitetty. Ilmauksissa olevat lingvistiset piirteet, kuten aikamuoto, modaalisuus tai nesessiiviset rakenteet määrittävät tutkimuksessani käsiteltävää vastuullisuutta monenkirjavasti. Tutkimuksen seuraavaan osioon on koottu opetussuunnitelmista löytyvät lingvistiset piirteet, jotka kuvastavat, kenelle vastuu suomi toisena kielenä -opiskelijoiden opetuksesta, oppimisesta ja oikeuksista kohdistuu vai kohdistuuko lopulta kenellekään.

4.5 Opetussuunnitelmien haasteet

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on nähtävissä, että käsittelemäni kuntakohtaiset opetussuunnitelmat perustuvat vahvasti valtakunnalliseen perusopetussuunnitelmaan (POPS 2014). Tämä on nähtävissä sekä opetussuunnitelmien rakenteesta että suorista lainauksista. Tarkastelusta oli kuitenkin huomattavissa se, miten monenlaisin sanavalinnoin tai kielellisin muodoin samaa tarkoittavat asiat opetussuunnitelmissa on ilmaistu. Opetussuunnitelmien tarkoitin harkitut ja määritellyt tavoitteet ja kuvaukset jättävät kuitenkin paljon pohdittavaa. Opetussuunnitelmissa suomi toisena kielenä -oppilaisiin kohdistetaan monenlaisia tavoitteita ja oppimista ohjaavia toimintasuunnitelmia. Kuitenkin vain satunnaisesti oppilaaseen kohdistuvaan tai opetusta koskevaan toimintaan liittyvissä ilmauksissa on opetussuunnitelmissa tarkasti määritelty, kenen vastuulle opetussuunnitelmien noudattaminen lopulta jää. Monelta osin on mahdollista rivien välistä tulkita suomen kielen opettajaan kohdistuvat odotukset niin suomi toisena kielenä -oppilaan opettamisesta, arvioinnista, paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta, rohkaisusta ja tuesta opinnoissa, yhteistyöstä ja suunnittelusta muiden opettajien kanssa, kuin oppilaan sopeuttamisesta yhteiskuntaan.

Erityinen huomioni kiinnittyi kuitenkin opetussuunnitelmien runsaaseen passiivin käyttöön. Passiivin avulla määritellään, millaista tukea ja opetusta oppilaalle tarjotaan, millaisia asioita, ympäristöjä ja välineitä opetuksessa hyödynnetään ja käytetään sekä millaisia koulua edistäviä toimenpiteitä oppilaaseen voidaan kohdistaa. Monitulkintaisten kielellisten ilmausten ja lupauksen todellisuus jättää kuitenkin ilmoille useita kysymyksiä, sillä todellisudessa opetussuunnitelmissa ei kohdisteta esitettyjä ilmauksia ja niihin liittyvää työnjakoa eri oppiaineiden tai opettajien välille, eikä näin ollen myöskään vastuun kantajaa ole määritelty. Opetussuunnitelmista on rivien välistä kuitenkin nähtävissä, että suomi toisena kielenä -oppilaan niin koulunkäyntiin, muiden aineiden kuin suomen opiskeluun liittyviin haasteisiin ei juurikaan oteta kantaa, eikä määritellä, kenen vastuuksi jää näitä asioita hoitaa. Opetussuunnitelmien lingvistinen tarkastelu herättää pohdintaa siitä, onko mahdollista, että tämänhetkisten opetussuunnitelmien noudattaminen antaa mahdollisuuden siirtää tai kohdistaa vastuuta jopa yksittäiselle opettajalle. Tällöin vaarana onkin, että suomi toisena kielenä -oppilaat jäävät helposti muiden oppilaiden varjoon, mikäli kaikki heitä opettavat opettajat eivät ota vastuulleen opettamaansa ainetta myös heidän kohdallaan. Monilta opettajilta puuttuu tietoisuus siitä, että suomi toisena kielenä -oppilaiden joukossa on oppilaita, joiden koulutausta voi olla hyvinkin alhainen, mahdollisesti jopa täysin olematon. Nämä oppilaat saattavat istua tunneilla hiljaa, tehden tehtäviä, mutta eivät kuitenkaan välttämättä pärjää kokeissa, sillä asioiden ymmärtäminen on saattanut jäädä

heikoksi. On myös pohdittava, ovatko suomea toisena kielenään opiskelevien oppilaiden eri aineita opettavat opettajat valmiita kiireellisen arjen keskellä panostamaan lisämateriaalin valmistamiseen tai oppilaiden riittävään tukemiseen, siitäkään huolimatta, että heille maksetaan korvausta tästä työstä. Siksi opetussuunnitelmiin olisi ehdottoman tärkeää kirjata ja kohdistaa vastuu tasaisesti, jotta yhdelle opettajalle ei tule liian suurta työtaakkaa, mutta myös siksi, että suomi toisena kielenä -oppilailla on oikeus saada tasa-arvoista kohtelua ja tukea oppimisessa ja yhteiskuntaan sopeutumisessa.

5 LOPUKSI

5.1 Yhteenveto

Aloitin analyysin tarkastelemalla opetussuunnitelman perusteita (POPS2014) yleisesti, saadakseni mahdollisimman hyvän kuvan perusopetussuunnitelmasta. Käytin tutkimuksessani perusopetussuunnitelman (POPS 2014) lisäksi kuutta paikallista opetussuunnitelmaa. Tarkoituksenani oli selvittää, miten eri kuntien opetussuunnitelmien perusteissa kuvataan suomi toisena kielenä -oppilaiden opetukseen liittyviä tavoitteita, eroavatko nämä tavoitteet toisistaan ja kuinka sanatarkasti opetussuunnitelmien tavoitteet perustuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Lisäksi tutkimuksessani selvitetään, millaisia vastuuta kuvaavia diskursseja opetussuunnitelmista on löydettävissä ja kenelle vastuu asettuu. Erityisesti huomioni kohdistin siihen, millaisia kieliopillisia rakenteita sekä sanoja opetussuunnitelmissa käytetään. Tutkimus osoitti, että kuntakohtaiset opetussuunnitelmat pohjautuvat monin osin hyvinkin sanatarkasti perusopetussuunnitelmaan, vaikka joitakin eroavaisuuksia opetussuunnitelmista ja opetukseen liittyvistä tavoitteista oli löydettävissä. Yhtäläisyyttä löytyi erityisen paljon kielellisistä ja lauserakenteellisista valinnoista, jotka myös diskurssien tarkastelussa nousivat ratkaiseviksi tekijöiksi vastuuilmauksiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Tuloksista on nähtävissä, että opetussuunnitelmista löytyy neljä vahvaa diskurssia, jotka liittyvät tukeen, identiteettiin, yhteistyöhön ja tasa-arvoon. Näiden diskurssien lingvistiksestä tarkastelusta ilmeni, että opetussuunnitelmissa käytetään hyvin paljon passiivirakenteita, jotka antavat mahdollisuuden monimerkityksiseen tulkintaan.

5.2 Johtopäätökset

Jotta maahanmuuttajataustaisten tai suomea toisena kielenään opiskelevien yhteiskuntaan integroituminen ja sopeutuminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla, ei ole yhdentekevää, millä tavoin opettajien työtä ohjaavat opetussuunnitelmat on laadittu ja miten ne ovat tulkittavissa. Koska opetussuunnitelmissa on kyse siitä, miten erilaisista rakenteista päätetään ja kuka erilaisista tehtävistä on vastuussa, tulisi opetussuunnitelmien laadinnassa ja kielellisissä valinnoissa ottaa huomioon kaikki oppilaat tasa-arvoisesti. Sillä, että vastuuta ei ole tarkkaan määritelty, voi olla monenlaisia seurauksia. Yhdelle opettajalle kohdistettu, tiedostamaton tai tiedostettu, vastuunjakaminen voi aiheuttaa opettajan voimavarat ylittävän työkuorman. Resurssien puuttuminen

tai epäselvyys vastuukysymyksissä kohdistuu myös oppilaaseen; vaarana on, että oppilas jää tuuliajolle, eikä oppilaan tarvitsemasta tuesta tai opintojen onnistumisesta viimekädessä vastaa kukaan. Tällainen tilanne kumoaa perusopetuslain pohjalta koostetusta perusopetussuunnitelmassa olevan määritelmän oppilaan tasa-arvosta, joka korostaa, että ”opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” (opetushallitus). Perusopetuksen tehtävänä on myös tuottaa kaikille sama jatko-opintokelpoisuus. Kenen vastuulla on loppujen lopuksi huolehtia, että lakiin pohjautuvat suunnitelmat on laadittu hyvin ja toisaalta siitä, että ne myös toteutuvat.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että on olemassa useita opetussuunnitelmien sananmuotoihin liittyviä haasteita. Toisaalta myös opetussuunnitelmien laatijoiden kuin opettajienkin tietoisuus suomi toisena kielenä -opiskelijoiden kielellisestä osaamisesta, oppimisen haasteista sekä puutteellisen kielitaidon ja oppimisvalmiuksien asettamista ongelmista olisi syytä tiedostaa entistä paremmin, niin aineenopettajien kouluttamisessa monimuotoiseen kouluympäristöön kuin opetushallituksessakin. Toisaalta opetussuunnitelmia laadittaessa syytä on myös tarkastella, vastaako esitetty sananmuoto sitä, mihin tällä tavoitellaan. Mihin kaikki johtaa tulevaisuudessa, jos mitään muutoksia ei tapahdu?

LÄHTEET

Aalto, E & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Fairclough, N. 1992. Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, Vol. 3(2), 193-217.

Hämeenkyrön opetussuunnitelma. 2016. Haettu:

https://www.hameenkyro.fi/site/assets/files/6110/h_meenkyr_n_perusopetuksen_paikallinen_opetussuunnitelma_2016.pdf

Junnola, A. 2017. Kriittinen diskurssianalyysi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 ja siinä muodostuvasta käsityksestä koulussa tukea saavista oppilaista.

Kalliokoski, J., Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. *AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2015/ n:o 8. 72-90.

Kuhmon perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Haettu:

<https://www.kuhmo.fi/wp-content/uploads/2017/03/610-Kuhmon-perusopetuksen-opetussuunnitelma-2016.pdf>

Mäntyharjun perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Haettu:

<https://hallinta-mantyarju.kunta-api.fi/wp-content/uploads/2017/07/Mntyharjun-perusopetuksen-opetussuunnitelma-2016.pdf>

Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino, Tampere.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu:

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. Haettu:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Opetushallitus. 2020. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Haettu:

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>

Opetushallitus. 2020. Mitä on perusopetus? Haettu:

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>

Oulun perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Haettu:

https://nk.oulu.fi/ops/ONK_perusopetuksen_ops_2016.pdf

Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen.

Spitzmüller, J. & Warnke, I. 2011. Discourse as a "linguistic object": methodical and methodological delimitations. *Critical Discourse Studies*, Vol. 8(2), 75-94.

Tampereen perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Haettu:

https://www.tampere.fi/tiedostot/t/Bcnlf5iKh/Tampereen_kaupungin_perusopetuksen_opetussuunnitelma_2016.pdf

Tilastokeskus. 2020. Kieli sukupuolen mukaan kunnittain. Haettu:

http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rm.px/table/tableViewLayout1/

Turun perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Haettu:

<https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/monikulttuurisuus-ja-monikieliset-oppilaat-opsissa/>

Äidinkielen huoltoasema. 2015. Maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet. Haettu:

<https://aidinkielenhuoltoasema.files.wordpress.com/2015/06/maahanmuuttajien-opetussuunnitelma.pdf>

LIITTEET

Liite 1. Valittujen kuntien sijainti kartalla.



Liite 2.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet:

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Hämeenkyrön opetussuunnitelma:

https://www.hameenkyro.fi/site/assets/files/6110/hameenkyro_n_perusopetuksen_paikallinen_opetussuunnitelma_2016.pdf

Kuhmon opetussuunnitelma:

<https://www.kuhmo.fi/wp-content/uploads/2017/03/610-Kuhmon-perusopetuksen-opetussuunnitelma-2016.pdf>

Mäntyharjun opetussuunnitelma:

<https://hallinta-mantynharju.kunta-api.fi/wp-content/uploads/2017/07/Mntynharjun-perusopetuksen-opetussuunnitelma-2016.pdf>

Oulun opetussuunnitelma:

https://nk.oulu.fi/ops/ONK_perusopetuksen_ops_2016.pdf

Tampereen opetussuunnitelma:

https://www.tampere.fi/tiedostot/t/Bcnlf5iKh/Tampereen_kaupungin_perusopetuksen_opetussuunnitelma_2016.pdf

Turun opetussuunnitelma:

<https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/monikulttuurisuus-ja-monikieliset-oppilaat-opsissa/>