

Mia Ekström & Milla Merinen

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSIEN OPETUSSUUNNITELMAT JA SUOMI TOISENA KIELENÄ -KOKONAISUUDET

Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa suomi
toisena kielenä -oppilaita

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Elokuu 2022

TIIVISTELMÄ

Mia Ekström & Milla Merinen: ”Luokanopettajakoulutuksien opetussuunnitelmat ja suomi toisena kielenä – kokonaisuudet - Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa suomi toisena kielenä -oppilaita.”

Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden maisteri
Elokuu 2022

Globaali maailma ja jatkuvasti muuttuva yhteiskunta asettavat suomalaiselle koulutukselle yhä moninaisempia haasteita, mutta toisaalta myös tarjoavat uusia mahdollisuuksia. Samanaikaisesti luokanopettajakoulutuksilta, luokanopettajaopiskelijoilta, sekä jo työmaailmassa olevilta luokanopettajilta vaaditaan jatkuvaa oman toiminnan reflektointia ja kehittämistä. Monikulttuuristuvassa koulussa suomi toisena kielenä -oppilaita on yhä vain enemmän, ja jokaisen heitä opettavan tulee tarjota mahdollisimman kulttuurisensitiivistä ja laadukasta opetusta, joka tukee näiden oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisia S2-sisältöjä on löydettävissä valikoitujen yliopistojen luokanopettajakoulutuksien opetussuunnitelmista. Näitä sisältöjä ja opetussuunnitelmista kumpuavia oppimismahdollisuuksia vertailtiin näissä koulutuksissa opiskelevien kokemuksiin ja näkemyksiin. Tutkimuskysymyksiä olivat, millaisia S2-opetukseen liitettäviä kurseja ja/tai kurssisisältöjä löytyy tutkittavien yliopistojen opetussuunnitelmista, millaisia kompetensseja opiskelijat kokevat saavansa yliopistojen tarjoamasta opetuksesta, ja kokevatko luokanopettajaopiskelijat saamansa opetuksen olleen riittävää.

Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimen kyselylomakkeen avulla, joka luotiin opetussuunnitelmista löydettävien S2-teemojen, sekä teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Kyselylomakkeeseen vastasi 11 opiskelijaa, kolmesta eri yliopistosta.

Analyysi toteutettiin kahdessa osassa. Yliopistojen opetussuunnitelmia, eli ensimmäistä tutkimuskysymystä lähestyttiin deduktiivisen sisällönanalyysin kautta. Teorialähtöisen analyysin taustalla vaikuttaa R.M. Hardenin yksinkertainen opetussuunnitelmien kartoittamismalli. Tässä mallissa kerätään tietoa neljästä opetussuunnitelman osa-alueesta. Näitä tietoja hyödyntämällä pystytään kartoittamaan opiskelijan oppimismahdollisuuksia. Toiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin löytämään vastaus analysoimalla kyselylomakkeen vastauksia aineistolähtöisesti.

Analyysin perusteella S2-teemoja käsitellään luokanopettajakoulutuksissa jonkin verran, muttei riittävästi. Vastaajien välillä oli nähtävissä suuria eroja, mikä selittyy osittain opiskelijoiden henkilökohtaisen kiinnostuksen, ja kokemusten perusteella. Aineistosta muodostettiin analyysin myötä kolme vastaajatyyppeä, jotka kuvaavat opiskelijoiden valmiuksia toimia S2-oppilaiden opettajana. Nämä kolme tyyppiä ovat: kompetenssit puuttuvat, kompetenssit ja teoria, sekä kompetenssit ja käytäntö.

Avainsanat: Suomi toisena kielenä -oppimäärä, suomi toisena kielenä -opetus, opetussuunnitelmatutkimus, monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, kielikasvatus, kompetenssi, opettajan identiteetti

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Mia Ekström & Milla Merinen: "Luokanopettajakoulutuksien opetussuunnitelmat ja suomi toisena kielenä – kokonaisuudet - Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa suomi toisena kielenä -oppilaita."

Masters thesis

Tampere University

Masters of Education

August 2022

The ever-globalizing world connected to our constantly changing society create both challenges as well as opportunities for the Finnish education system. The class teacher education programs, the class teacher students, as well as the teachers already working in the field are required to constantly reflect and improve their skills. The multicultural school is a concept that has come to stay and as a result the number of pupils who study Finnish as a second language has increased. Teacher's must be able to provide quality teaching that supports the pupils' individual learning. The purpose of this study was to find out what kind of Finnish as a second language courses and elements could be found in the curriculums of three universities that offer class teacher programs. Additionally, these elements and learning possibilities were then compared to views given by the students. The research questions of this study were as follow: what kind of Finnish as a second language contents can be found within the curriculums, what kind of competences do the students feel they have gained from the teaching, and whether they feel this teaching has been sufficient.

The data for the study was gathered via an open question form. This form was based on the Finnish as a second language content that was found in the universities' curriculums as well as the theoretical framework. A total of 11 students completed the form.

The analysis was done in two parts. Firstly, the curriculums of the universities were analyzed using deductive content analysis, which was then used to answer the first research question. Secondly, the question forms were analyzed based on R.M. Hardens model of curriculum mapping. This model gathers data on four different parts of the curriculum.

Based on the analysis the universities do offer some education in the themes of Finnish as a second language but not sufficiently. There were vast differences between the knowledge and skills of the participants, which can in part be explained by personal interest. Based on the data three respondent types were found: does not feel equipped to teach Finnish as a second language pupils, feels that their studies have at least in part prepared them for working with Finnish as a second language pupils, and feels that in addition to their studies they have gained practical experience elsewhere and therefore is equipped to teach Finnish as a second language pupils.

Keywords: Finnish as a second language, curriculum studies, multiculturalism, interculturalism, language education, competence, teacher identity

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

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS	8
2.1	Suomi toisena kielenä	8
2.1.1	<i>Oppimäärän tavoitteet ja opetukseen osallistuminen</i>	9
2.1.2	<i>Opetuksen järjestäminen</i>	10
2.1.3	<i>Pedagogiikka ja didaktiikka</i>	11
2.1.4	<i>Toisen kielen oppiminen kansainvälisessä kontekstissa</i>	14
2.2	Opetussuunnitelmatutkimus	15
2.2.1	<i>Opetussuunnitelmatutkimus korkeakoulukontekstissa</i>	16
2.2.2	<i>”Curriculum mapping” – opetussuunnitelman kartoittaminen</i>	18
2.2.3	<i>Opetussuunnitelman kartoittamisen malli</i>	19
2.3	Suomi toisena kielenä osana opetussuunnitelmatutkimusta	22
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1	Aineiston keruu	25
4.1.1	<i>Opetussuunnitelmat</i>	25
4.1.2	<i>Lomaketutkimus</i>	25
4.2	Aineiston analyysi	28
4.2.1	<i>Opetussuunnitelmien analyysi</i>	28
4.2.2	<i>Lomaketutkimuksen analyysi</i>	32
5	TULOKSET	36
5.1	Suomi toisena kielenä yliopistojen opetussuunnitelmissa	36
5.1.1	<i>Itä-Suomen yliopisto</i>	36
5.1.2	<i>Tampereen yliopisto</i>	38
5.1.3	<i>Oulun yliopisto</i>	39
5.2	Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opintojen aikana karttuneista suomi toisena kielenä -opetuksen taidoista	40
5.2.1	<i>Opettajan toiminta</i>	40
5.2.2	<i>Kielen merkitys</i>	43
5.3	Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa suomea toisena kielenä	44
5.3.1	<i>Kompetenssit puuttuvat</i>	45
5.3.2	<i>Kompetenssit ja teoriaopetus</i>	46
5.3.3	<i>Kompetenssit ja käytännön oppiminen</i>	47
6	POHDINTA	49
6.1	Eettisyys	51
6.2	Luotettavuus	52
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet	53
7	LÄHTEET	56
LIITTEET		63
Liite 1: Tutkimustiedote		63
Liite 2: Kyselylomake		64

1 JOHDANTO

Suomen monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärää opiskelevia oppilaita on yhä enemmän (kts. esim. Portin, 2017, s. 7; Kuukka et al., 2015, s. 88), jolloin kaikkien tulevien luokanopettajien tulee omata riittävät valmiudet heidän kohtaamiseensa ja heidän opettamiseensa. Vaikka tarve opettaa ja ohjata S2-oppilaita kasvaa samaa vauhtia kuin suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuus, vain osa suomalaisista luokanopettajakoulutuksista tarjoaa mahdollisuuden opiskella S2-opintoja (Kivipelto, 2018). Valtioneuvoston vuoden 2017 (s. 106–115) tekemän selvityksen mukaan suomessa toimivista 11 luokanopettajakoulutusta tarjoavasta yliopistosta kolme ei järjestä minkäänlaista S2-opetukseen liittyvää opetusta, ja kahdeksan kertoo sisällyttävänsä S2-opetuksen elementtejä osaksi koulutusohjelman didaktisia opintoja, mutta ei tarjoa yksittäisiä kursseja niihin liittyen. Samaisen selvityksen mukaan S2-opetukseen on mahdollista erikoistua vain kahdessa, Helsingin ja Jyväskylän, yliopistoissa. Luokanopettajaopiskelijoiden mahdollisuudet opiskella S2-opetuksen erityispiirteitä siis paitsi vaihtelevat laajasti suomalaisten yliopistojen välillä, mutta perustuvat myös vahvasti opiskelijan henkilökohtaiseen kiinnostukseen. Näin ollen olisikin tärkeää tutkia paitsi sitä, mitä opiskelijoiden on ylipäättänsä mahdollista oppia opintojensa aikana kuin myös sitä, mitä opiskelijat todella kokevat saavansa irti saamastaan opetuksesta.

Aikaisempaa tutkimusta S2-teemasta on tehty pitkälti opiskelijoiden toimesta, kuten Kuusiston ja Rantasen (2017) pro gradu -tutkielmassa. He tutkivat luokanopettajaopiskelijoiden S2-opettamisen valmiuksien kehittymistä ei-suomenkielisten oppijoiden tukemisen näkökulmasta. Heidän havaintojensa mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat, että heidän valmiutensa tukea S2-oppilaita olivat kehittyneet opintojen aikana. Tästä huolimatta tutkimukseen osallistuneet opiskelijat osoittivat silti systemaattista epävarmuutta omista kokonaisvaltaisista taidoistaan tukea S2-oppilaita. S2-teemaa on laajemmin

tutkittu ennen kaikkea S2-oppilaiden tai opetuksen kentällä toimivien toimijoiden näkökulmasta (kts. esim. Kuoppala, 2021; Pöntinen, 2019). Näissä tutkimuksissa korostuvat luokanopettajaksi opiskelevien sijaan S2-oppilaiden kokemukset, tai jo valmistuneiden ja kentällä toimivien luokanopettajien näkemykset. Kansainvälisessä tutkimuksessa toisen kielen oppimisessa korostetaan erityisesti kielen sosiaalista näkökulmaa (esim. Lantolf 2006), ja sen rakentumista tilannekohtaisesti.

Opetussuunnitelmatutkimusta sen sijaan on toteutettu melko laajasti sekä Suomessa että kansainvälisesti (kts. esim. Mäkinen & Kujala, 2017, s. 267–288; Pinar, 2014). Vaikka kansainvälinen opetussuunnitelmatutkimus käsittelee laajasti myös korkeakouluja (kts. esim. Leathwood & Phillips, 2000; Khan & Law, 2014), suomalaisessa viitekehyksessä keskitytään enimmäkseen perusopetuksen opetussuunnitelmien tutkimiseen (kts. esim. Reunamo, 2021; Väliahde, 2018). Näissä tutkimuksissa aihetta lähestytään yleensä painottaen vain opetussuunnitelmien konkreettista sisältöä, eli tekstejä. Tämän vuoksi olisikin tärkeää tutkia aihetta myös siitä näkökulmasta, miten nämä konkreettiset tekstit toteutuvat käytännössä, eli opiskelijoiden oppimista opetussuunnitelman pohjalta.

Tutkielmassa tarkastellaan, millaisia S2-teeman sisältöjä tutkittavina olevien yliopistojen opetussuunnitelmista löytyy. Tämän lisäksi pro gradu pyrkii muodostamaan kuvan siitä, millaisia kompetensseja luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa yliopiston tarjoamasta opetuksesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millainen on opiskelijoiden kokemus saamansa opetuksen riittävydestä S2-oppilaiden kanssa toimimiseen. Suomalaisten yliopistojen opetussuunnitelmiin perehdytään opetussuunnitelmatutkimuksen kautta hyödyntämällä esimerkiksi Kirkpatrickin ja Kirkpatrickin (2006) Four level model of training criteria -mallia sekä sen pohjalta tehtyä R.M. Hardenin (2001) opetussuunnitelman kartoittamisen mallia. Tutkielma toteutetaan käyttäen kvalitatiivisia menetelmiä, kuten deduktiivista ja induktiivista sisällönanalyysia. Deduktiivisella sisällönanalyysilla viitataan teorialähtöiseen aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 95), jota tutkielmassa hyödynnetään opetussuunnitelmien tutkimisessa. Induktiivisella sisällönanalyysilla taas viitataan aineistolähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91), jota

käytetään lomakevastausten analysoinnissa. Lomakevastausten perusteella on tarkoitus luoda kuva siitä, mitä opiskelijat kokevat oppivansa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimuksen kannalta keskeistä teoriaa ja näin asettaa tutkimus kontekstiinsa. Luvun ensimmäinen osuus keskittyy S2 -opetuksen määrittelyyn, järjestämiseen sekä sen didaktikkaan. Luvun toisessa osiossa syvennytään opetussuunnitelmatutkimukseen, sen historiaan ja käytäntöön. Viimeisessä osiossa näitä kahta tutkitaan toisiinsa linkittyneinä yhteisenä kokonaisuutena.

2.1 *Suomi toisena kielenä*

Opetushallituksen (2022a) mukaan S2-opetus on tarkoitettu kaikille sellaisille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Tämän lisäksi S2-opetusta tulisi tarjota oppilaille, joiden tausta on muutoin monikielinen, kuten paluumuuttajien tapauksessa. Opetuksen päämääränä on antaa oppilaille riittävät kielen perustaidot, jotta tämä voi toimia osana kouluuyhteisöä. S2-opetukseen osallistuvilla oppilailla on siis jonkinasteisia puutteita suomen kielen peruskielitaidossa, tai jollakin muulla kielen osa-alueella.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2022) S2-oppimäärä on osa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta. Kuten muidenkin oppiaineiden kohdalla, opetussuunnitelmassa (POPS) on kunkin oppiaineen sisälle määritelty eri osa-alueita, joihin opetus ja arviointi tulisi perustaa. Nämä osat ovat: oppiaineen tehtävä, tavoitteet, ohjaus, eriyttäminen, tuki, sekä arviointi. S2-oppimäärässä nämä osa-alueet ovat identtisiä äidinkielen oppiaineen kanssa. Sille on kuitenkin määritelty oma erityinen tehtävänsä:

... tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja tarjota välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Yhteistyössä kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden kanssa suomi toisena kielenä -opetus auttaa oppilaita rakentamaan kielellisiä ja kulttuurista identiteettiään kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2014, s. 118.)

2.1.1 Oppimäärän tavoitteet ja opetukseen osallistuminen

S2-opetuksen tavoitteet voidaan tiivistää seuraavanlaisesti: tekstien tuottaminen ja tulkitseminen, vuorovaikutustaidot, kielen, kulttuurin ja kirjallisuuden ymmärtäminen, sekä kielen käyttämisen tukeminen erityisesti oppimistilanteissa. Oppiaineen tehtävän mukaisesti oppilaita pitäisi yhdessä kodin kanssa ohjata ja opettaa kieli – ja kulttuuritietoiseksi osaajaksi, ja opetusta tulisi toteuttaa huomioiden jokaisen oppilaiden yksilöllisyys sekä opetuksen merkityksellisyyden (Opetushallitus 2014, 160). Samaisessa Opetushallituksen (2014, 162) kirjoittamassa POPSissa mainitaan myös, että suomen kieli on ennen kaikkea opetuksen kohde, mutta samanaikaisesti myös sen väline. On siis merkittävää, että oppilas oppii käyttämään suomen kieltä opetuksessa ja luonnollisesti myös arjessa, mutta yhtenä tavoitteena on myös kehittää oppimaan oppimisen ja ajattelun taitoja.

Vaikka S2-opetusta tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle, joka täyttää esimerkiksi Perusopetuslain asettamat kriteerit, sen järjestäminen on jokaisen yksilön kohdalla sidoksissa vanhempien valintoihin; oppilaan opettajat havainnoivat yhdessä tarpeen, mutta vanhemmat tekevät päätökset siitä, osallistuuko oppilas S2-opetukseen (Opetushallitus 2022b.; Perusopetuslaki 4:18 §). Vanhemmat saattavat kuitenkin toimia riittämättömän tiedon ohjaamina, jolloin lapsi saattaa joutua jopa virheellisesti S2-opetukseen pariin, vaikka kielitaidollisia perusteita ei olekaan (esim. Niemonen 2020). Tällöin opettajat ja muu henkilökunta määrittelevät oppilaan S2-opetusta tarvitseväksi väärin perustein, kuten sellaisessa tapauksessa, että oppilaan äidinkieltensä on jokin muu kuin suomi, vaikka suomen kielitaito olisi kuitenkin riittävä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän alla opiskelemiseen. Myös ohjeistukset siitä, milloin oppilaan tulisi siirtyä S2-opetuksesta suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään, voidaan katsoa olevan riittämättömiä tai puutteellisia (Kalliokoski 2009; Latomaa & Aalto 2009, s. 444).

Kuten kaiken muunkin opetuksen kohdalla, myös S2-opetukseen liittyvät yksilölliset järjestelykysymykset tulisi palvella nimenomaan oppilasta (Perusopetuslaki 1:3§). On tärkeää, että S2-opetuksen oppilaiden taidot etenkin kieliopin kannalta ovat edellä mainitun mukaisesti arvioitu huolellisesti, jotta oppilas sijoitetaan oppimisen ja yksilön edun mukaisesti oikeaan ryhmään.

Tämän lisäksi on tärkeää huomioida ikäkauden mukainen opetus. Opetusjärjestelyissä lähtökohtana tulisi siis olla oppilaan oppimistarpeet ja kielenoppimisen vaihe. Arvioinnin kannalta on merkittävää huomioida oppimäärän sisäiset tavoitteet ja kriteerit, joihin oppilaan suoriutumista tulisi suhteuttaa. Vaikka tavoitteet ja arviointikriteerit poikkeavatkin suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärästä, tulisi S2-oppilaille tarjota mahdollisuus käyttää oppimateriaalina samoja tekstejä ja tekstilajeja, kuin muutkin saman luokkatason oppilaat (Opetushallitus 2019).

2.1.2 Opetuksen järjestäminen

S2-opetusta itsessään voidaan järjestää monin eri tavoin. Kuten jo POPSin perusteella voidaan päätellä, on S2-opetus välttämätön osa oppilaiden tukemista ja opettamista, mutta sitä ei kuitenkaan tarvitse tarjota omana erillisenä oppikokonaisuutenaan (esim. Latomaa & Aalto 2009). Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta, minkä myötä myös S2-opetus ja sen käytänteet ovat kunnan harteilla (Perusopetuslaki 2:4 §). Kunta ei kuitenkaan ole perusopetuslain mukaan velvollinen järjestämään erillistä opetusta S2-oppilaille, vaan kunta saa itse päättää, miten tämän oppimäärän osalta toimitaan. Valtioneuvoston asetuksessa perusopetuksen tuntijaosta S2-opetukseen viitataan seuraavasti:

Koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2:8§).

Opetusta voidaan toteuttaa siis joko siten, että oppilaalle järjestetään kokonaan erillistä S2-opetusta, jolloin opetuksesta vastaa S2-opettaja. Oppilas voi suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opintoja myös siten, että hän opiskelee osan tunneista S2-ryhmässä, ja osan suomen kielen ja kirjallisuuden -ryhmässä. Jälkimmäisessä tapauksessa luokanopettaja voi toimia yksin, tai samanaikaisopettajuuden kautta, jolloin tunnilla on mukana myös S2-opettaja. Tällöin molemmat opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetuksen yhdessä (Opetushallitus 2022a). Kelpoisuusvaatimuksien mukaan luokanopettaja voi

opettaa oman luokan tai toisen opettajan luokan S2-oppilaille S2-oppimäärän mukaista opetusta, vaikka hänellä ei ole S2-aineenopettajan pätevyyttä (Suomenopettajat e.p.). Lakien tai kelpoisuusvaatimusten perusteella ei siis voida todeta, että S2-opetusta tulisi järjestää erillisenä kokonaisuutenaan, vaan jokainen kunta saa edellä mainitun mukaisesti tehdä yksilölliset päätökset opetuksen järjestämisestä.

Jotta luokanopettaja voi toimia virallisena S2-aineenopettajana, tulee hänellä olla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 3:4§). Opintojen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että S2-aineenopettajaksi haluavan osalta niihin tulee sisällyttää äidinkielen osalta 60 op perus- ja aineopintoja suomen kielessä, sekä 60 op perus- ja aineopintoja kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä. Alakoulun osalta on myös mahdollista suorittaa vain kaksoiskelpoisuus, jonka myötä luokanopettaja voi yhdistää aineenopettajan kelpoisuuden omaan tutkintoonsa opiskelemalla vain aineopinnot suomen kielestä ja kirjallisuudesta. (Suomenopettajat e.p.)

2.1.3 Pedagogiikka ja didaktiikka

Pedagogiikka tarkoittaa laajassa merkityksessä käsitystä siitä, miten kasvatus tai opetus tulisi järjestää. Toisaalta termillä voidaan viitata myös tiettyyn kasvatukselliseen suuntaukseen tai kasvatuksen osa-alueeseen, kuten juuri S2-pedagogiikkaan (Tieteen termipankki, 2022a). Didaktiikka käsittää puolestaan kaikki ne keinot ja opetustavat, joita opettaja käyttää kussakin oppiaineessa (Tieteen termipankki, 2022b). Pedagogiikka on siis omalla tavallaan yläkäsite didaktiikalle, sillä se, eli opettajan konkreettiset opetuskeinot ovat aina alisteisia pedagogisille käytänteille.

S2-opetus voidaan rinnastaa mihin tahansa kieltenopetukseen, vaikka se onkin osa äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiainetta. S2-oppilaille on kuitenkin edellä mainitun mukaisesti puutteita perustavanlaatuisessa suomen kielitaidossa, jolloin voidaan ajatella, että he opettelevat yhä suomen kieltä. Kuten Nissilä et al. (2006, s.10) teoksessaan toteavat, yksi S2-opetuksen lähtökohdista on se, että opettaja tunnistaa omat käsityksensä siitä, miten kieltä opitaan. Tämä on tärkeää siksi, että yksittäisen opettajan kielenoppimiskäsitykset vaikuttavat

välttämättäkin hänen opetuksensa taustalla. Jokainen opettaja suhtautuu kielenopetukseen ja esimerkiksi kielenoppimistehtäviin omalla tavallaan, ja tekee didaktisia ratkaisuja tämän perusteella (Järvinen 2011 s. 36–37). Toisaalta opettajan oppimiskäsitykset saattavat muuttua, ja niitä voidaan myös tietoisesti muuttaa esimerkiksi koulutuksen avulla.

S2-oppilaiden kohdalla opettajan tulee olla tarkka siitä, ettei opetusta lähestytä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen näkökulmasta (Nissilä 2003, s.104; Nissilä 2006, s. 93). Näin toimiminen saattaa aiheuttaa sen, että opetuksessa keskitytään väärin asioihin, tai edetään liian nopeasti. Opettajan tulee ymmärtää myös kielitaidon kehittymisen teoriaa, sekä kielikasvatuksen pedagogisia käytänteitä, jotta opetus etenee S2-oppilaan edun mukaisesti. Kielitaitoa voidaan tarkastella usealta eri kantilta, kuten funktionaalisen tai sosiaalisen näkökulman kautta. Funktionaalissa näkökulmassa keskitytään nimensä mukaisesti kielen käyttöön ja sen käyttötarkoituksiin. Sosiaalisessa näkökulmassa kielitaito on osa suhteellisuutta, eli sitä, kuinka yksilö ja yhteisö pystyy toimimaan kielen kautta (Nissilä et al. 2006, s. 47). Sosiaalisen aspektin myötä on tärkeää huomioida, että oppilas kiinnittyy esimerkiksi oman koulunsa tai luokkansa kulttuuriin myös sen omalaatuisen kielen kautta. Kielenoppiminen voidaan nähdä sosiokulttuurisena ilmiönä, jossa toimitaan vuorovaikutuksessa ympäröivän kulttuurin, ja siinä mukana olevien ihmisten kanssa (Lehtonen et. al. 2015, s. 20–21).

Nissilä ym. (2006) esittelevät teoksessaan kielitaitomallin, jossa kielitaidon kehitys jaetaan sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden alueisiin. Opetuksen tulisi olla mahdollisimman laajaa, jotta S2-oppilas oppii suomen kieltä kokonaisvaltaisesti, jolloin kolmijaottelu voi olla hyödyllinen myös pedagogisessa mielessä. Ensimmäinen alue, eli sujuvuus, on osittain hankalasti määriteltävä käsite, sillä sen mittaaminen on hankalaa. On toki helppo huomata, jos puhuja takeltelee, mutta esimerkiksi puhenopeus saattaa olla osa puhujan piirteitä, eikä ole tällöin sidonnainen kieleen itsessään (Nissilä et al. 2006, s. 47). Kielitaitomallin mukaan sujuvuus on kuitenkin yksi kielellisen taitojen osa-alueista, johon S2-opetuksessa tulee keskittyä, kaikissa sen osa-alueissa. Opettajan on tärkeää ymmärtää, että eri osa-alueet, kuten puhe- ja lukutaito kehittyvät eri tahtiin. Oppilaan puhe saattaa olla jo hyvinkin kehittyntä, mutta lukutaidon hankaluudet näkyvät opetuksessa viimeistään kirjallisia tehtäviä

tehdessä. Ei ole myöskään tarkoituksenmukaista, että oppilaan puhe on sujuvaa, mutta samanaikaisesti käytetyt ilmaisut eivät ole käytetyn kielen mukaisia. Tällöin opetuksessa tulisi keskittyä sujuvuuden lisäksi tarkkuuteen, eli tämän kielitaitomallin toiseen osaan. Kieli muodostuu kielen osista, rakenteista, ja toisaalta myös ulkoa opeteltavista ilmauksista (Martin 2003, s. 84).

Nissilän kielitaitomallin viimeinen alue on kompleksisuus. Vaikka oppilas on kehittänyt taidoissaan jo pitkälle, ja osaa käyttää kieltä luontevasti tutuissa tilanteissa, voivat uudet tilanteet, ja niissä käytettävät vaikeat kielelliset rakenteet tuntua pelottavilta. Opettajan tulisikin kannustaa oppilasta vähitellen vaikeampien lauserakenteiden käyttöön, jolloin hän pystyy hiljalleen myös kommunikoimaan monipuolisemmin. Opettajan näkökulmasta merkittävintä esitellyssä kielitaitomallissa on sen huomioiminen, että kaikki kolme aluetta kehittyvät samanarvoisesti (Martin 2003, s. 85). Oppilaan oppimisen kannalta tämä voidaan saavuttaa konkreettisesti siten, että opetuksessa havainnollistetaan, edetään askel askeleelta, sekä liitetään uusia asioita ja sanoja jo aikaisemmin opittuun (Nissilä et al. 2004, s. 44).

Arviointi on tärkeä osa opetusta kaikkien oppiaineiden kohdalla, sillä sen avulla oppilas, tämän vanhemmat ja myös opettaja pystyy havainnoimaan oppilaan kehitystä ja haasteita kunkin oppiaineen kohdalla. Jo edellä mainitun mukaisesti S2-oppimäärässä arviointi poikkeaa suomen kielen ja kirjallisuuden -oppimäärästä monin eri tavoin, ja opettajan vastuu on yhä suurempi, kun arvioidaan oppilaan kielitaitoa ja sen kehittymistä. On yleistä, että maahanmuuttajilla ja S2-oppilailla suullinen taito kehittyy nopeammin kuin kirjalliset taidot, sillä he käyttävät kieltä enemmän puheen tuottamisen kautta. Toisaalta ymmärtämistaidot kehittyvät taasen nopeammin kuin tuottamistaidot (Tani & Nissilä 2008, s. 10). Tällaisen epätasainen oppimisprofiili on ennen kaikkea haasteellinen oppilaalle, mutta myös opettajalle. Arvioinnin, ja täten myös opetuksen haastavuutta lisää myös se tekijä, että S2-opetus ei tähtää vain kielitaidon kehittymiseen, vaan myös kulttuuri- ja kieltenopiskelutaitojen oppimiseen (Tani & Nissilä 2008). Jos arviointi on hankalaa, eikä opettaja ole tarkkana siitä, missä kukin oppilas kulkee omalla oppimispolullaan, vaikuttaa se väistämättä myös opetukseen, ja esimerkiksi didaktiikkaan.

2.1.4 Toisen kielen oppiminen kansainvälisessä kontekstissa

S2-käsite voidaan yhdistää myös englanninkieliseen *second language* -käsitteeseen (L2), jonka kautta pystytään puolestaan käsittelemään vieraan kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmia kansainvälisen tutkimuksen kentällä. Samoin kuin Suomessa, eri kielet asettuvat eri tasoille kunkin yksilön kohdalla: oppilaan äidinkieli voi olla vaikkapa arabia, mutta hänen uudessa kotimaassaan puhutaan valtakielenä suomea, jolloin siitä muodostuu hänen toinen kielensä. Tasot toimivat niin kutsutussa L-järjestelmässä samoin tavoin, jossa kielellä on kolme tasoa: L1, L2 ja L3 (Bardel & Falk 2020).

Kansainvälisessä tutkimuksessa L2-kielen kehittymiseen, sekä sen opettamiseen että oppimiseen liitetään usein Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria (kts. esim. Lantolf 2006; Johnson 2009; Johnson & Golombek 2018). Vygotskyn teorian mukaan ihmisen ajattelukyky ja kognitiiviset kyvyt ovat luonnollisesti kytköksissä yksilön omaan biologisesti määräytyvään kehityksen kapasiteettiin, mutta ennen kaikkea sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kulttuuriin. Kulttuurisidonnaisessa vuorovaikutuksessa vallitsee tietyt symboliset artefaktit, kuten kieli, ja sen tuomat mahdollisuudet (Lantolf 2006).

L2-teemassa Vygotskyn teorian merkitys on selkeä. Jos kaikki korkeatasoisemmat kognitiiviset tapahtumat ovat yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen, ja lopulta myös tämän myötä kieleen, on myös toisen kielen opettamisessa otettava yhteys huomioon (Johnson 2009; Johnson & Golombek 2018). Opettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta perustuvat usein heidän omiin kokemuksiinsa oppijan roolissa. Kuten aikaisemmin on jo mainittu, joka opettajalla on omat vahvat käsityksensä siitä, kuinka kieltä opitaan, ja tämä käsitys määrittää pitkälti ne valinnat, joita opettaja opetuksessaan tekee. Vygotskyn teorian näkökulmasta myös nämä jokapäiväiset valinnat ja niiden taustat ovat suoraan kytköksissä kulttuuriin, kuten koulun tai yhteiskunnan sisäisiin kulttuureihin (Johnson & Golombek 2018).

Monikulttuurisuutta ja interkulttuurisuutta korostava opettajakoulutus on alati kansainvälistyvässä maailmassa yhä tärkeämmässä asemassa. Vaikka S2-oppimäärän voidaan katsoa keskittyvän pääasiallisesti kieleen, ja sen oppimiseen ja opettamiseen, ei sen taustalla vaikuttavaa kulttuuria voida täysin sivuuttaa. Myös kielitieteissä vallitsevan yleisen käsityksen mukaan vierasta tai

toista kieltä oppiessa tai opettaessa on äärimmäisen tärkeää huomioida se kulttuurinen ympäristö, jossa juuri kyseessä olevaa kieltä käytetään (Hinkel 1999, s. 2). Monikulttuurisuutta painottava opettajankoulutus, ja täten myös kasvatus, on ollut etenkin Yhdysvalloissa laajalti yleistynyt trendi 1990-luvulta lähtien. Monikulttuurisen kasvatuksen ympärille sijoittuva tutkimuskirjallisuus, ja siihen liitettävät käsitteet ovat kuitenkin hajanaisia, ja esimerkiksi tällaisen opetuksen universaalit tavoitteet ovat hakeneet muotoaan jo pitkään (Järvelä 2002, 31).

Suomessa monikulttuurista opettajankoulutusta on lähestytty esimerkiksi Oulun yliopiston M.Ed. International Programme -opetusohjelman (Oulun interkulttuurinen opettajakoulutus) kautta. Ohjelmaa on toteutettu ja kehitetty 1994 asti toimintatutkimuksen avulla (Järvelä 2002, s. 32). Se eroaa osittain sisällöllisesti niin sanotusta yleisestä luokanopettajakoulutuksesta, mutta valmistuttuaan siihen osallistuneet opiskelijat saavat luokanopettajan pätevyyden, ja käytännössä samat valmiudet toimia opettajan virassa (Räsänen 2002, s. 126). Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti ohjelmaa on pyritty kehittämään jatkuvasti, ja siitä valmistuneiden opiskelijoiden kokemuksia, sekä työllistymistä on seurattu useiden erinäisten tutkimuksien ja selvityksien tiimoilta. Esimerkiksi Räsänen (2002, 130) toteaa tutkimusartikkelissaan, että opiskelijat ovat kokeneet kehittyneensä ohjelman myötä niin asenteissaan kuin tiedoissaan ja taidoissaankin. Samaa voidaan sanoa luonnollisesti myös muistakin luokanopettajaopiskelijoista, mutta interkulttuurisen koulutuksen myötä opiskelijat ovat saaneet merkittäviä valmiuksia toimia nimenomaan monikulttuurisessa kouluympäristössä. Jokikokon (2002) tutkimusartikkelin mukaan Oulun interkulttuurisessa opettajakoulutuksessa opiskelleet ovat kehittyneet etenkin interkulttuurisen kompetenssin osalta, ja he ovat saaneet valmiudet toimia useissa koulutuksen kansainvälisissä kasvatusalan tehtävissä. Interkulttuurisuuden käsitteeseen palataan myöhemmin tässä tutkielmassa.

2.2 Opetussuunnitelmatutkimus

Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu keskittyy kahteen, toisistaan eriävään, länsimaalaiseen opetussuunnitelmaperinteeseen. Näistä ensimmäinen, *Bildung*-traditio, juontaa juurensa saksalaiselle kielialueelle, kun taas *curriculum*-perinne tulee angloamerikkalaisesta maailmasta (Autio 2017, s. 61; Hakala & Kujala

2021, s. 476). Näiden kahden tradition pohjalta suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa korostuu Autio (2017, s. 61) mukaan ”sekä opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman toteuttajana että käyttäytymistieteellisen asiantuntemuksen asema opetussuunnitelman tavoitteiden, keinojen, toteutuksen sekä arvioinnin alueilla”. Näiden kahden tradition perimmäinen ero on siinä, että *Bildung*-traditio korostaa yhteistä kansallista identiteettiä, kun taas *curriculum*-perinteessä keskiössä on yhtenäinen, mitattava ja ennakoiva käyttäytyminen (Autio 2017, s. 65).

2.2.1 Opetussuunnitelmatutkimus korkeakoulukontekstissa

Yhtenä merkittävistä koulutusohjelmien arviointimenetelmistä voidaan pitää Donald Kirkpatrickin *four level model of training criteria* -mallia. Mallia on hyödynnetty ennen kaikkea yritysmaailmassa, jossa toiminnan tehokkuuden arvioiminen on luonnollisesti tärkeää (Praslova 2010, s.219). Kirkpatrickin arviointimenetelmässä käytetään mallin nimen mukaisesti neljää eri tasoa kuvaamaan arvioinnin etenemistä lineaarisesti kohti ylintä tasoa. Tässä tutkielmassa Kirkpatrickin malliin viitataan jatkossa suomenkielisellä vastineella, eli neljän tason mallina. Kirkpatrickin neljä tasoa ovat *reaction* (reagointi), *learning* (oppiminen), *behavior* (käytös), ja *results* (lopputulokset). Mitä pidemmälle mallin tasoissa edetään, sitä enemmän työtä ja aikaa arviointi vaatii, mutta samanaikaisesti arvioinnista saatu informaatio paranee. (Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. 2006, s. 21.)

Kuten Kirkpatrick ja Kirkpatrick (2006) tuovat teoksessaan ilmi, mallin ensimmäisessä tasossa pyritään mittamaan sitä, millaisia reaktioita arvioitava ohjelma saa aikaan osallistujissa. Tällä pyritään käytännössä arvioimaan sitä, kuinka tyytyväisiä he ovat ohjelmaan ja sen sisältöihin. Toisessa, eli oppimisen tasossa, keskitytään puolestaan kaikkeen siihen, mitä osallistujat oppivat ja omaksuvat ohjelman aikana. Nämä opitut asiat voidaan puolestaan mallin mukaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: muutokset asenteissa, uuden tiedon saavuttaminen ja taitojen kehittäminen. Kolmannessa tasossa pyritään nimenmukaisesti selvittämään, kuinka paljon ohjelma on vaikuttanut osallistujan käytökseen. Jotta muutokset käytöksessä ovat mahdollisia, Kirkpatrickin mallin mukaan osallistujan tulee täyttää neljä ehtoa: 1) yksilöllä tulee olla tahtotila

muuttumiseen, 2) yksilön tulee tietää, mitä tulee tehdä, ja miten tehdä, 3) yksilön tulee olla oikeassa ympäristössä, ja 4) yksilö tulee palkita muutoksesta. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, s. 23). Viimeisessä tasossa pyritään arvioimaan ohjelman lopputuloksia, kuten parantunutta laatua tai suurempaa liikevaihtoa.

Kirkpatrickin mallia on myös sovellettu korkeakouluopetuksen arvioimisen tarpeisiin, kuten Praslova (2010) on artikkelissaan ja siihen liittyvässä case-tutkimuksessaan tehnyt. Artikkelin mukaan Kirkpatrickin malli on erinomainen esimerkki systemaattisesta, mutta silti monikriteerisestä sekä monipuolisesta opetuksen arvioimisen työkaluista, jonka avulla opetuksen tehokkuutta ja laadukkuutta voidaan parhaimmassa tapauksessa lisätä. Jo aiemmin esitellyt tasot on jaoteltu artikkelissa sisäisiin ja ulkoisiin kriteereihin. Kaksi ensimmäistä tasoa voidaan katsoa kuuluvan sisäisiin kriteereihin, sillä ne keskittyvät ohjelman tai kurssin sisältöihin. Kaksi jälkimmäistä tasoa näkyvät puolestaan paremmin ohjelman ulkopuolelle, ja useimmiten vasta sen loppumisen jälkeen. Merkittävää tässä eronteossa on huomio siitä, että ulkoisiin kriteereihin vaikuttaa todennäköisemmin muut tekijät, kuin oppiminen tai oppimistavoitteiden tavoittaminen. (Praslova 2010, s. 220.)

Praslovan (2010) sovelluksessa Kirkpatrickin mallin ensimmäinen taso, eli reagointi, näkyy silloin, kun oppilaat arvioivat opetuksen ohjausta, sekä itsearviointinissa. Itsearviointin kautta oppilaat heijastelevat saamaansa ohjausta suhteessa oppimaansa. Ensimmäinen taso on myös korkeakoulukontekstissa helpoin tapa arvioida esim. kurssien sisältöjä, sillä palautteen kerääminen on usein vaivatonta ja nopeaa. Toinen taso, oppiminen, ja siihen liitettävien kriteerien täyttymistä on yksinkertaisinta arvioida esimerkiksi kokeiden avulla. Jos oppilaiden taitotaso testataan ennen kurssia, ja kurssin jälkeen, voidaan helposti muodostaa kuva siitä, kuinka kurssi on vaikuttanut osallistujien, eli opiskelijoiden, oppimiseen.

Kolmannen tason kohdalla arviointi ei ole enää niin suoraviivaista. Käytöksen muuttumista voidaan korkeakoulutasolla Praslovan (2010, s. 221) mukaan arvioida vain sitten, kun kurssista on kulunut jo aikaa. Tämän tason kehittyminen näkyy silloin, kun oppilas käyttää arvioitavana olevan kurssin oppeja ja sisältöjä esimerkiksi toisen kurssin projektissa. Viimeinen taso, eli lopputuloksien arvioiminen on etenkin korkeakoulutuksen näkökulmasta kaikista monimutkaisin. Tämä johtuu siitä, että meidän tulee ensin määritellä, ketä varten

opiskelija suorittaa tutkintoaan (Praslova 2010, s. 221). Samaisessa Praslovan tutkimuksessa tullaan siihen lopputulemaan, että lopputulosta tulisi arvioida sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen näkökulman kautta. Opiskelijan valmistuminen vaikkapa opettajaksi kasvattaa inhimillistä pääomaa niin yksilön kuin yhteiskunnankin tasolla. Arviointia tässä tasossa voidaan suorittaa käytännössä kummankin näkökulman kautta, mutta merkittävää on huomiota, että sen kriteerien täyttymistä on vaikeaa tai kenties mahdotontakin havainnoida.

KUVIO 1. Praslovan muunnelmä Kirkpatrickin *Four Level Model of Training Criteria* -mallista



2.2.2 "Curriculum mapping" – opetussuunnitelman kartoittaminen

Curriculum mapping, tästä eteenpäin opetussuunnitelman kartoittaminen, on työkalu, jolla opetusta tarjoavat instituutiot, kuten yliopistot, voivat tarkastaa, arvioida ja mahdollisesti uudelleen järjestää tarjoamaansa opetusta ja sen sisältöjä. Opetussuunnitelman kartoittaminen auttaa yksilöitä ja instituutioita tunnistamaan aukkoja, päällekkäisyyksiä ja epätasapainoisuuksia paitsi opetussuunnitelmissaan niin myös itse opetuksessa (Jacobs, 2004). Sen pääsääntöinen käyttötarkoitus on opetussuunnitelmien jatkuva arviointi ja kehittäminen, minkä puolestaan pitäisi johtaa opetuksen laadun paranemiseen.

Opetussuunnitelman kartoittaminen on eräänlainen prosessityökalu, jonka avulla voidaan selvittää, millaisia sisältöjä opetuksessa ja opetussuunnitelmissa on, sekä sitä, kohtaavatko nämä mainittujen oppimistavoitteiden, ja/tai itse oppimisen kanssa (Kopera-Frye, Mahaffy ja Svare, 2008, s. 9–10). Tämä puolestaan auttaa arvioimaan ja kehittämään koulutusohjelmien kokonaisuuksia

ja niiden suunnittelua. Tätä kartoittamistyökalua voidaan käyttää kahteen eri tarkoitukseen: opetussuunnitelmien tutkimiseen niiden luomisvaiheessa, tai jo valmiiden opetussuunnitelmien toteutumisen arvioinnissa (Kopera-Frye, Mahaffy ja Svare, 2008, s. 12).

Valmistuneiden opetussuunnitelmien arviointi kartoittamistyökalun avulla luo keskustelua ja ymmärrystä siitä, miksi tietyt opetussuunnitelmassa määritetyt oppimistavoitteet ovat, tai eivät ole saavutettu (Kopera-Frye, Mahaffy ja Svare, 2008, s. 12). Jos opetussuunnitelma on linjassa annetun opetuksen kanssa, tulisi tämän näkyä kartoituksessa siten, että opiskelijoiden saavuttamat oppimistulokset ovat yhteneväisiä mainittujen oppimistavoitteiden kanssa. Mikäli opetus ei ole yhteneväistä opetussuunnitelman kanssa, näkyy se kartoituksessa niin, että opiskelijoiden saavuttamat oppimistulokset jäävät selkeästi oppimistavoitteiden alapuolelle.

R.M. Harden (2001) on yksi niistä, jotka ovat tutkineet opetussuunnitelman kartoittamista käytännössä. Vaikka hänen tutkimuksensa keskittyy lääketieteen puolelle, on se silti malliesimerkki siitä, kuinka opetussuunnitelman kartoittamista voisi ja kenties tulisi lähestyä. Hardenin mukaan opetussuunnitelman kartoittamisesta on tullut korvaamaton työkalu paitsi opetussuunnitelman toteutuksessa niin myös sen kehittämisessä. Opetussuunnitelman kartoittamisessa Harden (2001, s. 123) tunnisti yhdeksän vaihetta: tarpeiden arviointi, laajuuden määrittäminen, yhtäläisyyksien määrittäminen, kartan täyttäminen, datan esittelyyn tarvittavan ulkomuodon määrittäminen, ajallisten ulottuvuuksien määrittely, saatavuuden päättäminen, kartan käyttöönotto sekä arviointi ja päivitys, jotka tulee huomioida opetussuunnitelman kartoittamisessa.

2.2.3 Opetussuunnitelman kartoittamisen malli

Opetussuunnitelman kartoittamista varten on luotu useita erilaisia malleja, joista osa on tietokoneohjelmistoon pohjaavia ja/tai niitä hyödyntäviä, kun taas osa pohjaa enemmän perinteiseen kuva- tai tekstimuodossa toteuttavaan kartoitukseen (kts. esim. Oliver, Ferns, Whelan & Lilly, 2010; Mazurat & Schönwetter, 2008). Yksi näistä malleista on R.M Hardenin (2001) luoma opetussuunnitelman kartoittamismalli, jossa pohjataan enemmän perinteiseen

opetussuunnitelman kartoittamiseen, eli kerätty data esitetään visuaalisesti joko paperimuodossa tai yksinkertaisena kuvana tietokoneella.

Tässä mallissa kerätään tietoa kymmenestä eri opetussuunnitelman ja tutkinto-ohjelman osa-alueesta. Hardenin (2001) mallin keskiössä ovat opiskelijat, josta kartta lähtee pikkuhiljaa laajentumaan eri suuntiin. Mallin kymmenen ikkunaa ovat: oppimistavoitteet, sisältö, arviointi, oppimismahdollisuudet, oppimispaiikka eli lokaatio, resurssit, aikataulu, henkilökunta, opetussuunnitelmasta vastuussa oleva henkilöstö ja opiskelijat (Harden, 2001, s. 126).

Ensimmäiseen ikkunaan kerätään dataa niin sanotuista odotetuista oppimistuloksista. Nämä ovat ne oppimistulokset, jotka opiskelijan odotetaan saavuttavan joko tietyn kurssin tai koko tutkinnon aikana. (Harden, 2001, s. 125–126.) Tämä on kenties koko kartan tärkein ikkuna, koska se antaa kartan tekijälle tiedon siitä, mitä opiskelijan tulisi oppia opiskeluidensa aikana. Odotetuista oppimistuloksien ikkunasta voidaan vetää linkkejä kartan muihin ikkunoihin, kuten oppimismahdollisuuksiin.

Seuraavassa ikkunassa kerätään tietoa opetussuunnitelman sisällöistä. Sisällöllä Harden (2001, s. 127) viittaa oppimisen eri osa-alueiden oppimiseen. Sisältö ikkunaan tietoa voidaan kerätä esimerkiksi tutkinto-ohjelmasta kokonaisuutena, yksittäisistä kurssikuvauksista kuin myös niiden oppimistavoitteista ja arviointikriteereistä.

Arviointi-ikkunaan kerätään tietoa liittyen opiskelijan arviointiin. Se on kriittinen osa opetussuunnitelmaa karttaa, koska se vaikuttaa suoraan siihen, mitä oppilaat oppivat ja edelleen siihen, mitä opettajat opettavat. Tässä ikkunassa kerätään tietoa siitä, mitä eri arvioinnin tapoja ja erilaisia arviointityökaluja opetussuunnitelmassa mainitaan (Harden, 2001, s. 128). Arvioinnista usein vedetään linkkejä mallin muihin ikkunoihin, kuten esimerkiksi oppimistavoitteisiin.

Oppimismahdollisuuksilla tässä mallissa viitataan Hardenin (2001, s. 128) mukaan niihin tilanteisiin ja tapoihin, joissa opiskelijan on mahdollista oppia opetussuunnitelman sisältöjä. Nämä voivat olla tutkinto-ohjelmasta riippuen esimerkiksi esitelmien pitäminen, luentotyylinen oppiminen, pienryhmätoiminta tai esimerkiksi itsenäinen opiskelu. Näitä voidaan jaotella sen mukaan, koskevatko ne koko opetussuunnitelmaa tai sitten yksittäistä kurssia.

Oppimispaikka, eli "lokaatio" -ikkunaan kerätään tietoa siitä, missä paikoissa oppimista tapahtuu. Näitä voivat olla tutkinto-ohjelmasta ja opetussuunnitelmasta riippuen esimerkiksi luentosalit, pienryhmähuoneet, kirjastot, harjoittelupaikat tai kenties erilliset oppimista varten luodut tietokoneluokat. Nämä paikat voidaan kartassa edelleen jakaa pienempiin osiin, esimerkiksi harjoittelupaikat voivat sisältää eri lokaatioita ja rakennuksia (Harden, 2001, s. 128–129).

Resursseilla viitataan niihin materiaaleihin ja elementteihin, jotka edesauttavat opiskelijoiden oppimista. Hardenin (2001, s. 129) mallissa tähän ikkunaan kerätään tietoa siitä, millä tavoin tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmassa on hyödynnetty erilaisia oppimisen tukivälineitä kuten esimerkiksi kirjoja, artikkeleita, tietokoneohjelmia tai erilaisia oppimisen välineitä. Opetussuunnitelma kartan "aikataulu"-ikkunassa näytetään puolestaan tutkinto-ohjelman eteneminen kronologisessa järjestyksessä. Tässä kuvataan sitä, kuinka eri oppimismahdollisuudet on aikataulutettu opetussuunnitelman sisällä (Harden, 2001, s. 129). Samalla tätä ikkunaa tarkastellessa visualisoituu varsinkin se, missä vaiheessa tutkinto-ohjelmaa opiskelijan tulisi oppia mitään taitoja.

Ikkunassa, joka käsittelee henkilökuntaa, pohditaan esimerkiksi sitä, keitä kaikkia henkilöitä on vastuussa opetuksen antamisesta. Tähän kerätään tietoa siitä, mitkä tahot antavat opetusta, ja millä tavoin. Tämän lisäksi tarkastella, mitkä ovat heidän kompetenssinsa, osaamisalueensa sekä vastuunsa opetussuunnitelmassa mainittujen sisältöjen toteuttamisessa (Harden, 2001, s. 129).

"Opetussuunnitelmasta vastuussa olevat henkilöt" -ikkuna käsittelee tietoja siitä, kuka tai ketkä ovat vastuussa itse opetussuunnitelman luomisesta (Harden, 2001, s. 129). Nämä henkilöt ovat niitä, jotka ovat vastuussa opetussuunnitelman arvioinnista ja kehittämisestä arvioinnin pohjalta. On erittäin tärkeää tarkastella, mikä on näiden henkilöiden kytkös kartan muiden ikkunoiden sisältöihin. Viimeinen ikkuna käsittelee tutkinto-ohjelman ja opetussuunnitelman dataa, joka liittyy itse opiskelijoihin. Tämä koskee esimerkiksi opiskelijoiden henkilökohtaisia tietoja, kuten opiskeluvuotia, opintojen etenemistä tai yksittäisten kurssien osallistumisastetta, tai muita heihin liittyviä elementtejä, kuten yksittäisiä kurssitöitä (Harden, 2001, s. 129).

2.3 Suomi toisena kielenä osana opetussuunnitelmatutkimusta

Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on todettu, suomalainen yhteiskunta on yhä monikulttuurisempi (kts. esim. Portin 2017, s. 14–16). Tämän vuoksi tulee kaikkien valmistuvien luokanopettajien omata riittävät tiedot ja taidot monikulttuuristen ja -kielisten oppilaiden kohtaamisen ja opettamiseen. Laitinen (2014, s. 48–49) viittaa näihin tietoihin ja taitoihin käsitteellä kulttuurienvälinen kompetenssi. Se, mitä nämä kulttuurienväliset kompetenssit konkreettisesti ovat, on hankala määrittää, koska niihin liittyy paljon käsitteellistä epäselvyyttä. Esimerkiksi Laitinen (2014, s. 48–49) kertoo teoksessaan, että kulttuurienvälisestä kompetenssista käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa jopa kymmentä eri käsitettä, esimerkiksi *intercultural competence*, *intercultural sensitivity* sekä *multicultural competence*. Tämä monikulttuurisuuteen liittyvä käsitteellinen moninaisuus tekee sen tutkimuksesta ajoittain haastavaa.

Mirja-Tytti Talib (2005, s. 39) tarjoaa kuitenkin yhden hyödyllisen viitekehyksen kulttuurienvälisen kompetenssien tutkimiseen. Talib käyttää tästä nimitystä opettajan monikulttuurinen pätevytyminen. Talibin mukaan opettajan monikulttuurinen pätevytyminen linkittyy vahvasti osaksi monikulttuuriselle opetukselle asetettuja tavoitteita. Nämä tavoitteet ovat monikulttuurinen filosofia, kaikkien oppijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet, hyvät etniset suhteet sekä monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005, s. 39). Näiden käsitteiden alle Talib määrittelee erillisiksi taidoiksi tai osaamisalueiksi esimerkiksi kulttuuriset kohtaamiset, monikulttuurisen osaamisen, monikulttuurisen kasvatuksen, suvaitsevaisuuden, tietoisuuden oppilaan taustan vaikutuksesta vuorovaikutukseen ja oppimiseen, vuorovaikutustaidot yleisesti sekä kulttuurisen tietoisuuden.

POPSin (2014, 289) mukaisesti yhtenäiseen perusopetuksen toimintakulttuuriin kuuluu olennaisena osana kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen, sekä erilaisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa toimiminen. Kouluyhteisössä jokaisella tulee olla oikeus omaan kulttuuriin ja omaan kieleen. Kulttuuriseen moninaisuuteen liitetään siis myös monikielisyys, ja näin myös kielitietoisuus:

Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan soisaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja (Opetushallitus 2014, 28).

Nämä yllä mainitut kulttuurienvälisiin kompetensseihin sekä kielitietoisuuteen liittyvät käsitteet linkittyvät vahvasti paitsi monikulttuurisuuteen niin myös S2-opetukseen ja oppimäärään. Näin ollen tutkittaessa opetussuunnitelmia S2-ulottuvuudesta käsin tulee edellä mainittuihin käsitteisiin kiinnittää erityistä huomiota.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan sitä, millaisia S2-opetukseen liitettäviä opintojaksoja ja edelleen näiden sisältöjä löytyy tutkittavana olevien yliopistojen opetussuunnitelmista. Tutkimuksessa kerättiin tietoa myös siitä, millaisia valmiuksia tutkittavana olevien yliopistojen luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa oman yliopistonsa tarjoamasta opetuksesta S2-teemaan liittyen. Näitä kahta vertailemalla tutkimuksessa pyritään selvittämään lisäksi, millä tavoin yksittäisen yliopiston antama opetus, ja kyseisen yliopiston opiskelijoiden kokema oppiminen vastaa tai eivät vastaa toisiaan.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia S2-opetukseen liitettäviä kursseja ja/tai kurssisisältöjä löytyy tutkittavien yliopistojen opetussuunnitelmista?
2. Millaisia kompetensseja luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa yliopiston tarjoamasta opetuksesta S2-teemaan liittyen?
3. Mikä on opiskelijoiden kokemus heidän yliopistonsa tarjoamasta S2-opetuksesta ja sen riittävydestä S2-oppilaiden kanssa toimimiseen?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on toteutettu hyödyntäen kvalitatiivisia eli laadullisia tutkimusmenetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa yksi tärkeimmistä tekijöistä on se, että tutkimuksessa tehdyt havainnot perustuvat teoriaan. Teorian myötä tutkija luo tutkittavana olevalle ilmiölle raamit, ja nämä puolestaan muodostavat yksilön käsityksen siitä, mikä tai millainen ilmiö on kyseessä. Näin ollen kaikki tieto on subjektiivista, sillä laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole koskaan irrallisia tutkimuksen kontekstista, tai tutkijan valinnoista (Sarajärvi & Tuomi 2018, s. 19–20).

4.1 Aineiston keruu

Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä valmista että tutkijoiden itse keräämää aineistoa. Näin ollen tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta erillisestä, mutta toisiaan täydentävästä kokonaisuudesta.

4.1.1 Opetussuunnitelmat

Tutkimuksen yhtenä aineistona käytettiin tutkittavana olevien yliopistojen, eli Tampereen, Oulun ja Itä-Suomen yliopistojen, opetussuunnitelmatekstejä. Nämä opetussuunnitelmat ovat vapaasti saatavilla yliopistojen omilla nettisivuilla, joista ne noudettiin tutkimuksessa käytettäväksi aineistoksi.

4.1.2 Lomaketutkimus

Tutkimuksen toinen aineisto kerättiin hyödyntäen lomaketutkimusta. Lomaketutkimuksessa on metodologisesti tärkeää päättää, aiotaanko siinä hyödyntää vuorovaikutuksellisuutta, vai annetaanko vastaajille mahdollisuus vastata annettuihin kysymyksiin omatoimisesti (Kuula 2015, s. 84). Tässä tutkielmassa on päädytty siihen ratkaisuun, että opiskelijat saivat itse vastata

omatoimisesti lomakkeen kysymyksiin, ilman keskustelua ja vuorovaikutusta tutkijoiden kanssa. Samaisessa Kuulan (2010, s. 120) teoksessa todetaan, että verkkolomakkeiden etu piilee siinä, että aineisto on valmiiksi jo sähköisessä muodossa. Tämän lisäksi vastaukset tulevat usein verrattain nopeasti. Edellä mainitut tekijät ovat pitkälti niitä perusteluja, miksi tässä tutkielmassa päädyttiin lomaketutkimukseen, ja ennen kaikkea verkkolomakkeen käyttöön.

Kyselylomake (Liite 2) ja siinä esiintyvät kysymykset pohjautuvat tutkittavana olevien yliopistojen opetussuunnitelmiin, ja näiden analysointeihin (kts. otsikko 4.2.). Kyselylomakkeessa on kuusi avointa kysymystä, jotka sisältävät myös ohjaavia alakysymyksiä, tai tarkentavia ohjeistuksia. Kysymyksissä esiintyy opetussuunnitelmien analyysien kautta löydettyjä avainsanoja, kuten kulttuurisensitiivinen, didaktiikka ja kielitietoisuus. Tämän myötä on haluttu varmistaa, että kysymykset, ja täten mahdollisesti myös vastaukset ovat liitettävissä opetussuunnitelmien sisältöihin. Kysymyksiä taustalla on nähtävissä kolme teemaa: kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus, didaktiikka/pedagogiikka, sekä opetuksen järjestäminen ja arviointi. Näitä teemoja ei kuitenkaan tuotu esille vastaajille, vaan ne toimivat sekä kyselylomakkeen kysymysten muodostamisen että analyysin tukena. Teemat puolestaan perustuvat edellä esitettyyn S2-teoriaan, opetussuunnitelmien analysointeihin sekä avainsanoihin (Taulukko 1), jotka esitellään kappaleessa 4.2.

Taulukko 1. Kyselylomakkeessa käytetyt teemat ja niiden avainsanat

Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus	Didaktiikka & pedagogiikka	Opetuksen järjestäminen ja arviointi
<ul style="list-style-type: none"> - Monikulttuurisuus - Vuorovaikutustaidot - Vuorovaikutus - Diversiteetti - Kulttuuri - Moninaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Suomi toisena kielenä - Monikielisyys - Kielitietoisuus - Diversiteetti - Kielikasvatus - Rinnakkaiskielisyys - Moninaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Laki/lait - Arviointi

Tutkimushenkilöiksi valikoitui tutkittavana olevien yliopistojen luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimushenkilöiden tarkkaa määrää ei ollut tarpeellista etukäteen määrittää, koska tutkimus suoritettiin lomakekyselynä, johon voi vastata kuka vain siihen halukas. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden täytyi olla suorittanut luokanopettajaopintoihin kuuluvat monialaiset opinnot. Tämä yleensä rajaa ulkopuolelle ensimmäisen ja toisen vuoden luokanopettajaopiskelijat, jolloin vastaajat koostuvat kolmannelta vuosikurssista ylöspäin. Tämä rajaus on tehty, koska S2-teemaan liittyviä kokonaisuuksia käsitellään pääsääntöisesti monialaisissa opinnoissa.

Tutkimushenkilöitä haettiin toimittamalla saatekirje ja tietosuojalomake erinäisten opiskelijayhteisöjen sosiaalisten medioiden tileille, sekä ottamalla suoraan yhteyttä yliopistojen luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestöihin. Tämän lisäksi tutkijoilla oli käytettävissä myös omia sosiaalisia kytköksiä eri yliopistoissa opiskeleviin luokanopettajiin, joiden avulla mahdollisia vastaajia tavoiteltiin. Vastauksia saatiin 12 kappaletta, joista yksi jätettiin analyysin ulkopuolelle. Tämä johtui siitä, että kyseinen vastaaja ei ollut suorittanut monialaisia opintojaan, eikä näin ollut vastannut kaikkiin kysymyksiin. 11 kokonaisuudessaan kyselyyn vastanneesta neljä on Oulun yliopiston, viisi Tampereen, ja kaksi Itä-Suomen luokanopettajaopiskelijoita.

Kaikki materiaali on hävitetty tutkielman valmistuttua tietoturvallisuuden säilyttämisen nimessä. Tämä on kerrottu myös tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille sekä tutkimustiedotteessa (Liite 1) että tietosuojalomakkeessa. Kuten Kuula (2015, s. 84) mainitsee teoksessaan, tämä osallistujille annettu informaatio takaa sen, että heille on annettu riittävästi tietoa, jotta he voivat tehdä päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Tämän lisäksi tämä antaa tutkijoille oikeuden käyttää ja säilyttää aineistoa, eli tässä tapauksessa tutkimuslomakkeiden vastauksia.

4.2 *Aineiston analyysi*

Aineistoa analysoitiin sekä deduktiivisesti että induktiivisesti. Opetussuunnitelmia kartoitettiin deduktiivisesti, eli teorialähtöisesti. Kyselylomakkeen analyysissä edettiin puolestaan aineisto edellä, eli induktiivisesti.

4.2.1 Opetussuunnitelmien analyysi

Tutkittavana olevien yliopistojen opetussuunnitelmia analysoitiin deduktiivisen eli teorialähtöisen sisällönanalyysin kautta. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analysointi tai luokittelu tapahtuu aikaisemman käsitejärjestelmän pohjalta (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 95). Prosessissa ensimmäisenä määritetään analyysirunko, jonka jälkeen rungon sisälle muodostetaan ennen analyysin aloittamista aineistosta etsittäviä erilaisia luokituksia tai kategorioita. Seuraavassa vaiheessa aineistoa pelkistetään poimimalla siitä analyysirungossa mainittujen luokkien ja kategorioiden mukaisia ilmiöitä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 95–97).

Tutkimuksessa hyödynnetään soveltaen R.M. Hardenin (2001) opetussuunnitelman kartoittamismallia. Hardenin yksinkertaistettu malli (Kuvio 1) koostuu neljästä ulottuvuudesta: arviointi, kurssisisällöt, oppimistavoitteet ja oppimismahdollisuudet. Näistä neljästä ulottuvuudesta tutkimuksen analyysirungossa käytetään kolmea. Arviointi-ulottuvuus on rajattu tarkastelun ulkopuolelle, sillä siihen liittyviä elementtejä ei ollut tarkasteltavissa kaikkien tutkittavana olevien yliopistojen nettisivuilla. Oppimistavoitteet sekä kurssisisällöt yhdessä muodostavat opetussuunnitelmakartan pohjan, joka puolestaan

muodostaa kolmannen ulottuvuuden, eli opiskelijoiden oppimismahdollisuudet. Nämä oppimismahdollisuudet vastaavat siihen, mitä opiskelijan tulisi ja olisi mahdollista oppia opintojensa aikana kunkin yliopiston opetussuunnitelman mukaan.

KUVIO 2. R.M. Hardenin yksinkertaistettu opetussuunnitelman kartoittamismalli



Opetussuunnitelmia analysoitiin siten, että molemmat pro gradun toteuttajat tutustuivat ensin itsenäisesti tutkittavana olevien yliopistojen opetussuunnitelmiin analyysirungon avulla, jonka jälkeen kummankin osapuolen alustavia havaintoja verrattiin toisiinsa. Yhteisen keskustelun pohjalta aineistoa pelkistettiin siten, että lopulliseen analyysiin pääsivät löydetyistä kursseista ja niiden oppimistavoitteista sekä -sisällöistä ne, joihin sisältyi ainakin yksi avainsanoista. Nämä avainsanat perustuvat S2-teoriaan ja sen termistöön, jota on käsitelty jo aiemmin tässä tutkimuksessa (kts. erityisesti kappale 3.2. ja taulukko 1). Näitä avainsanoja olivat esimerkiksi monikulttuurisuus, kielikasvatus, suomi toisena kielenä, vuorovaikutus ja kielitieto.

Analyysin pohjalta luotiin taulukko (taulukko 2), jossa esitellään löydöksiä. Taulukosta näkyy, että löydökset sijoittuvat R.M. Hardenin mallia soveltaen

kahteen kategoriaan: oppimistavoitteisiin ja oppimissisältöihin. Lisäksi taulukoitiin yliopiston nimi sekä kurssin nimi ja koodi, jotta tiedot olisi myöhemmin helpompi paikantaa. Taulukosta nähdään esimerkiksi, että kurssi KAS.LOM.040 – Kielikasvatus on Tampereen yliopiston tarjoama kurssi, jossa opiskelijan on mahdollista oppia tukemaan oppilaan monikielisyyttä. Taulukosta nähdään myös, että samalla jaksolla käsitellään lisäksi S2 -opetuksen näkökulmia.

Taulukko 2. Yliopistojen opetussuunnitelmien kartoittaminen

Oulun yliopisto			Itä-Suomen yliopisto			Tampereen yliopisto		
Kurssin nimi	Oppimistavoite	Kurssisisältö	Kurssin nimi	Oppimistavoite	Kurssisisältö	Kurssin nimi	Oppimistavoite	Kurssisisältö
Ilmiöt, kielitietoisuus ja ongelmanratkaisu	Opiskelija osaa soveltaa kielitietoisien opetuksen peruslähtökohtia oppimiskokonaisuuden suunnittelussa	Kielitietoisuus ja monilukutaito	Kasvatus moninaisuuden kulttuureissa	”osaa tunnistaa ja arvostaa kulttuurisuuden moninaisuutta ja merkityksiä kasvatuksessa, koulutuksessa, pedagogisessa toiminnassa, työyhteisön kohtaamisissa sekä yksilöissä ja heidän käyttäytymisessään”	Moninaisuuskasvatuksen keskeiset käsitteet ja kulttuurisuuden moninaiset ajassa esille nousevat ilmiöt. Yhdenvertaisuus, moninaisuuskasvatus, monikulttuurinen kasvatus, monikulttuurinen ymmärrys, sukupuolisensitiivisyys. Dialogisuus ja sen rakentuminen vuorovaikutuksessa.	Kielikasvatus	Opiskelija osaa tukea oppilaan monikielisyyttä ja ohjata oppilasta kielen havainnointiin	Jaksolla käsitellään kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja integroidaan äidinkielen (suomen kieli), ruotsin kielen, suomi toisena - kielenä opetuksen ja vieraan kielen opetuksen näkökulmia

4.2.2 Lomaketutkimuksen analyysi

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan induktiivinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen). Ensimmäisessä vaiheessa, eli aineiston redusoinnissa, alkuperäinen data pelkistetään siten, että kaikki tutkimukselle turha aineisto rajataan tarkastelun ulkopuolelle (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 91–92). Käytännössä tämä voi tapahtua esimerkiksi niin, että aineistosta etsitään tutkimustehtäviä kuvaavia sanoja ja ilmaisuja. Tämän jälkeen samanlaiset ilmaisut luokitellaan yhteen. Näiden pohjalta tehdään pelkistettyjä ilmauksia, jotka kuvaavat luokittelussa nousseita alkuperäisiä ilmauksia (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 91–92). Lomaketutkimuksesta saatua aineistoa käsiteltiin edellä kuvatulla tavalla. Vastaukset analysoitiin siten, että niiden sisällöstä pyrittiin alleviivaamaan kaikki sanat ja ilmaisut, jotka ovat liitettävissä tutkimuksen teemaan ja sen tehtävään, jolloin kaikki tutkimukselle merkitsemätön tieto rajautui tarkastelun ulkopuolelle. Tämä loi pohjaa seuraavalle sisällönanalyysin vaiheelle, eli klusteroinnille.

Klusteroinnin avulla ryhmitellään aineistoa. Aineistosta koodatuista alkuperäisilmauksista sekä niiden pelkistetyistä versioista etsitään tarkasti samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Aineistossa esiintyvät, samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään omiksi alaluokikseen. Alaluokat nimetään luokan sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavalla käsitteellä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 92–93). Aineistosta löydettyistä pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin seitsemän alaluokkaa: arvot, S2 -opettajan identiteetti, didaktiikka, kielen monimuotoisuus, vuorovaikutus, teoria ja käytäntö. Klusteroinnin perimmäinen tarkoitus on aineiston pienentyminen, koska siinä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin kattokäsitteisiin (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 93).

Aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä erotetaan luokitellusta datasta aineiston kannalta olennainen tieto. Valikoidun tiedon perusteella muodostetaan sitten teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan ”yhdistelemällä luokituksia, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista” (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 93–94.) Toisessa vaiheessa muodostetut seitsemän alaluokkaa yhdisteltiin vielä

edelleen käsitteellistämällä ne kolmeksi yläluokaksi, eli opettajan toiminta, kielen merkitys ja oppimismahdollisuuksien lähde. Näin toimimalla sekä analysointi että tuloksien erittelemisen helpottuvat, kuitenkin unohtamatta alkuperäistä dataa. Tarkemmat esimerkit lomaketutkimuksen analyysistä löytyvät tämän kappaleen lopusta taulukosta 3.

Ensimmäisen analyysivaiheen, eli teemoittelun lisäksi, ja toisaalta myös sen myötä, aineistosta pyrittiin löytämään erilaisia vastaajatyyppejä tyypittelyn avulla. Tyypittelyssä edetään teemoittelua hieman pidemmälle, ja sen avulla useammat teemat pyritään asettamaan laajempien tyyppien alle, jonka myötä aineistoa voidaan toisaalta analysoida tarkemmalla tasolla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyypittelyssä on siis nimensä mukaisesti kyse aineiston tyypittelystä tai ryhmittelystä samankaltaisia tarinoita sisältäviin tyyppeihin. Tyypittelyn tarkoitus on tiivistää ja näin ollen taloudellistaa aineistoa. Parhaimmillaan tyypittely nostaa aineistosta esiin mielenkiintoisia vivahteita, jotka yksittäisissä vastauksissa ja niiden teemoittelussa eivät välttämättä näkyisi (Eskola & Suoranta 1998, s. 131). Tämän tutkielman aineiston analyysin myötä muodostettiin kolme tyyppiä, jotka kuvaavat vastaajina olleiden opiskelijoiden suhtautumista yliopisto-opintojen aikana saatuun opetukseen, liittyen S2-teemaan. Nämä kolme tyyppiä ovat: kompetenssit puuttuvat, kompetenssit ja teoria, sekä kompetenssi ja käytäntö.

Taulukko 3. Lomaketutkimuksen analyysin aikana muodostetut teemat ja tyypit

	Opettajan toiminta			Kielen merkitys		Oppimismahdollisuuksien lähde	
	Arvot	S2 -opettajan identiteetti	Didaktiikka	Kielikäsitteet	Vuorovaikutus	Teoria (kurssitasolla)	Käytäntö (harjoittelut, sijaisuudet, jne.)
Vastaaja 9	<p>"Tasa-arvon, avoimuuden, ja ehkä jonkinlaisen varovaisuuden."</p>	<p>"Jos opettajalla ei ole minkäänlaista kokemusta kielen oppimisen haasteista, on luultavasti hyvin vaikeaa toteuttaa opetusta s2 oppilaille edullisella tavalla."</p> <p>"Jos kuka vaan opettaja saa opettaa S2 oppilaita, tulisi näistä asioista tietää paljon enemmän."</p> <p>"En ainakaan itse koe opintojeni antaneen mitään valmiuksia S2 opetuksen toteutukseen."</p>	<p>"Erityisopettajan tuki ja muokatut oppikirjat."</p> <p>"Arviointia ei ole käsitelty mitenkään."</p>	<p>"Opinnot itsessään ei juurikaan ole muokanneet käsityksiäni kielen oppimisesta."</p> <p>"Kielitietoisen koulun oletan antavan normaalia laajemman valikoiman opiskeltavia kieliä."</p>		<p>"Yksikään kurssi ei käsittele suomi toisena kielenä -teemaa kokonaisvaltaisesti. Joillakin kursseilla aihetta kyllä sivutaan, mutta hyvin pintapuolisesti."</p> <p>"En oikeastaan muista opintojemme antamia näkökulmia aiheeseen...Joko niitä ei ole ollut tai ne ovat jo unohtuneet."</p>	<p>"Harjoitteluissa tosin siihen on päässyt tutustumaan, jos luokalle on sattunut suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita."</p> <p>"Vasta erityisopettajan sijaisuuksia tehdessä olen ymmärtänyt, kuinka haastavaa suomea toisena kielenä puhuvien on pysyä kärryillä eri oppiaineissa."</p>

<p>Vastaaja 10</p>	<p>"Jokainen oppilas on yksilöllinen ja oppii omalla tavallaan."</p> <p>"Kulttuurisensitiivisyyteen liitän käsitteenä herkkyyden, kunnioittamisen, luotettavuuden ja hyvän ilmapiirin.</p>	<p>"Painotetaan, että jokainen on yhtä tärkeä etnisistä taustoista huolimatta."</p> <p>Lisäksi mielestäni tärkeää on yksilöllinen kohtaaminen, kuunteleminen ja kulttuurien tuntemus tai ainakin halu oppia ja ymmärtää niitä."</p> <p>"Näin ollen opettajan täytyy olla tietoinen oppilaan kehitystasosta ja sille sopivista opetusmenetelmistä."</p>	<p>"...tärkeää on tehdä oppimisesta hauskaa ja saada oppilas innostumaan suomen kielestä ja sen opettelusta."</p> <p>"Opetukseen on tärkeää ottaa mukaan oppilaan mielenkiinnon kohteet sekä pelillisyyden ja leikillisyyden näkökulma, jolloin suomen kieltä voi oppia vähän kuin 'vahingossa'".</p>	<p>"Kielitetoisessa koulussa pyritään ymmärtämään kielen merkitys ja vaikutus oppilaassa itsessään sekä koulun toimintakulttuurissa."</p>	<p>"...ja samalla panostetaan vuorovaikutuksen laatuun, jotta jokainen tulee ymmärretyksi ja kuulluksi."</p>	<p>"Mielestäni asiaa on käsitelty todella vähäisesti, enkä tällä hetkellä osaa nimetä yhtäkään kurssia, jolla S2-opetuksesta olisi puhuttu sivulausetta enemmän."</p> <p>"Ei ole käsitelty [lakeja S2-opetukseen liittyen], tai ainakaan niin suuressa roolissa, että muistaisin..."</p>	<p>"Ensimmäinen kosketukseni S2-opetukseen on tullut harjoittelujen/sijaisuuksien myötä, ja tästä käytännön opetuksesta onkin ollut hyötyä kaikkein eniten."</p> <p>"Opinnoissa ei ole käsitelty [arviointia], mutta käytännön kokemuksen perusteella liitän S2-oppimäärän arviointiin..."</p>
-------------------------------	--	--	---	---	--	--	--

5 TULOKSET

Tässä osiossa käsitellään tutkimuksesta saatuja tuloksia. Tuloksia esitellään tutkimuskysymyksiä jaottelua hyödyntäen. Ensin käsitellään opetussuunnitelmien analyysin tuloksia, minkä jälkeen syvennyttään lomaketutkimuksesta saatuihin tuloksiin.

5.1 *Suomi toisena kielenä yliopistojen opetussuunnitelmissa*

Tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä selvitettiin, millaisia S2-opetukseen liitettäviä kursseja, ja niiden sisältöjä löytyy Itä-Suomen, Tampereen ja Oulun yliopistojen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmien analyysin tuloksia käsitellään tässä osiossa.

5.1.1 Itä-Suomen yliopisto

Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmasta ("Oppaan Luokanopettajakoulutus, 2021–22" e.p.) pystyttiin löytämään 14 kurssia edellä mainittujen avainsanojen myötä. Kurssien toteuttamistavat vaihtelevat, ja mukana on sekä luento- ja teoriapohjaisia kursseja että harjoitteluita. Teoriapohjaisissa kursseissa korostuu avainsanojenkin mukaisesti oppilaslähtöisyys, vuorovaikutus, monimuotoisuus ja kielitietoisuus, sekä kielikasvatus. Osassa kursseista avainsanat esiintyvät sellaisenaan. Esimerkiksi *Oppimisen ja kehityksen perusteet* -kurssin oppimistavoite on se, että opiskelija osaa tunnistaa ja analysoida vuorovaikutuksen eri muotoja sekä soveltaa tätä osaamistaan myös pedagogiikan osalta. Kieliaspekti tulee esille puolestaan *Kulttuurisesti moninainen ja kielitietoinen koulu* -kurssissa, jonka tavoitteisiin lukeutuu kulttuurisen moninaisuuden sekä kielitietoisuuden kehittäminen ja käsitteellinen ymmärtäminen. Samaisen kurssin sisällöissä mainitaan kulttuurisen

moninaisuuden ja kielitietoisuuden lisäksi kielikasvatus, monikielisyys sekä rinnakkaiskielisyys.

Harjoitteluiden tavoitteet ja sisällöt ovat aiemmin mainitun mukaisesti yleistävämpiä, kuten *Orientoiva harjoittelu* -kurssin kohdalla voidaan todeta:

Opiskelija osaa pohtia reflektiivisesti kasvatusta, oppimista ja opettamista tai ohjausta koskevia asenteitaan ja ennakkokäsityksiään.

Opettajan tai ohjaajan työn kokonaiskuva: harjoittelupaikka turvallisenä, yksilön osallisuutta tukevana toimintaympäristönä; kasvatuksen, opetuksen tai ohjauksen tavoitteellinen havainnointi; toteutus- ja toimintaohjeessa mainitut koulutuskohtaiset tehtävät.

S2-käsite korostuu eritoten *Näkökulmia suomi toisena kielenä opetukseen*-kurssissa. Kurssi on yksi monialaisten opintojen valinnaisista, joista jokaisen opiskelijan tulee valita yksi. Kaikki luokanopettajat eivät siis valitse tätä kurssia osaksi omia opintojaan, jolloin opiskelijan omat mielenkiinnonkohteet ohjaavat oppimismahdollisuuksia S2-teeman osalta. Tämän kurssin opetustavoitteet ovat seuraavat:

Opiskelija tuntee suomi toisena kielenä -opetukseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta ja opetuksessa käytettäviä materiaaleja. Opiskelija tunnistaa ja ymmärtää suomi toisena kielenä -oppijan näkökulman suomen kielen käytön ja rakenteen opiskeluun. Opiskelija tietää ja tuntee suomi toisena kielenä -opetuksen toimintatapoja ja opetusmenetelmiä.

Muutoin suoraan S2-teemaan liitettäviä kursseja ei löydy lainkaan Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmasta, eli sitä ei mainita nimeltä missään muussa kurssissa. On kuitenkin mahdollista ja todennäköistä, että esimerkiksi kielitietoisuutta käsittelevissä kursseissa S2 nousee luonnollisesti esille luentojen ja harjoitusten aikana. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa korostuu eritoten kulttuurinen moninaisuus, kuten *Kasvatus moninaisuuden kulttuureissa* -kurssin perusteella voidaan päätellä; kurssisisällössä mainitaan esimerkiksi moninaisuuskasvatus, monikulttuurinen kasvatus sekä monikulttuurinen ymmärrys. Näiden sisältöjen kautta opiskelijoilla on mahdollisuus oppia laajemmin myös oppilaiden kohtaamiseen liitettäviä kompetensseja.

5.1.2 Tampereen yliopisto

Aiemmin mainittujen avainsanojen (kts. taulukko 1) avulla Tampereen yliopiston opetussuunnitelmasta ("Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, 180 op", e.p.) löydettiin yhteensä 13 S2-teemaan liitettävää kurssia. Tutkimukseen valikoituneiden kurssien järjestämistavat vaihtelevat, jonka vuoksi mukana on sekä perinteisiä luento- ja teoriapohjaisia kursseja että käytäntöä painottavia harjoitteluita ja projektiointoja. Teoriapohjaiset kurssit korostavat avainsanoja mukailien kulttuurista diversiteettiä, kulttuuri-identiteettiä, moninaisuutta, monikulttuurisuutta, vuorovaikutusta ja yhdenvertaisuutta. Esimerkiksi *Kielikasvatus* -kurssin oppimistavoitteena on se, että opiskelija osaa tukea oppilaan monikielisyyttä ja ohjata oppilasta kielen havainnointiin. Samaisen kurssin sisällöiksi on nimetty esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetus sekä kielen lähestyminen vuorovaikutuksen kannalta. Käytännön harjoittelussa, kuten Itä-Suomen kohdallakin nähtiin, tavoitteet ja sisällöt ovat laajempia. Esimerkiksi *Tutkiva harjoittelu* -kurssin oppimistavoite on muotoiltu seuraavasti:

Opiskelija osaa analysoida ja soveltaa arviointijärjestelmiä ja -menetelmiä. Opiskelija hallitsee työssään tarvittavat vuorovaikutustaidot ja saa kuvan opettajan työn moninaisuudesta.

Tampereen yliopiston opetussuunnitelmia tutkittaessa huomataan, että S2-teema korostuu nimenomaan aiemmin mainitulla *Kielikasvatus* -kurssilla. Kyseinen kurssi on ainoa Tampereen yliopiston kursseista, joissa mainitaan suomi toisena kielenä -opetus nimeltä. Kurssi on osa pakollisia opintoja, joten kaikkien opiskelijoiden on se käytävä, mikä on hyödyllistä S2-teemaa ajatellen. Kurssisisällöistä voidaan kuitenkin huomata, että suomi toisena kielenä -opetus ei ole ainoa kurssilla käsiteltävä kieleen liittyvä tema. Muita sisältöjä ovat esimerkiksi kielellisesti vastuullinen pedagogiikka sekä suomen-, ruotsin- ja vieraan kielen opetus. Kurssin laajuuden ollessa 5 opintopistettä, voidaankin päätellä, että suomi toisena kielenä -kokonaisuuden osuus jää kurssin aikana oletettavasti melko suppeaksi.

5.1.3 Oulun yliopisto

Oulun yliopiston opetussuunnitelmasta ("Opinto-opas 2021–2022", e.p.) paikannettiin 14 kurssia, joissa esiintyi yksi tai useampi edellä mainituista avainsanoista (kts. taulukko 1). Kuten Itä-Suomen ja Tampereen yliopiston niin myös Oulun yliopiston kursseista löytyy sekä luento- ja teoriapohjaisia että käytäntöä painottavia kursseja. Luentopohjaisilla kursseilla avainsanoista painottuvat monikulttuurisuus, vuorovaikutus, interkulttuurinen kompetenssi, kielellinen moninaisuus, kielitietoisuus ja yhdenvertaisuus. Esimerkiksi *Moninaisuus kasvatuksessa* -kurssin oppimistavoite on se, että opiskelija osaa määritellä ja eritellä moninaisuutta, tarkastella kriittisesti moninaisuuteen liittyviä arvoja ja asenteitaan, sekä kuvata yhdenvertaisuuden periaatteita. Kurssin sisällöksi taas on määritelty moninaisuuden käsitteet, interkulttuurinen kompetenssi, kielellinen moninaisuus ja toiseuttamisen mekanismit. Myös Oulun yliopiston tarjoamat käytännön harjoittelukurssit ovat niin sanotusti yleistävämpiä. Esimerkiksi *Kandidaattivaiheen koulutyöskentely* -kurssilla keskitytään erilaisiin oppijoihin sekä opetus-oppimisprosessin vaiheisiin.

Oulun yliopistossa S2-teemaa käsitellään usealla eri kurssilla, ja tutkimukseen valikoituneista yliopistoista selkeästi eniten. Esimerkiksi *Kasvatuksen yhteiskunnalliskulttuuriset kontekstit* sekä *Moninaisuus kasvatuksessa* -kurssit listaavat yhdessä yli puolet tutkimuksessa aiemmin mainituista avainsanoista, tämä näkyy hyvin *Moninaisuus kasvatuksessa* -kurssin oppimissisällöistä:

Ihmisoikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus kasvatusyhteisöissä.

Moninaisuus ja siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä: intersektionaalisuus, interkulttuurinen kompetenssi, kulttuuri dynaamisena ilmiönä, identiteetin moninaisuus, sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus, katsomusten moninaisuus, kielellinen moninaisuus, toiseuttaminen.

Oman moninaisuuden, omien asenteiden ja moninaisuuden kunnioittamiseen liittyvien valmiuksien reflektointi.

Pedagogisia valmiuksia ja sovelluksia moninaisuuden tunnistamiseen ja huomioimiseen.

Epätasa-arvoiset käytänteet ja toiseuttamisen mekanismit sekä niiden purkamisen keinoja.

Lisäksi Oulun yliopistossa kurssilla *Äidinkieli ja kirjallisuus* keskitytään S2-teemaan selkeästi kattavammin kuin tutkimuksen kahdessa muussa yliopistossa. Tämä näkyy erityisesti siinä, että suomi toisena kielenä on mainittu sekä oppimistavoitteissa että -sisällöissä. Oulun yliopistossa myös selkeästi painotetaan kielitietoista opetusta, sillä sitä käsitellään neljällä eri kurssilla.

5.2 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opintojen aikana karttuneista suomi toisena kielenä -opetuksen taidoista

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat toivat vastauksissaan ilmi erilaisia tietoja ja taitoja, jotka he yhdistävät mielessään S2-oppilaiden opetukseen, ja toisaalta heidän kohtaamiseensa. Nämä kompetenssit on jaettu edellä mainitun mukaisesti kolmeen eri yläluokkaan: *opettajan toiminta, kielen merkitys ja oppimismahdollisuudet*. Alaluokkien (kts. taulukko 3) myötä on puolestaan pyritty luomaan selkeämpi kuva siitä, millaisia eri аспектеja opiskelijat liittävät opettajana toimimiseen ja S2-teemaan. Kolmatta alaluokkaa, eli oppimismahdollisuuksien lähdettä käsitellään tarkemmin luvussa 5.3, tyypittelyn yhteydessä.

5.2.1 Opettajan toiminta

Yksi aineiston teemoittelussa muodostetuista yläluokista on opettajan toiminta. Opettajan toiminnalla aineistossa viitataan vastaajien omiin käsityksiin siitä, millaisia tietoja ja taitoja, eli kompetensseja, S2-oppilaita opettava luokanopettaja tarvitsee työssään. Tämä yläluokka puolestaan koostuu kolmesta alaluokasta, jotka ovat arvot, S2-opettajan identiteetti sekä didaktiikka.

Ensimmäiseen alaluokkaan, eli arvoihin, saatiin enimmäkseen vastauksia kyselylomakkeen toisella kysymyksellä, jossa vastaajilta tiedusteltiin kulttuurisensitiivisestä opetuksesta. Tässä kohdassa vastaajat toivat esille sekä kulttuurisensitiiviseen opetukseen liittyviä arvoja että ylipäänsä S2-oppilaiden opetukseen liittyviä omia arvojansa. Mielenkiintoista on, että vaikka useiden vastaajien mainitsemat arvot ovat hyvin samankaltaisia, osa vastaajista tuo myös hyvin erilaisia näkökulmia esiin.

Aineistoissa selkeästi eniten esiintyi juuri kulttuurisensitiivisyyteen liitettäviä arvoja kuten yleinen sensitiivisyys, monimuotoisuuden, monikulttuurisuuden

kunnioittaminen ja arvostaminen sekä tietynlainen herkkyys oppilaiden taustojen huomioimiseen osana opetusta. Ainakin yksi vastaaja jokaisesta tutkittavana olevasta yliopistosta mainitsi vastauksissaan kulttuurisensitiivisyyden yleisiä arvoja.

Yleensäkin sensitiivisyyden ja kunnioittavan otteen. Painotetaan, että jokainen on yhtä tärkeä etnisistä taustoista huolimatta. (Itä-Suomi)

Opettajan näkökulmasta: Tietoisuus ja herkkyys monikulttuurisuudesta ja sen tuomisesta opetukseen. (Tampere)

Kulttuurisensitiivisyys on tärkeä käsite opinnoissani. (Oulu)

Toisaalta aineistossa oli myös muutama vastaaja, jotka eivät osanneet kertoa, mitä kulttuurisensitiivinen opetus on. Nämä vastaajat kertoivat yleensä myös, että heidän opinnoissaan ei ole joko käsitelty ollenkaan tai tarpeeksi kulttuurisensitiivisyyteen ja/tai S2-opetukseen liittyviä teemoja tarpeeksi.

Tasa-arvon, avoimuuden, ja ehkä myös jonkinlaisen varovaisuuden. En muista, että tästä oltaisiin puhuttu muualla kuin uskonnon kurssilla ohimennen. (Tampere)

Katsomukselliset seikat, sekä kulttuuriperinteet, monimuotoisuus. Kulttuurisensitiivisyys ei ole ollut opinnoissani juurikaan esillä. (Itä-Suomi)

Toista alaluokkaa, eli S2-opettajan identiteettiä, pohdittiin aineistossa laajemmin. Siihen liittyvät vastaukset näkyvät aineistossa melko kattavasti, ja ovatkin läsnä useassa eri kysymyksessä. Eniten asiaa pohdittiin kuitenkin kielikäsitteiden, didaktiikan, arvojen sekä perusopetuksen lakeja käsittelevissä kysymyksissä. Vastauksista näkyy, että S2-opettajan identiteetti on melko laaja käsite. Vastaajat liittivät siihen paljon erilaisia elementtejä riippuen siitä, mitä he itse pitivät tärkeänä S2-opetuksessa.

Herkkyuden, kunnioittamisen, luotettavuuden ja hyvän ilmapiirin. Lisäksi mielestäni tärkeää on yksilöllinen kohtaaminen, kuunteleminen ja kulttuurien tuntemus tai ainakin halua oppia ja ymmärtää niitä. (Tampere)

Mielestäni tärkeää on tehdä oppimisesta hauskaa ja saada oppilas innostumaan suomen kielestä ja sen opettelusta. (Tampere)

Tässä alaluokassa vastauksissa näkyi myös selkeästi enemmän ristiriitoja. Osa vastaajista kertoi olevan hyvinkin tietoisia S2-opetuksesta ja näin ollen heidän

vastauksistaan näkyi selkeästi myös se, että heidän oma S2-opettajan identiteetti oli pidemmälle muotoutunut. Osa vastaajista näytti selkeästi haparoivan, ja kertoikin, että he eivät koe olevansa valmiita toimimaan S2-opettajina.

S2-opetus tuntuu vielä vaikealta. (Oulu)

Aika eri vaiheissa voi olla S2-oppilaiden kielellinen kehitys ja loppujen lopuksi tätä on käsitelty hyvin vähän opinnoissani. (Tampere)

Toisaalta tämä valmius S2-opettajaksi näkyi myös siinä, että vain muutama vastaajista osasi kertoa kuka on lain mukaan vastuussa S2-opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta. Osa vastaajista esimerkiksi oli sitä mieltä, että S2-oppilaita voi antaa vain S2-opetukseen erikoistunut äidinkielen opettaja.

S2 opetuksen järjestäminen on kunnan tai kaupungin vastuulla ja koulu sitten vastaa toteutuksesta, joka kuitenkin luultavasti jää luokan oman opettajan harteille, sillä kuka vaanhansaa S2 oppilaita opettaa. (Tampere)

Voi opettaa vain s2 erikoistunut äidinkielen opettaja. (Oulu)

Viimeistä alaluokkaa, eli didaktiikkaa, käsiteltiin neljässä kysymyksessä, jossa vastaajilta kysyttiin, millaisia didaktisia/pedagogisia näköjulkia he liittävät S2-opetukseen. Didaktiikassa erityisen vahvana näkyy ajatus siitä, että S2-opetukseen liitetään erityisopettajan tuki.

Erytisopettajan tuki. (Tampere)

Liitän koulussa tapahtuvaan S2-opetukseen vahvasti erityisopettajan, sillä se on kokemukseni yliopistosta. (Oulu)

Erytisopettajan lisäksi S2-opetuksen didaktiikkaan liitetään selkeästi eriyttämisen keinot ja erilaiset opetusmateriaalit. Aineistossa näistä mainittiin esimerkiksi helpotetut oppikirjat, monikanavaisuus ja kuvien käyttö opetuksessa, kielentäminen sekä itse tehty yksilöllinen materiaali. Myös esimerkiksi pelillisuus ja leikillisuus mainitaan aineistossa voimavarana.

S2-opetukseen liitän keskeisimmin havainnollistamisen ja monikanavaisuuden. On tärkeää, että käytät opetuksessa verbaalisen ulosannin lisäksi myös muita aisteja herätteleviä opetusmenetelmiä, kuten tunto- ja näköaistia koskevi harjoitteita. (Itä-Suomi)

Muokatut oppikirjat. (Tampere)

Itse pitää tehdä yksilöllistä materiaalia ja opetussisältöä. (Oulu)

Pelillisyyden ja leikillisyyden näkökulma. (Tampere)

5.2.2 Kielen merkitys

Toinen aineiston analyysin myötä muodostetuista yläluokista on aiheelle luonnollisestikin ominainen, eli kielen merkitys. Tämän yläluokan alle on sijoitettu puolestaan kaksi alaluokkaa: kielikäsitykset ja vuorovaikutus. Ensimmäisessä alaluokassa korostetaan eri kielikäsityksien aspekteja, keskittyen eritoten erilaisiin oppimiskäsityksiin, joita vastaajat toivat vastauksissaan esille. Vuorovaikutus-alaluokassa keskitytään puolestaan kielen sosiaaliseen puoleen.

Aineistossa kieleen liitettiin monenlaisia oppimiskäsityksiä, joihin toisaalta myös monet tutkimuskysymykset ohjasivat. Vastaajista moni kertoi ajattelevansa, että kielen oppiminen on monimutkainen prosessi, johon tulee käyttää runsaasti aikaa, ja myös pitkäjänteisyyttä. Tämän lisäksi kielen merkitystä yleisesti oppimisen kannalta korostettiin. Opiskelijat painottivat vastauksissaan myös ennen kaikkea konstruktivismia, ja oppilaiden yksilöllisyyttä, kuten seuraavassa vastauksessa huomataan:

Opintojeni aikana on korostettu sitä, että kielen oppiminen on pitkä prosessi, jossa [on] nopeita pyrähdyksiä sekä takapakkia. Tämän vuoksi kielen oppiminen onkin ikään kuin kehä, joka paksuuntuu oppimisprosessin edetessä.

Moni vastaajista toi esille käsityksensä siitä, kuinka opettajan omat kielenoppimiskäsitykset vaikuttavat tämän toimintaan. Vastauksissa tuotiin esille myös oman toiminnan reflektoinnin tärkeys, ja toisaalta oman toiminnan ohjaus jatkuvan itsearvioinnin myötä, kuten seuraavissa vastauksissa tuodaan ilmi:

Opettajan tulisi tiedostaa, mitä eri tekijöitä kielen opetuksessa tulisi huomioida. Jos opettaja ajattelee yksisuuntaisesti asiasta, niin tuskin hän pystyy toteuttamaan sitä [opetusta] parhaalla mahdollisella tavalla, ottaen huomioon erilaiset oppijat kielen opetuksessa.

Jos opettajan kielenoppimiskäsitys on yksipuolinen, saattaa luokassa esiintyä kielenoppimisvaikeuksia, jotka saataisiin korjattua käyttämällä erilaisia menetelmiä.

Lomakkeen 3. kysymyksen myötä opiskelijat pohtivat sitä, kuinka opinnot ovat muokanneet heidän käsityksiään kielestä. Opiskelijat nimeivät useita

konkreettisia apukeinoja, kuten didaktisia työkaluja, joiden avulla he ovat laajentaneet omaa kielenoppimiskäsitystään, mutta samalla myös omaksuneet näitä osaksi omaa opetustaan. Tällaisia työkaluja ovat esim. KÄTS ja LPP, tai kielentäminen. Toisaalta vastauksissa tuotiin esille oppilaan oman äidinkielen hyödyntäminen, sekä yleisesti suomen kielen käytön monipuolisuus. Monipuolisuudella viitataan tässä tapauksessa sellaisiin käytänteisiin, joiden kautta S2-oppilaille tarjotaan mahdollisuus käyttää suomen kieltä esimerkiksi arkisten ja tuttujen ilmiöiden kautta.

Ajattelin ennen opintoja lähinnä, että paras tapa oppia kielen olisi jos kaikki vaan tapahtuu kohdekielessä. Eli, yksikielinen oppimisympäristö olisi tehokkain tapa omaksua uuden kielen. Opettaja kertoi kieleilystä (translanguaging) ja siitä, miten suuri osa ihmisistä käyttää ja tarvitsee monia kieliä arjessa. Kieleily kattaa myös idean, että kielet eivät häiritse toisiaan vaan toisen kielen oppimisesta tulee helpompi kun osaa jo kieltä.

Tuttujen sanojen kautta. Arjen asioiden kautta. Lasta lähellä olevien asioiden kautta lähdetään oppimaan esim. kielioppia.

Vuorovaikutus nousi aineistosta toisena tärkeänä alaluokkana. Moni opiskelija korosti ajatusta siitä, että oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa, eikä kieltä voida oppia ilman ympäröivää maailmaa. Kielitietoista koulua koskevassa kysymyksessä vuorovaikutuksen monipuolisuuden ja laadukkuuden tärkeys korostui. Moni vastaaja piti tärkeänä, että oppilailla on mahdollisuus toimia vuorovaikutuksessa juuri omalla tavallaan, ja multimodaalisesti.

Kielitietoisessa koulussa ymmärretään, että kielitaito on oppimisen edellytys. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten kieli on hyvin konkreettinen osa prosessia.

Kielitietoisessa koulussa oppilaat voivat esimerkiksi kaikki puhua omia kieliään. Kyllä koulussa on moneksi kieleksi käännetty ja oppilaat saavat jopa opetusta omalla kielellä. myös muissa aiheissa oppilaat saavat tehdä tehtäviä omalla kielillä, erityisesti jos se liittyy aiheisiin kuten omaan perhehistoriaan.

5.3 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa suomea toisena kielenä

Lomaketutkimuksen aineistosta pystyttiin paikantamaan myös erilaisia vastaajatyyppejä. Nämä tyypit kuvaavat vastaajien suhtautumista omien yliopisto-opintojen aikana saatuun S2-temaan liittyvään opetukseen. Tyypit ovat

jaoteltu kolmeen luokkaan: kompetenssit puuttuvat, kompetenssit ja teoria, sekä kompetenssit ja käytäntö. Nämä kolme tyyppiä kuvaavat erilaisia vastaajaprofiileja, jotka eroavat toisistaan siinä, miten valmiita S2-opettajia vastaajat kokevat olevansa tässä vaiheessa yliopisto-opintojansa. Tyyppien sisällä vastaajat pohtivat esimerkiksi sitä, mistä, miten ja mitä he ovat tai eivät ole oppineet.

5.3.1 Kompetenssit puuttuvat

Merkittävä osa vastaajista mainitsi vastauksissaan tavalla tai toisella, että he eivät koe olevansa valmiita opettamaan S2-oppilaita. Moni opiskelija oli siis sitä mieltä, että omat opinnot eivät ole olleet riittäviä, kun puhutaan S2-teemasta, ja siihen liitettävistä kompetensseista. Riittämättömyyttä kokevat opiskelijat vastasivat esimerkiksi tutkimuslomakkeen (kts. Liite 2) ensimmäiseen kysymykseen seuraavasti:

Mielestäni asiaa on käsitelty vähäisesti, enkä tällä hetkellä osaa nimetä yhtäkään kurssia, jolla S2-opetuksesta olisi puhuttu sivulausetta enemmän. (Tampere)

Ei juuri lainkaan. Yksikään kurssi ei käsittele suomi toisena kielenä -teemaa kokonaisvaltaisesti. Joillakin kursseilla aihetta kyllä sivutaan, mutta hyvin pintapuolisesti. En itse ainakaan muista juuri mitään kyseisestä aiheesta opetettua teoriaa. (Tampere)

Koen, että koulutukseni ei juuri ole käsitellyt tätä teemaa. (Itä-Suomi)

Myös muiden kysymyksien, ja niiden vastauksien, perusteella monet opiskelijat kokevat opintojensa olleen riittämättömiä tai puutteellisia S2-teeman osalta. Kun vastaajilta kysyttiin kielitietoisesta koulusta ja opetuksesta, moni mainitsi, ettei kielitietoisuuden käsite ole lainkaan tuttu, tai opinnoissa ei ole käsitelty niitä riittävästi. Sama toistuu perusopetuslakia ja arviointia koskevia kysymyksiä tarkastellessa:

Ei ole käsitelty, tai ainakaan niin suuressa roolissa, että muistaisin. (Tampere)

Sitä ei muistaakseni käsitelty. Saatan muistaa, että jokaisella oppilaalla olisi oikeus opetukseen omalla kielellään, mutten kuullut sitä varmaan opetuksessa. (Oulu)

Ei muistini mukaan ollenkaan [käsitelty arviointia], mutta kuten jo mainitsin, tämä tapahtui ensimmäisenä opintovuonna. (Oulu)

Muistikuvien mukaan ei mitenkään [käsitelty arviointia]. (Tampere)

Vaikka osa vastaajista kokivatkin, että S2-teemaa on käsitelty opinnoissa edes jollakin tavalla (katso kpl 5.3.2 ja 5.3.3), moni opiskelija osoitti olevansa huolissaan omista taidoistaan, ja siitä, ovatko he valmiita opettamaan S2-oppilaita. Vastauksien perusteella voidaan todeta, että opiskelijat kaipaisivat opetukseen lisää S2-teemaan liitettäviä opintoja, joiden kautta he myös saavuttaisivat tarvittavia tietoja ja taitoja:

Ja jos kuka vaan opettaja saa S2 oppilaita opettaa, tulisi näistä asioista tietää paljon enemmän. En ainakaan itse koe opintojeni antaneen mitään valmiuksia S2 opetuksen toteutukseen.

5.3.2 Kompetenssit ja teoriaopetus

Vaikka suurin osa tutkimukseen osallistuneista vastaajista kokee, että he eivät ole opintojensa aikana saaneet riittävästi opetusta tai saavuttaneet riittäviä kompetensseja liittyen S2-teemaan, löytyy tähän poikkeuksia. Aineistosta voidaan huomata, että ainakin yksi vastaaja jokaisesta tutkittavana olevasta yliopistosta kokee saaneensa jonkinasteista, vaikkakaan ei kovin laajaa, teoriaan pohjaavaa S2-opetusta opintojensa aikana.

Kurssitasolla: teimme erilaisia prototyypiharjoitteita S2 opetukseen, usein myös kun on puhuttu suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksesta, mukaan kulkee S2 myös käsitetasolla. (Itä-Suomi)

Äidinkielen kursseilla jonkin verran. (Oulu)

Kielikasvatuksen kurssilla (monialaiset opinnot) on käsitelty jonkin verran kyseistä teemaa. (Tampere)

Näiden yksittäisten vastausten lisäksi, yksi vastaaja kokee, että hänen opinnoissaan on käsitelty S2-teemaa melko laajastikin nimenomaan teorian näkökulmasta. Kyseinen vastaaja tuo kuitenkin esiin sen, että hän opiskelee Oulun interkulttuurisessa opettajankoulutusohjelmassa, ja näin ollen hänen vastauksensa eivät välttämättä anna täysin totuudenmukaista kuvaa aiheesta. Vastaaja kertoo, että hänen opintonsa keskittyvät nimenomaan kulttuurisensitiiviseen opetukseen.

Olen interkulttuurisessa opettajankoulutuksessa...Interkulttuurisuus on ollut opinnoissa pääteemana: miten huomioida monikulttuurisuus koulussa ja mitä monikulttuurisuus oikeastaan on. (Oulu)

Aihetta käytiin läpi ensimmäisen vuoden äidinkielen kurssilla muutamalla oppitunnilla...Kävimme myös omalle tutkinnolleni spesifin kurssin nimetä Second Language Learning and Teaching. Tällä kurssilla opin ehkä enemmän...Tällä kurssilla puhuttiin myös kielten hierarkioista maailmassa. (Oulu)

5.3.3 Kompetenssit ja käytännön oppiminen

Tutkimukseen osallistuneista 11 vastaajasta noin puolet kertoivat vastauksissaan saavuttaneensa S2-teemaan liittyviä kompetensseja huolimatta siitä, että näitä ei ole teoriatasolla kovinkaan laajasti käsitelty osana heidän yliopisto-opintojansa. Nämä vastaajat kertovat päässeensä tutustumaan S2-teeman käytännön harjoittelun tai työelämän kautta.

Ensimmäinen kosketukseni S2-opetukseen on tullut harjoittelujen/sijaisuuksien myötä, ja tästä käytännön opetuksesta onkin ollut hyötyä kaikkein eniten. (Tampere)

Opinnoissa sitä ei ole käsitelty, mutta käytännön kokemuksen perusteella liitän S2-oppimäärän arviointiin...(Tampere)

Moni vastaajista mainitsee yliopisto-opintoihin kuuluvat harjoittelujaksot tapana tutustua S2-opetukseen laajemmin. Vastauksissa kuitenkin korostuu se, että tämä ei ole mahdollista kaikille, vaan pikemminkin se on poikkeustapaus. Vain ne opiskelijat, joiden harjoitteluluokilla sattuu olemaan S2-oppilaita pääsevät hyödyntämään tätä mahdollisuutta.

Harjoitteluissa tosin siihen on päässyt tutustumaan, jos luokalle on sattunut suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita. (Tampere)

Toisaalta yhdessä vastauksessa painottuu se, että S2-teeman opettamista harjoittelussa ei välttämättä korosteta. Harjoitteluissa ensi sijalla on siis suomen kielen ja kirjallisuuden opettaminen, ja vain jos tätä ei riitä kaikille opiskelijoille, niin silloin saattaa olla mahdollisuus, tai kenties velvollisuus, opettaa S2-opetusta.

Harjoittelussa tein yhtenä opettavana aineena s2 koska äikkä ei riittäny kaikille. (Oulu)

Yliopisto-opintoihin kuuluvien harjoitteluiden lisäksi vastaajat mainitsevat työssä käymisen, eli sijaisuuksien tekemisen yhtenä tapana oppia lisää S2-teemasta. Moni vastaajista kuvailee, että vasta sijaisuuksien myötä he ovat pystyneet muodostamaan minkäänlaista kuvaa siitä, mitä S2-opetus oikeastaan on ja, mitä se vaatii oppilaalta sekä opettajalta.

Vasta erityisopettajan sijaisuuksia tehdessä olen ymmärtänyt, kuinka haastavaa suomea toisena kielenä puhuvien on pysyä kärryillä eri oppiaineissa. (Tampere)

Itse on saanut opetella töissä, miten näitä asioita kannattaa käsitellä. (Tampere)

Mielenkiintoista tässä aineistossa oli se, että valtaosa vastaajista, jotka mainitsevat oppimisen tapahtuvan yliopisto-opintojen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ovat Tampereen yliopistosta.

6 POHDINTA

Kaikissa tutkittavana olevien yliopistojen opetussuunnitelmissa on löydettävissä elementtejä S2-teemasta, mutta kurssien sisäiset painotukset vaihtelevat yliopistojen väleillä. Kaikissa opetussuunnitelmissa, tai niiden sisällöissä ei mainita S2-käsitettä nimeltä, mutta nämä yliopistot painottavat opetuksessaan kuitenkin esimerkiksi monikulttuurikasvatusta. Tällöin itse kieli ja sen opettaminen jää hiukan taka-alalle. Tämä tulos on siis hyvin samankaltainen, kuin aikaisemmissa vastaavanlaisissa tutkimuksissa, tai selvityksissä.

Kulttuurienväliset kompetenssit sekä monikulttuurinen pätevytyminen (kts. kpl 2.3.) ovat luonnollinen osa POPSissa mainittua peruskoulun toimintakulttuuria, jonka mukaan monikulttuurisuutta tulisi arvostaa ja vaalia. Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden arvot ovat selkeästi yhteydessä kulttuurisensitiivisen kasvatuksen arvoihin, kuten monimuotoisuuden kunnioittamiseen, sekä yksilöllisyyden arvostamiseen. Kulttuurisensitiivisyyttä, ja sen mukaista kasvatusta on selkeästi käsitelty jokaisessa yliopistossa, ja se on myös vahvasti mukana kaikkien niiden opetussuunnitelmissa. Kuitenkin tuloksien perusteella voidaan todeta, että moni vastaajista ei koe kulttuurisensitiivisyyden käsitettä riittävän selkeäksi, eikä sitä olla käsitelty monen vastaajan mukaan riittävästi yliopisto-opintojen aikana.

Opettajan identiteetistä ja vastuista puhuttaessa, vastaajien välillä oli havaittavissa suuriakin eroja. Osa opiskelijoista osasi vastauksissaan tuoda esille laajan skaalan eri kompetensseja, joita he liittivät osaksi S2-oppilaiden kanssa toimimista, ja heidän opettamistaan. Nämä opiskelijat kokivat olevansa valmiimpia opettamaan S2-oppilaita, kun taas ne vastaajat, jotka eivät olleet varmoja siitä, millaisia taitoja ja tietoja heiltä vaaditaan, olivat luonnollisesti epävarmempia omasta osaamisestaan ja kyvykkyydestään. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esille tuotujen Vygotskyn ajatusten perusteella voidaan todeta, että opettajuuden kehittyminen on aina alisteinen ympäristölle, ja sen sisäisille kulttuureille. Kuten tutkimuksen vastaajat tuovat ilmi, osa

opettajuutta ja opettajan identiteettiä on oman subjektiivisuuden tiedostaminen; on siis tärkeää, että opettaja pysähtyy välillä pohtimaan, miten omat käsitykset oppimisesta ja opetuksesta vaikuttavat omaan toimintaan.

Aineistosta nousi didaktiikan osalta kaksi merkittävää osa-aluetta: erityisopettajan tuki ja erilaisten materiaalien käyttö. Vastaajat eivät erotelleet vastauksissaan, mitä he tarkoittavat erityisopettajan tuella. Materiaalien käytöllä viitataan tässä useaan eri oppimisen tukemiseen käytettyihin konkreettisiin keinoihin. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi helpotetut oppikirjat, monikanavaisuus, sekä eriyttäminen yksilön tasolla. Aikaisemmin mainittu Nissilän kielitaitomalli kuvaa monipuolisesti S2-oppilaiden kielenoppimisprosessia. Kielitaitomallin mukaan on luonnollista, että oppilas kehittyy ennen kaikkea yksilöllisesti, ja kielenoppiminen ei etene aina lineaarisesti. Kielen eri osa-alueet kehittyvät siis eri tahtiin. Myös tämän tutkimuksen vastauksissa tuotiin ilmi, kuinka ns. sahaava oppiminen tulisi ottaa huomioon niin didaktiikassa kuin arvioinnissakin.

Vastaajien kielenoppimiskäsitykset olivat hyvin samankaltaisia. Opiskelijat korostivat vastauksissaan kielen oppimisen monimutkaista rakennetta, sekä sen konstruktivistista luonnetta. Tämän lisäksi lähes kaikki vastaajat tiedostivat opettajan vastuun myös tässä aspektissa; vastauksien mukaan oppilaat tiedostavat, kuinka opettajan omat kielenoppimiskäsitykset vaikuttavat opetukseen, sekä esimerkiksi pedagogisiin valintoihin. Kielen oppimiseen liitettiin myös vahvasti sosiaalinen näkökulma. Moni vastaajista oli sitä mieltä, että vuorovaikutukseen tulisi kiinnittää kaikessa toiminnassa huomiota. Kuten aiemmin on tuotu esille, Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian mukaan kieltä ei voida todella opettaa tai oppia ilman, että sosiaalinen kanssakäyminen ja kielen kulttuurisidonnaisuus otetaan huomioon. Toisaalta opiskelijat mainitsivat vastauksissaan myös kielitietoisien koulun periaatteet, jonka mukaan sen toiminnassa tulisi aina arvostaa kielellistä monimuotoisuutta, ja huomioida myös tämä puoli sen sisäisessä vuorovaikutuksessa.

Aineistosta löydettiin kolme eri vastaajatyyppeä, jotka kuvaavat opiskelijoiden valmiutta toimia S2-oppilaiden opettajana. Merkittävä osa vastaajista eivät koe olevansa valmiita opettamaan S2-oppilaita. Opiskelijoiden kokemusten mukaan tämä tunne kumpuaa riittämättömästä opetuksesta S2-teeman osalta. Muutama vastaaja on kuitenkin kokenut saavuttaneensa joitain

tietoja ja taitoja yliopisto-opintojensa aikana. Nämä opiskelijat kuvasivat vastauksissaan kuitenkin yksittäisiä kurssisisältöjä tai peräti yksittäisiä harjoituksia kurssien sisällä. Viimeinen vastaajatyyppejä toi esille käytännön ja teorian suhteen. Noin puolet vastaajista kertoivat, että he ovat saavuttaneet opintojensa aikana S2-opetukseen tarvittavia kompetensseja, siitä huolimatta, että kaikki nämä opit eivät ole peräisin suoraan esimerkiksi teoriapohjaisilta kursseilta. Kompetenssit on näissä tapauksissa saavutettu tämän sijaan esimerkiksi harjoitteluiden aikana, ja tätä on ohjannut myös opiskelijoiden oma kiinnostus ja mielenkiinnonkohteet.

6.1 Eettisyys

Ennen tutkimuksen alkua haettiin tarvittavat tutkimusluvut yliopistoilta, minkä myötä varmistettiin hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021). Tutkimuksessa noudatettiin myös hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen hyödyllisyys ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten että niiden tulosten arvioinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021). Tutkimuksessa huomioitiin muiden tutkijoiden työ ja saavutukset asianmukaisella tavalla, kuten tutkimuseettinen neuvottelukunta (2021) suosittelee. Tämä varmistettiin asianmukaisilla lähdeviittauksilla sekä tekstissä itsessään että lähdeluettelossa.

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Kuulan (2015, s. 45) mukaan vapaaehtoinen osallistuminen varmistetaan antamalla tutkimukseen osallistujille tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ennen tutkimukseen osallistumista. Osallistujat saivat saatekirjeen mukana tietosuojalomakkeen, jossa heille selitettiin tarkemmin tutkimuksessa kerättäviin henkilötietoihin liittyviä asioita. Osallistujilla oli myös koko tutkimuksen suorittamisen ajan mahdollisuus peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen, mikä onkin yksi tutkimuksen tärkeistä eettisyysperiaatteista (Kuula 2015, s. 62).

Tutkimuksen aineiston hankinnassa painottuivat Kuulan (2015, s. 43) ohjeiden mukaan ”ihmisarvon suojelua koskevat normit”. Tutkimuksen aineisto kerättiin Qualtrics-kyselylomakejärjestelmän kautta. Kyseinen järjestelmä on tietoturvallinen, koska se ei kerää itselleen vastauksissa annettuja tietoja. Näin

ollen tutkimukseen osallistujien vastaukset jäivät vain heidän itsensä, tutkijoiden ja graduohjaajan nähtäväksi. Aineisto kerättiin valmiiksi anonymisti, joten edes tutkijoiden ei ole mahdollista tunnistaa vastaajia nimeltä. Näin toimimalla pystytään turvaamaan ”tutkittavien itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus sekä yksityisyys”, kuten Kuula (2015, s. 43) suosittelee.

Kuulan (2015, s. 46–47) mukaan yksi tutkimuksen eettisistä ulottuvuuksista liittyy tutkimusaineiston säilyttämiseen. Tutkittavalla täytyy olla mahdollisuus luottaa siihen, että aineistoa käsitellään ja säilytetään, kuten on ennen tutkimuksen alkua sovittu. Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat saivat tietoa aineiston säilyttämisestä osana tietosuojalomaketta. Tutkimuksessa kerätty aineisto oli Qualtrics-sivuston lisäksi siirrettynä Office 360 -pilvipalveluun, jossa se säilytettiin salatussa kansiossa gradun valmistumiseen saakka. Gradun julkaisun jälkeen aineisto tuhoetaan.

6.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa moni seikka, joista tutkijan tulee olla tietoinen koko prosessin ajan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa varsinkin tutkijan oma subjektiivisuus ja hänen tekemät, tutkimukseen liittyvät valinnat. Erityisen tärkeää on, että tämä subjektiivisuus tiedostetaan sekä tutkijan itsensä sekä muun tutkijayhteisön toimesta. (Eskola & Suoranta 1998, s. 152). Tässäkin tutkimuksessa tutkijat ovat tehneet valintoja, jo heti tutkimusaiheesta lähtien. Näin ollen tämä tutkimus ja sen osiot ovat ainakin osittain alisteisia subjektiivisuudelle. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 20) mainitsevat, tämä täydellisen objektiivisuuden puute ei kuitenkaan vähennä tämän tutkimuksen kautta saadun tiedon totuudenmukaisuutta.

Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, ei tämänkään tutkimuksen tulokset välttämättä ole toisinnettavissa. Monikulttuurisuus ja S2 ovat varsinkin nyky-yhteiskunnassa hyvin arvolatautuneita ja mielipiteitä herättäviä teemoja. Näin ollen tutkijoiden omat aiheeseen liittyvät arvot ja katsomukset ovat väistämättä vaikuttaneet tavalla tai toisella tutkimuksen luotettavuuteen ja siirrettävyyteen. Lisäksi se fakta, että tutkijat ovat opiskelijoita yhtenä tutkittavana olevista yliopistoista on hyvä huomioida. Laadullisessa tutkimuksessa

tämänkaltainen asetelma on kuitenkin hyvin yleinen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 119).

Tutkimuksen vastaajien määrä oli verrattain melko pieni, mikä luonnollisesti omalta osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Eskola ja Suorannan (1998, s. 156) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin usein hankala määritellä niin sanotun riittävän aineiston kokoa ja näin ollen tämänkään tutkimuksen kohdalla ei ole mahdollista sanoa, että aineisto olisi riittävän suuri tai liian pieni. Aineistosta puhuttaessa on myös hyvä huomata, että tutkittavina olevien yliopistojen vastaajat jakoutuivat epätasapainoisesti. Vaikka tutkimuksen perimmäinen tarkoitus ei ollut tutkittavina olevien yliopistojen keskinäinen vertailu, on tämä hyvä ottaa huomioon. Vastaajaprofileissa painottuivat tutkijoiden oman yliopiston vastaajat, koska tutkijoilla itsellään oli suora yhteys näihin opiskelijoihin.

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että S2-teemaa on käsitelty kaikissa tutkittavana olleista yliopistoista, mutta ei tarpeeksi kattavasti. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei koe, että opetus on ollut riittävää, ja he ovat monessa tapauksessa huolissaan myös omien tietojensa ja taitojensa riittävydestä. Moni opiskelijoista ei koe olevansa valmiita opettamaan S2-oppilaita. Ne opiskelijat, jotka kokevat olevansa valmiimpia toimimaan S2-oppilaiden kanssa, ovat lähtökohtaisesti itse kiinnostuneita S2-teemasta, ja esimerkiksi monikulttuurisuudesta. Tämän lisäksi opiskelijat kertovat, etteivät saavutetut kompetenssit ole perua varsinaisesti yliopisto-opinnoista, vaan harjoittelusta ja sijaisuuksista, eli käytännön työstä. On kuitenkin tärkeää huomata, että myös harjoittelut ovat osa yliopiston kursseja, ja ne luovatkin merkittävää pohjaa varsinaiselle opettajantyölle.

Tutkimuksen kannalta varsin mielenkiintoista oli, että yksi tutkimukseen osallistuneista vastaajista opiskelee Oulun interkulttuurisessa opettajakoulutuksessa, joka keskittyy nimenomaan tutkittavana olevaan ilmiöön, eli monikulttuurisuuteen ja interkulttuuristen kompetenssien kehittämiseen. Kyseisen osallistujan vastauksista olikin selkeästi huomattavissa hänen perehtyneisyytensä sekä monikulttuurisuuteen että S2-kokonaisuuksiin.

Kysymykseksi jääkin, miksi interkulttuurisen opettajakoulutuksen kokonaisuuksia ei hyödynnetä sisällöllisesti myös yleisen opettajakoulutuksen puolella. Opiskelijoiden vastauksien perusteella näistä tällaiselle opetukselle olisi suuri tarve.

Mielenkiintoista on myös se, kuinka eriäviä opiskelijoiden vastaukset ovat toisistaan. Vastauksien eroavaisuus näkyy paitsi yliopistojen välillä niin myös yliopistojen sisällä. Esimerkiksi Oulun interkulttuurisessa opettajakoulutuksessa opiskelevan vastauksien ero Tampereen yliopistossa opiskelevan vastauksiin on luonnollinen, mutta yllättävää on kuitenkin se, että ero kahden Tampereen yliopiston opiskelijan vastauksien välillä voi olla yhtä suuri. Kuten edellä on mainittu, opiskelijoiden omat mielenkiinnonkohteet ohjaavat luonnollisesti myös oppimisprosessia, ja esimerkiksi valinnaisten aineiden myötä opiskelijat perehtyvät eri asioihin.

Vastauksista on havaittavissa, että käytännössä kaikki vastaajat ovat hyvinkin valveutuneita esimerkiksi kulttuurisensitiivisessä mielessä. Vaikka osa vastaajista eivät olleet tietoisia kaikista S2-teemaan liitettävistä käsitteistä, voidaan todeta, että opiskelijat osaavat ehkä enemmän, kun mitä he itse tiedostavat. Tässä kohtaa voidaan pohtia, missä määrin tämä kulttuurinen osaaminen on peruja opiskelijan aikaisemmista kokemuksista. Merkittävä osa tämän hetken luokanopettaja-opiskelijoista ovat aloittaneet koulupolkunsa 2000-luvulla, jolloin monikulttuurisuuskasvatus on ollut jo suuri osa POPSia, sekä koulun toimintaa (kts. esim. Mäkelä et. al. 2017). Koko yhteiskunta, ja täten myös koulutus onkin siis valmentanut nykynuoria maailman kansalaisiksi.

Opiskelijoiden välisiin eroihin vaikuttaa ehkä niin sanottu piilo-opetussuunnitelma. Esimerkiksi Syrjälän (1994, s. 1–3) mukaan, mitä väljempi opetussuunnitelma on, sitä enemmän tilaa piilo-opetussuunnitelmalla on vaikuttaa oppilaitoksien toimintaan ja opetukseen. Kuten kaikissa opetussuunnitelmissa, myös yliopistojen versioiden kohdalla auki kirjoitetut kurssisisällöt ovat huomattavasti paljon suppeampia, kuin mitä todellisuudessa opetetaan. On hyvinkin todennäköistä, että läpi kaikkien kurssien, eli kokonainen opetussuunnitelma tähtää siihen, että yliopistoista valmistuvat luokanopettajat ovat valmiita kohtaamaan oppilaan kuin oppilaan sensitiivisesti, arvostaen ja avoimin mielin. Tämän lisäksi esimerkiksi monialaisissa opinnoissa käydään läpi lukuisia didaktisia keinoja, joita voi soveltaa tapauskohtaisesti lähes rajattomasti,

puhumattakaan pedagogiikasta. Tässä kohtaa voidaankin pohtia, onko opiskelijoiden huoli omien taitojen riittämättömyydestä vain niin sanottua silmän lumetta. Kuitenkin tämänkaltaiset huolet tulisi ottaa vakavasti, ja esimerkiksi yliopistojen kehittämisen kannalta olisi syytä tutkia tarkemmin, valmistetaanko opiskelijoita riittävästi toimimaan yhä monikulttuuristuvassa koulumaailmassa.

Jatkotutkimusten kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka yliopistojen opetussuunnitelmia todella toteutetaan. Kuten POPSinkin osalta, myös yliopistossa jokainen toimija toteuttaa kutakin kurssia oman näkemyksensä mukaan. Opetussuunnitelmia lukemalla, ja niiden sisältöjä analysoimalla, on vaikeaa tai jopa mahdotonta tehdä johtopäätöksiä siitä, mitä ja miten yliopistoissa todella opetetaan. Jotta tätä voitaisiin tarkemmin selvittää, olisi jatkotutkimuksellisesti kannattavampaa toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimus, jonka myötä erinäisiä kursseja pääsisi seuraamaan tutkijan roolissa.

Toisaalta voisi olla myös hedelmällistä keskittää tutkimus kurssien opettajiin oppilaiden sijasta. Opiskelijoiden kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, miten heidän näkemyksensä ja tunteensa esimerkiksi omasta riittävyydestä on muuttunut sen jälkeen, kun he ovat siirtyneet työelämään. Tällöin pitkittäistutkimus olisi paikallaan, jonka myötä voitaisiin seurata yhden opiskelijan kehittymistä kohti opettajuutta.

7 LÄHTEET

- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Autio, T. (2017). Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa Autio, Hakala & Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–58). Tampere University Press.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala T. (2019). Esipuhe. Teoksessa Autio, Hakala & Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 9–24). Tampere University Press.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2021). L1, L2 and L3: Same or different? *SAGE Journals*, 37(3), 459-464. <https://doi.org/10.1177/0267658320941033>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hakala, L., & Kujala, T. (2021). A touchstone of Finnish curriculum thought and core curriculum for basic education: Reviewing the current situation and imagining the future. *Prospects* 51, 473-487.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09533-7>
- Hale, J.A. (2007). *A guide to curriculum mapping: Planning, implementing and sustaining the process*. SAGE Publications.
- Jacobs, H.H. (2004). *Getting results with curriculum mapping*. ASCD.
- Harden, R.M. (2001). AMEE guide no. 21: Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical teacher* 23(2), 123-137. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/01421590120036547>
- Hinkel, E. (1999). Introduction: Culture in research and second language pedagogy. Teoksessa E. Hinkel (toim.), *Culture in second language teaching and learning*. (1-8). Cambridge University Press.

- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>
- Johnson, K. E. & Golombek, P.R. (2016). *Mindful L2 teacher education. A sociocultural perspective on cultivating teacher's professional development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641447>
- Jokikokko, K. (2002). Elämäkokemukset ja opettajankoulutus interkulttuurisen kasvun tukijana. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 139–148). Oulu University Press.
- Järvelä, M-L. (2002). Tavoitteena interkulttuurinen opettajakoulutus. Orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. (s. 31–48). Oulu University Press.
- Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielellisessä maailmassa. *Virittäjä*, 113(3), 435-443.
- Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, 180 op.* (e.p.) Noudettu 8.6.2022 sivulta <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2021&activeTab=1>
- Khan, M.A., & Law, L.S. (2015). An integrative approach to curriculum development in higher education in the USA: A theoretical framework. *International education studies*, 8(3), 66-76. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p66>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (kolmas painos). Berrett-Koehler Publishers.
- Kopera-Frye, K., Mahaffy, J., & Svare, G.M. (2008). The map to curriculum alignment and improvement. *Collected essays on teaching and learning*, 1(1). <https://doi.org/10.22329/celt.v1i0.3171>
- Kuoppala, L. (2021). *S2-opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutustilanteista suomen kielellä*. (Pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto). HELDA. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202107013345>
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M., & Tiusanen, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki.

- Teoksessa Pirinen, T. (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* (85–130). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [KARVI_1715.pdf](#)
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (toinen painos). Vastapaino.
- Kuusisto, R., & Rantanen, N. (2017). *Luokanopettajaopiskelijoiden suomi toisena -kielenä opettamisen valmiuksien kehittyminen*. (Pro gradu - tutkielma, Turun yliopisto). UTUPub.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145505/Kuusisto_Roosa_Rantanen_Noora_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. (ISBN: 978-951-44-9662-2) [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96368/978-951-44-9662-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67–109. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Latomaa, S., & Aalto, E. (2009). Suomi toisena kielenä opetuksen ”ideologiat” ja käytänteet. *Virittäjä*, 113(3), 444–448.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/4212/3929>
- Leathwood, C., & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*, 40(3), 313-330. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1023/A:1004183527173>
- Mazurat, R., & Schönwetter, D.J. (2008). Electronic curriculum mapping: Supporting competency-based dental education. *JCDA*. 74(10), 886-889.
[Electronic Curriculum Mapping: Supporting Competency-Based Dental Education \(psu.edu\)](https://www.psu.edu/curriculum-mapping)
- Martin, M. (2003). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala, & M. Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 75–90). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Äidinkielen opettajain liitto.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (toinen painos). SAGE.

- Mäkelä, M-L., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010-luvuilla. *Kasvatus & Aika* 11(4), 22–38.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68763/30383>
- Mäkinen, M., & Kujala, T. (2019). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Autio, Hakala & Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. (s. 9–24). Tampere University Press.
- Niemonen, R. (2020). Ministeriö selvittää Suomi toisena kielenä -opetusta, ongelmat heijastuvat urapolkuihin: “En odottanut, että järjestelmä syrjii hakijoita”. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-11439087>
- Nissilä, L. (2003). S2-opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala, & M. Martin (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 103–114). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII. Äidinkielen opettajain liitto.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus. Tampereen yliopiston kirjasto.
- Oliver, B., Ferns, S., Whelan, B., & Lilly, L. (2010). Mapping the curriculum for quality enhancement: Refining a tool and processes for the purpose of curriculum renewal. *Proceedings of AuQF 2010. Quality in Uncertain Times*, 80-88. [155120 28216 auqf_proceedings_2010 Oliver Ferns Whelan Lilly.pdf \(curtin.edu.au\)](https://www.curtin.edu.au/auqf-proceedings-2010/oliver-ferns-whelan-lilly.pdf)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus (2017). *Perusopetuksen valmistava opetus*. Opetushallitus.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>
- Opetushallitus. (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* (toinen painos). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielen_a_esite_210x210_verkko.pdf

Opetushallitus. (2022a). *Opetusjärjestelyistä. Koulutus ja tutkinnot.*

Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opetusjarjestelyista>

Opetushallitus. (2022b). *Suomi toisena kielenä -opetus. Koulutus ja tutkinnot.*

Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>

Opetushallitus. (2022c). *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko.*

Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>

Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 1779/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777>

Oppaan Luokanopettajakoulutus, 2021–22 tiedot. (e.p.) Noudettu 8.6.2022 sivustolta

https://weboodi.uef.fi/weboodi/vl_kehys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&vl_tila=1&Opas=4718&Org=20784040

Opinto-opas 2021–2022. (e.p.) Noudettu 8.6.2022 sivustolta

<https://opas.peppi oulu.fi/fi/etusivu/19381?period=2021-2022>

Perusopetuslaki 23.12.1999/1288.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pinar, W.F. (2014). *International handbook of curriculum research* (2 painos). Routledge.

Portin, M. (2017). Esipuhe. Teoksessa Portin, M. (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*, (s. 7–8). Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

[vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla.pdf \(oph.fi\)](#)

Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick’s four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215–225. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-010-9098-7>

- Pöntinen, A. (2019). S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemukset kielenoppimisesta integroidussa äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä. (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). JYX.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905022371>
- Reunamo, B. (2021). Mielenterveystaidot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014. (Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto). Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202104294146>
- Räsänen, R. (2002). Toimintatutkimuksen kautta interkulttuuriseen opettajankoulutukseen Oulun yliopistossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. (s. 117–138). Oulu University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). Tyypittely. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Noudettu 26.5.2022 sivulta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_5.html
- Suomenopettajat (e.p.) *Kelpoisuusvaatimukset. Suomen kielen opettajaksi!*
<https://www.suomenopettajat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/kelpoisuusvaatimukset/>
- Syrjälä, J. (1994). *Opetussuunnitelmat muuttuvat – muuttuuko opetus?* Tapaustudkimus Maatullin ala-asteen opetussuunnitelman synnystä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4:1994. Helsinki
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Painosalama Oy.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74374/KT_21_Eksotiikkaa_vai_ihmisarvoa_978-952-7411-12-4_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tan, K., & Newman, E. (2013). The evaluation of sales force training in retail organizations: A test of Kirkpatrick's four level model. *ProQuest*, 30(2), 692–703.
- 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*. Opetushallitus.

- Tieteen termipankki (2022a). Kasvatustieteet: pedagogiikka. *Tieteen termipankin tietokanta*. Noudettu 17.02.2022 sivulta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka>
- Tieteen termipankki (2022b). Kasvatustieteet: didaktiikka. *Tieteen termipankin tietokanta*. Noudettu 17.02.2022 sivulta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:didaktiikka>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. (2019). Opettajakoulutus. Teoksessa Tainio, L., & Kallioniemi, A. (toim.), Koulujen monet kielet ja uskonnot – Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla (s. 106–119).
- Väliahde, L. (2018). Yhdessä vai erikseen? Katsomusaineet alakoulun opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa. (Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto). Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104123>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimustiedote

Tiedote tutkimuksesta

Hei,

olemme luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta, ja teemme pro gradu -tutkielmaamme parityönä, aiheenamme suomi toisena kielenä (S2) -sisällöt suomalaisissa luokanopettajakoulutuksissa. Tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaisia S2-opetukseen liitettäviä kursseja, ja edelleen näiden sisältöjä, löytyy tutkittavina olevien yliopistojen opetussuunnitelmista. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisia valmiuksia tutkittavana olevien yliopistojen luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa oman yliopistonsa tarjoamasta opetuksesta S2-teemaan liittyen. Näiden kahden selvityksen tuloksia vertaillaan tutkimuksessa toisiinsa, minkä avulla pyritään selvittämään, vastaavatko opiskelijoiden kokemukset ja koettu oppiminen siihen, mitä yliopistot opettavat opetussuunnitelmien perusteella.

Etsimmekin nyt osallistujia lomaketutkimukseemme Tampereen, Helsingin, Oulun ja Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden joukosta. Jos olet suorittanut monialaiset opintosi, olet sopiva ehdokas lomaketutkimuksen osallistujaksi. Lomake toimitetaan osallistujille Qualtrics -kyselylomakejärjestelmän kautta. Kyselylomakkeessa on useita avoimia kysymyksiä, joihin pyydämme huolellisesti pohdittuja, ja mahdollisimman aitoja vastauksia. Vastaaminen kestää n. 20 minuuttia, eikä kyselyyn tarvitse valmistautua etukäteen. Kaikki kerätty aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkielman valmistuttua. Arvioitu valmistumisaika on syyskuussa 2022.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja suostumuksen osallistumiseen voi peruuttaa koska tahansa. Kerättävää tietoa käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuojalain ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Aineistoa ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Tutkittavien henkilöllisyys ei esiinny lopullisessa pro gradu -tutkielmassa. Analyysin tueksi lomakkeessa kerätään kuitenkin esitieto siitä, missä yliopistossa opiskelet, ja oletko käynyt monialaisten opintojen lisäksi valinnaisia opintoja, jotka voidaan yhdistää mielestäsi S2-teemaan, esimerkiksi kurssisisältöjen osalta. Näiden tietojen avulla osallistujien vastaukset voidaan paikantaa oikean yliopiston opetussuunnitelmaan, sekä oikeaan kurssiin.

Jos kiinnostuksesi heräsi, ja haluat osallistua tutkimukseen, linkki haastatteluun on tässä: https://tuniedu.fra1.qualtrics.com/jfe/form/SV_e5koDI8CPDNFUHQ. Vastausaikaa on 24.4.2022 saakka. Vastaamme mielellämme kaikkiin kysymyksiin tutkielmaan tai sen toteutukseen liittyen, jos sellaisia herää. Kiitos jo etukäteen!

Mia Ekström & Milla Merinen

mia.ekstrom@tuni.fi / milla.merinen@tuni.fi

Pro gradu -tutkielman ohjaajan yhteystiedot:

Arttu Mykkänen (TAU)

arttu.mykkanen@tuni.fi

Liite 2: Kyselylomake

Taustatietoa Missä yliopistossa opiskelet?

- Tampereen yliopisto (1)
 - Helsingin yliopisto (2)
 - Itä-Suomen yliopisto (3)
 - Oulun yliopisto (4)
-

Taustatietoa Oletko suorittanut monialaiset opinnot (60 op)?

- Kyllä (1)
 - Ei (2)
-

Taustatietoa Oletko suorittanut nykyisten tai aiempien opintojesi aikana valinnaisia opintoja, jotka voidaan liittää suomi toisena kielenä -teemaan? Jos olet, niin millaisia?

Kysymys 1 Miten opintojesi aikana on käsitelty suomi toisena kielenä -teemaa? Anna konkreettisia esimerkkejä (esim. kurssi- tai käsitetasolla).

Kysymys 2 Mitä piirteitä yhdistät kulttuurisensitiiviseen opetukseen? Miten tätä kulttuurisensitiivisyyden käsitettä on käsitelty opintojesi aikana?

Kysymys 3 Kuinka opintosi ovat muokanneet käsityksiäsi siitä, miten kieltä opitaan? Pohdi vastauksessasi, kuinka opettajan oma kielenoppimiskäsitys vaikuttaa opetukseen.

Kysymys 4 Millaisia didaktisia ja/tai pedagogisia näkökulmia liität S2-opetukseen? Heijastele omia ajatuksiasi opintojesi aikana saamaasi opetukseen.

Kysymys 5 Millaisia elementtejä liität kielitietoiseen kouluun tai opetukseen omien opintojesi perusteella? Anna konkreettisia esimerkkejä esim. kursseista tai niiden sisällöistä.

Kysymys 6 Onko opintojesi aikana käsitelty Suomen perusopetuslakia S2-opetuksen näkökulmasta? Jos on, niin miten? Pohdi vastauksessasi esim.

seuraavia kysymyksiä: Kuka on vastuussa S2-opetuksen järjestämisestä? Kuka on vastuussa S2-opetuksen toteutuksesta? Kuka voi opettaa S2-oppilaita?

Kysymys 7 Miten S2-oppimäärän arviointia on käsitelty opinnoissasi? Kerro, millaisia erityispiirteitä liität tämän perusteella S2-arviointiin.
