

**Suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulutuksessa:
opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia eriyttämisestä ja tavalli-
seen opiskeluryhmään integroimisesta**

Kandidaatintutkielma

Roosa Laaksonen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

Toukokuu 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Roosa Emilia Laaksonen	
Työn nimi – Title Suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulutuksessa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia eriyttämisestä ja tavalliseen opiskeluryhmään integroimisesta	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 24 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkin kandidaatintutkielmassani ammatillisessa koulutuksessa tavalliseen suomen kielen opetusryhmään integroitujen suomi toisena kielenä (S2) -opiskelijoiden ja heidän suomen kielen opettajansa kokemuksia eriyttämisestä ja integraation vaikutuksista oppimiseen. Informantteina tässä tutkimuksessa ovat viisi lähihoitajan ammatillista koulutusta käyvää S2-opiskelijaa ja heidän suomen kielen opettajansa.</p> <p>Aihe on ajankohtainen, sillä Opetushallituksen mukaan (2011: 19) ammatilliseen peruskoulutukseen hakeneiden ja hyväksytyjen vieraskielisten opiskelijoiden määrä on lähes kaksinkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2012 ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien kokonaismäärästä oli vieraskielisten opiskelijoiden osuus 5,7 prosenttia (Kumpulainen 2014: 195). Koska maahanmuuttajat suorittavat opinnot ehkä puutteellisesti hallitsemallaan kielellä, erityisjärjestelyt ovat usein maahanmuuttajien opetuksessa tarpeellinen tukimuoto (Kuisma 2001: 8). Kuitenkin muun muassa suuret heterogeeniset opetusryhmät ja resurssien riittämättömyys saattavat vaarantaa laadukkaan ja eriyttävän suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen saatavuuden (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013: 10). Aihetta on tärkeää tutkia myös siitä syystä, että S2-opiskelijoiden omia kokemuksia eriyttämisestä ja integraatiosta ei ole juuri tutkittu. Perusopetuksen puolella etenkin opettajien näkökulmasta integraatiota ja eriyttämistä yleisesti on tutkittu jonkin verran (esim. Jauhiainen & Luostarinen 2004), mutta ammatillisesta koulutuksesta tutkimusta on hyvin vähän.</p> <p>Tässä tutkimuksessa pyritään vastaamaan kysymyksiin, miten S2-opiskelijat ja heidän suomen kielen opettajansa kokevat eriyttämisen ja sen riittävyyden suomen kielen tunneilla tavalliseen opetusryhmään integroituna sekä miten he kokevat tavalliseen opetusryhmään integroitumisen vaikuttavan oppimiseen. Tutkimusaineisto kerättiin viiden S2-opiskelijan ryhmä- ja yksilöhaastattelulla sekä ryhmän suomen kielen opettajan haastattelulla. Aineisto käsiteltiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Opiskelijat kokivat eriyttämisen pääosin riittävänä, mutta opettaja itse ei mielestään kyennyt eriyttämään opetustaan tarpeeksi. Opettajalla ja opiskelijoilla oli runsaasti samankaltaisia ajatuksia eriyttämisestä ja integraatiosta, mutta myös eroja oli havaittavissa. Opettaja esimerkiksi koki parhaimmaksi eriyttämisen keinoksi toisen opettajan läsnäolon oppitunneilla. Opiskelijat taas eivät pitäneet tätä tarpeellisenä tukimuotona oppimisensa kannalta. Parhaimmiksi eriyttämisen muodoiksi S2-opiskelijoiden haastatteluista nousivat S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten jakaminen omiin ryhmiinsä, kielelliset apuvälineet ja jatkuva systemaattinen palaute. Kurssilla käsiteltäviä sisältöjä taas toivottiin eriyttävän enemmän lähihoitajan työnkuvaan liittyviksi. Integraation sekä opiskelijat että opettaja kokivat vaikuttavan positiivisesti opiskelijoiden kielitaitoon mutta myös negatiivisesti luokan työrauhaan. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tulevaisuudessa S2-opiskelijoiden eriyttämisen ja integraation suunnittelussa.</p>	
Asiasanat – Keywords Maahanmuuttaja, suomi toisena kielenä, integraatio, eriyttäminen, lähihoitaja	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULUTUSJÄRJESTELYT SEKÄ INTEGRAATION JA ERIYTTÄMISEN KÄSITTEET	3
2.1 Maahanmuuttajat ja suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulutuksessa.....	3
2.2 Integraatio ja eriyttäminen.....	4
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	6
3.1 Aineisto ja tutkimusasetelma.....	6
3.2 Haastattelumenetelmät ja sisällönanalyysi	7
4 ANALYYSI	8
4.1 Tavalliseen ryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden eriyttämisen ja tuen muodot sekä niiden riittävyys suomen kielen tunneilla.....	8
4.1.1 Opiskelijaryhmän haastavuus ja eriyttäminen opettajan näkökulmasta	8
4.1.2 Aiheet, sanasto ja materiaalit	11
4.1.3 Opiskelijoiden ryhmitteleminen ja samanaikaisopetus.....	13
4.1.4 Kielelliset apuvälineet ja teknologia.....	15
4.1.5 Systemaattinen palaute.....	17
4.2 Integraation vaikutukset S2-opiskelijoiden oppimiseen.....	18
4.2.1 Opettajan näkökulmia integraatioon	18
4.2.2 Opiskelijoiden näkökulmia integraatioon	19
5 PÄÄTÄNTÖ	21
LÄHTEET	23
LIITTEET.....	25

1 JOHDANTO

Ammatilliseen peruskoulutukseen hakeneiden ja hyväksytyjen vieraskielisten opiskelijoiden määrä on lähes kaksinkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana (Opetushallitus 2011: 19). Vuonna 2012 ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien kokonaismäärästä vieraskielisiä oli 5,7 prosenttia (Kumpulainen 2014: 195). Siitä huolimatta, että maahanmuuttajat suorittavat opinnot ehkä puutteellisesti hallitsemallaan kielellä, heidän opintojensa tavoitteet ovat ammatillisessa koulutuksessa samat kuin muillakin opiskelijoilla. Siksi erityisjärjestelyt ovat usein maahanmuuttajien opetuksessa tarpeellinen tukimuoto. (Kuisma 2001: 8.) Kuitenkin muun muassa suuret heterogeenistyvät opetusryhmät ja resurssien riittävyys saattavat vaarantaa laadukkaan ja eriyttävän suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen saatavuuden (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013: 10).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisessa koulutuksessa tavalliseen suomen kielen opetusryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden ja heidän suomen kielen opettajansa kokemuksia eriyttämisestä ja integraation vaikutuksista oppimiseen. Aineisto on kerätty haastatteleamalla viittä lähihoitajan tutkintoa suorittavaa S2-opiskelijaa. Lähihoitajien koulutusta säätelevät sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa koskevat Ammatillisen perustutkinnon perusteet (2010). Vertailukohtaksi tutkimukseen on otettu mukaan myös ryhmän suomen kielen opettajan näkemyksiä aiheista.

Integraatioajattelu on vakiinnuttanut asemansa niin, että se koulutuksellisenä periaatteena koetaan arvokkaaksi. Sen tavoitteena on kaikille yhteinen koulujärjestelmä. Ongelmana kuitenkin on, kuinka kaikille yhteisessä kasvatuksessa pystytään huomioimaan jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 2000: 133, 152.) Maahanmuuttajien määrä on Suomessa kasvanut jatkuvasti, ja koulujemme haasteena on myös heidän tarpeidensa riittävä huomioiminen (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnberg, & Siniharju 2008: 7). Tutkimukseni aiheen taustalla ei ole ainoastaan alalla esiintyvä huoli siitä, pystyvätkö koulujärjestelmä ja opettajat huolehtimaan myös S2-opiskelijoiden riittävästä eriyttämisestä aiempaa inklusiivisemmässä koulussa ja heterogeenisemmissä opetusryhmissä (ks. esim. Moberg 2001), vaan myös omat intressini S2-opiskelijoiden opettamista kohtaan. Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana olen kiinnostunut kuulemaan S2-opiskelijoiden ajatuksia eriyttämisestä ja integraatiosta, jotta voin kartuttaa osaamistani myös maahanmuuttajien parissa.

Tutkimukseni kohteeksi valikoitui ammatillinen koulutus, sillä ammatillisen koulutuksen puolelta tutkimusta S2-kontekstissa on hyvin vähän. S2-opiskelijoiden eriyttämistä ja sen riittävyyttä tavallisessa opetusryhmässä ei ole tutkittu millään kouluasteella paljoa, kuten ei myöskään integraation vaikutuksia heidän oppimiseensa. Yleisesti S2-opiskelijoiden integraatiota ja eriyttämistä tavallisessa opetusryhmässä on tutkittu jonkin verran lähinnä perusopetuksen puolella opettajien näkökulmasta (ks. esim. Jauhiainen & Luostarinen 2004 ja Ranta & Tallbacka 2001). Opettajia haastatteleamalla myös Lummi-Hiekka (2005) on tutkinut integraatiota ja sen toteutumista. S2-opiskelijoiden omista näkökulmista käsin integraatiota ja eriyttämistä on tutkittu vähän, mutta esimerkiksi Väkevä (2009) kuvaa tutkimuksessaan opiskelijoiden kokemuksia suomalaisen peruskouluun integroitumisesta. Tutkimukseni täyttää omalta osaltaan edellä mainittuja tutkimuskentässä olevia aukkoja.

Tässä haastattelututkimuksessa aineistoa käsitellään sisällönanalyysin keinoin ja pyritään saamaan tutkittavasta aiheesta kokonaiskuva haastateltavien kokemusten pohjalta. Tutkimuksessa käytetyistä metodeista kerrotaan enemmän luvussa 3 Aineisto ja menetelmät. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten tavalliseen opetusryhmään integroidut S2-opiskelijat ja heidän suomen kielen opettajansa kokevat eriyttämisen ja sen riittävyyden suomen kielen tunneilla?
2. Miten S2-opiskelijat ja heidän suomen kielen opettajansa kokevat tavalliseen opetusryhmään integroitumisen vaikuttavan oppimiseen?

2 KOULUTUSJÄRJESTELYT SEKÄ INTEGRAATION JA ERIYT- TÄMISEN KÄSITTEET

2.1 Maahanmuuttajat ja suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulu- tuksessa

Martikaisen, Saaren ja Korkiasaaren (2013: 33) mukaan maahanmuuttajalla tarkoitetaan maa-
han tulleita ulkomaalaisia, takaisin palaavia suomalaisia ja heidän ulkomailla syntyneitä jälke-
läisiään. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajalla tarkoitetaan kuitenkin vain Suomeen ulko-
mailta muuttaneita henkilöitä, joiden äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomi tai ruotsi. Maa-
hanmuuttajista puhuttaessa tässä tutkimuksessa käytetään toisinaan myös termiä vieraskielinen.
Vaikka vieraalla kielellä tarkoitetaan usein kieltä, jonka henkilö tietoisesti opettelee (ks. Lato-
maa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013: 169), tarkoitetaan tässä tutkimuksessa käsitteellä vie-
raskielinen henkilöä, joka puhuu äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia.

Opetushallituksen tilannekatsauksen mukaan (2011: 19) vieraskielisten hakijoiden ja hy-
väksytyjen määrä kymmenen vuoden aikana on lähes tuplaantunut ammatillisessa peruskoulu-
tuksessa. Pelkästään vuosien 2010 ja 2012 välillä vieraskielisten opiskelijoiden määrä amma-
tillisessa koulutuksessa on kasvanut noin 14 prosenttia. Vuonna 2012 ammatillisessa koulutuk-
sessa opiskelevien kokonaismäärästä vieraskielisiä oli 5,7 prosenttia. (Kumpulainen 2014:
195.) Vaikka vain kaksi prosenttia maahanmuuttajista työskenteli vuonna 2005 Tehyn selvityk-
sen mukaan sosiaali- ja terveysalalla, heidän hakeutumisensa sosiaali- ja terveysalan opintoihin
ja työpaikkoihin on jatkuvassa kasvussa (Tuononen 2013: 15–21). Tämän tutkimuksen infor-
mantit opiskelevat juuri maahanmuuttajien parissa yleistyvässä lähihoitajien koulutusohjel-
massa.

Nykyään opetusryhmässä on usein maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, joille suomi
ei ole äidinkieli. He opiskelevat suomea toisena kielenä, ja kielen hallinta voi olla vielä puut-
teellista. (Saario 2009: 53–54.) Tässä tutkimuksessa usein käytetyllä termillä S2-opiskelija vii-
tataan nimenomaan opiskelijaan, joka opiskelee suomea toisena kielenä. Opiskelijoille, joilla
on äidinkielenään jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, opetetaan äidinkieli ja kirjallisuus -
oppiaineeseen kuuluvaa suomi toisena kielenä -oppimäärää (Nissilä & Mustaparta 2005: 84).
Tästä oppimäärästä käytän tutkimuksessani termiä S2-opetus.

Muun muassa Kuisma (2001) on kyselytutkimuksena toteutetussa selvityksessään tarkastellut maahanmuuttajien opintojen järjestelyjä ja käytänteitä suomalaisissa ammatillisissa peruskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa. Opetussuunnitelman perusteet eivät määrää S2-opetuksen järjestämisen tapaa, joten opetuksen järjestämisessä eri oppilaitoksissa voi olla eroja. Opiskelija voi taitotonsa puitteissa opiskella suomen kieltä joko äidinkielen oppimäärän mukaan tai S2-opintojen ja tavoitteiden mukaan. S2-opiskelija voi opiskella suomea toisena kielenä erillisessä S2-ryhmässä tai eriytetysti äidinkielen tunnilla samassa ryhmässä niiden kanssa, jotka opiskelevat suomea äidinkielen tavoitteiden mukaisesti. Näiden lisäksi on myös mahdollista järjestää suomen kielen tukiopetusta. Vuonna 2001 ammatillisessa peruskoulutuksessa noin kolmannes maahanmuuttajaopiskelijoista opiskeli tavallisilla äidinkielen tunneilla S2-oppimäärän tavoitteiden mukaisesti. (Kuisma 2001: 17–19.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan suomi äidinkielenä -tunneilla suomea toisena kielenä opiskelevien maahanmuuttajien kokemuksia eriyttämisestä ja integraatiosta.

2.2 Integraatio ja eriyttäminen

Integraatio merkitsee tavoitetta järjestää erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä niin, että koko ikäluokka käy samaa koulua. Integraatio jaetaan fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysisellä yksilöintegraatiolla tarkoitetaan erityistuen tarpeessa olevan opiskelijan siirtämistä tavalliseen luokkaan. Se synnyttää toiminnallista integraatiota eli yhteistoimintaa ja yhteistyötä. Edellä mainitut integraation muodot taas edesauttavat sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation kehittymistä. Sosiaalinen integraatio tarkoittaa myönteisten sosiaalisten suhteiden ja hyväksyvän ilmapiirin syntymistä. Yhteiskunnallisesta integraatiosta puhutaan tarkoitettaessa myöhempää koulun jälkeistä kaikkien ihmisten tasa-arvoa yhteisessä yhteisössä. Pelkästään fyysinen yhdessäolo ei siis edusta integraatiota, vaan tavoiteltavimpana integraation muotona koulussa pidetään sosiaalista integraatiota. (Hautamäki ym. 2000: 133, 141.) Tässä tutkimuksessa käsitteellä integraatio viitataan kuitenkin ennen kaikkea fyysiseen yhdessäoloon eli S2-opiskelijoiden opiskelemiseen tavallisessa suomen kielen opetusryhmässä äidinkielisten opiskelijoiden kanssa.

Integraatio päämääränä ja tavoitteena perustuu ajatukseen, että jokainen ihminen on tasa-arvoinen ryhmän jäsen ja että ihmisten erilaisuus on ilmiönä normaali. Integraatioissa on kysymys ennen kaikkea siitä, mitä ympäristölle ja yhteenkuuluvuudelle voisi tehdä, jotta ihmisten

välisiä eroja pidettäisiin normaaleina. Syitä tai ongelmia ei tulisi etsiä opiskelijasta, vaan ryhmästä, sen työtavoista ja muista siihen liittyvistä tekijöistä. Näin integraatio siis merkitsee normaalin opetuksen uudistamista. Integraation käsitettä ei tulisi käyttää vain käsittämään ryhmään sijoittamista, vaan integraatio tulisi ymmärtää ryhmässä tapahtuvana prosessina, perusteltuina tavoitteina ja tavoitteisiin johtavina kehitysprosesseina. Integroiduista yksilöistä puhumisen sijaan ajattelun lähtökohtana tulisi olla koko ryhmä eroavaisuuksineen ja ryhmän kehittäminen kohti hyvin integroitunutta yhteisyyttä. (Emanuelsson 2001: 126–132.)

Integraation kehittyminen ryhmässä edellyttää, että ymmärretään erilaisuuden merkitsevän vaihtelevaa avun ja tuen tarvetta (Emanuelsson 2001: 132). Maahanmuuttajien opintoja tulee usein tukea erityisjärjestelyin, sillä he suorittavat opintonsa kielellä, jota eivät välttämättä hallitse täysin. Siitä huolimatta heidän ammatillisten opintojensa tavoitteet ovat samat muiden opiskelijoiden kanssa. Nämä erikoistarpeet huomioidaankin ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman perusteissa. (Kuisma 2001: 8.)

Lähes seitsemässäkymmenessä prosentissa Kuisman kyselyyn (2001) vastanneista oppilaitoksista ajatellaan maahanmuuttajien tarvitsevan tavallista enemmän tukea ja ohjausta opinnoissaan. Opintojen ohjauksen lisäksi maahanmuuttajien tukemisen muodoiksi katsotaan muun muassa opetustilanteen erityisjärjestelyt, kuten opintojen järjestäminen eriytetysti äidinkielen tunneilla, erillinen pienryhmäopetus tai toisen opettajan läsnäolo sekä opiskelun tukemisen erityisjärjestelyt, kuten suomen kielen opintojen integroiminen ammattiaineiden opintoihin. Lisäksi erilaiset koejärjestelyt ovat yleinen tapa tukea maahanmuuttajien opiskelua. (Kuisma 2001: 23–27.)

Tässä tutkimuksessa käytetään S2-opiskelijoiden tukemisen muodoista ja erityisjärjestelyistä termiä eriyttäminen. Nimenomaan pedagoginen eli opetuksellinen eriyttäminen on tutkimuksen keskiössä. Laakkonen (1991) on määritellyt eriyttämisen opiskelijoiden ominaispiirteiden huomioimiseksi ja oppimistilanteiden rakentamiseksi niiden perusteella. Pedagogista eriyttämistä toteuttaessa opettaja järjestee opetettavan ryhmän toimintaa. Siihen kuuluvat tavoitteiden, opetettavien sisältöjen, opetusjärjestelyjen ja arvioinnin eriyttäminen. (Laakkonen 1991: 38, 55–71.) Pedagogisen eriyttämisen muodoista opetusjärjestelyjen ja sisältöjen eriyttäminen ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun pääosassa.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto ja tutkimusasetelma

Tutkimuksessa käytettävä aineisto koostuu viiden lähihoitajan ammatillista perustutkintoa suorittavan S2-opiskelijan ryhmäkeskustelusta ja yksilöhaastattelusta sekä ryhmän opettajan yksilöhaastattelusta. Kaikki viidestä S2-opiskelijasta osallistuivat sekä ryhmäkeskusteluun että yksilöhaastatteluun. Ryhmäkeskustelu oli kestoltaan tunnin mittainen, ja kukin yksilöhaastattelu kesti noin puoli tuntia. Informantit opiskelevat S2-oppimäärää tavalliseen opetusryhmään integroituna, mikä olikin kriteerinä haastateltavien valinnassa. Haastatteluja varten hankittiin tutkimusluvut koulutuskuntayhtymältä, ryhmän opettajalta sekä opiskelijoilta itseltään. Kaikki opiskelijat ovat täysi-ikäisiä, joten opiskelijoiden oma suostumus osallistumiseen riitti.

Informantit opiskelivat haastattelujen aikaan ammatillisen koulutuksen äidinkieli 3 kurssia, joka oli heidän ensimmäinen kurssinsa tavalliseen opetusryhmään integroituna. Koulukohdaisen opetussuunnitelman mukaan kurssin pääteemoina ovat vuorovaikutus, kuten työelämän puheviestintätilanteet ja keskusteluun osallistuminen, sekä aktiivinen kansalaisuus, johon kuuluvat muun muassa argumentointi ja vaikuttaminen.

Haastateltavista opiskelijoista yksi on mies ja loput neljä naisia. Kaikki heistä ovat taustoiltaan hyvin erilaisia. He tulevat monesta eri maasta ja ovat asuneet Suomessa kolmesta kymmeneen vuotta. Informanttien äidinkielet kuuluvat eri kielikuntiin, mutta kukaan heistä ei ole suomen sukukielen puhuja. Myös koulutustaustaltaan haastateltavat eroavat toisistaan: osa on käynyt ennen ammatilliseen koulutukseen hakeutumista vain peruskoulun, osa lisäksi korkeampia, jopa yliopistotasoisia, koulutuksia. Kaikilla on kuitenkin pohjalla jonkinlainen suomalainen valmistava koulutus tai suomen kielen kurseja. Opiskelijat integroitiin tavalliseen suomen kielen opetusryhmään vuodenvaihteen jälkeen, joten he olivat haastattelujen alkaessa opiskelleet vasta muutamia kuukausia suomea äidinkielisten kanssa. Ennen siirtymistä suomalaisten opiskelijoiden ryhmään informantit opiskelivat suomen kieltä erillisessä S2-ryhmässä. Ryhmän suomen kielen opettaja oli haastatteluihin mennessä ehtinyt opettaa informanttejani muutamien kuukauden ajan, mutta hän oli toiminut S2-opettajana jo aiemmissa työpaikoissaan.

Tutkimuksessa en keskity erittelemään haastateltavien ajatuksia yksilöllisesti, vaan pyrin muodostamaan aiheesta kokonaiskuvan haastateltavien kokemusten pohjalta. Eettisistä syistä tutkimuksessa on muutettu haastateltavien nimet ja poistettu henkilöiden tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Haastateltavista käytetään peitenimiä Anita, Esther, Farid, Jelena ja Natalia.

3.2 Haastattelumenetelmät ja sisällönanalyysi

Tutkimukseni tutkimusote on kvalitatiivinen. Aineisto kerättiin ryhmäkeskustelulla ja yksilöhaastatteluilla. Ryhmäkeskustelun tarkoitus oli orientoida opiskelijoita yksilöhaastatteluihin ja innostaa ajatusten jakamiseen. Valtosen (2005: 223) mukaan ryhmäkeskustelu on järjestetty keskustelutilanne, jossa joukko ihmisiä keskustelee ennalta määritellystä aiheesta vapaamuotoisesti. Sen päämääränä on saada jäsenet keskustelemaan aiheesta keskenään, jolloin keskustelun vetäjä lähinnä tarjoaa keskustelunaiheita (Valtonen 2005: 224). Ryhmäkeskustelun pohjalta suunnitelluissa yksilöhaastatteluissa käsiteltiin teemoja henkilökohtaisemmin.

Sekä ryhmä- että yksilöhaastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 48) mukaan teemahaastattelun tarkoituksena on, että keskustelua ei rajoiteta tarkoilla kysymyksillä, vaan haastattelu etenee ennalta määriteltujen teemojen varassa. Haastattelujen teemat suunniteltiin ennalta, mutta kysymykset ja niiden järjestys vaihtelivat haastattelujen välillä ja niiden aikana. Koska kiinnostukseni kohteena ovat informanttien kokemukset, oli haastatteluärkevin metodi aineiston keräämiseen. Haastattelu on yleensä yksinkertaisin ja tehokkain metodi, jos ollaan kiinnostuneita henkilön mielipiteistä ja ajatuksista (Eskola & Vastamäki 2001: 24). Haastattelu on toimiva metodi myös silloin, kun aihe on vähän kartoitettu eikä vastausten suuntia ole mahdollista etukäteen tietää. Lisäksi haastattelu mahdollistaa keskustelun suuntaamisen tiettyihin aiheisiin itse tilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 34–35.)

Haastattelujen jälkeen litteroin nauhoitukset karkeasti sanatason tarkkuudella. Kun tarkastelun kohteena ovat haastattelussa esiin tulevat asiasisällöt, ei yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen (Ruusuvoori 2010: 425). Käyttämäni litterointimerkit ovat tutkielman lopussa liitteenä. Koska haastateltavani eivät puhu suomea äidinkielenään, oli heidän ääntämisessään litteroinnin kannalta toisinaan epäselvyyttä. Epäselvät ja tulkinnanvaraiset äänteet litteroin tulokintani mukaan lähinnä olevaan äänteeseen. Lukijaa helpottaakseni olen tummentanut esimerkeistä analyysin kannalta oleellisimman kohdat.

Tutkimuksessa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sen avulla pyritään saamaan tiivis ja selkeä kuvaus tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103). Litteroinnin jälkeen teemoittelin aineiston tutkimuksessa käsiteltävien aihepiirien mukaan. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston järjestämistä siten, että etsitään kutakin teemaa koskevat ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93). Tämän jälkeen aloitin valitsemieni teemojen analyysin ja tulkinnan. Tutkimuksen pääaiheiksi muodostuivat S2-opiskelijoiden eriyttäminen ja tavalliseen opetusryhmään integrointi opiskelijoiden ja opettajan näkökulmista käsin. S2-opiskelijoiden eriyttäminen on lisäksi jaettu alalukuihin sen mukaan, mitkä aiheet haastatteluissa puhuttivat eniten.

4 ANALYYSI

4.1 Tavalliseen ryhmään integroitujen S2-opiskelijoiden eriyttämisen ja tuen muodot sekä niiden riittävyys suomen kielen tunneilla

4.1.1 Opiskelijaryhmän haastavuus ja eriyttäminen opettajan näkökulmasta

Ryhmän suomen kielen opettaja kertoi opettaneensa kyseisiä S2-opiskelijoita haastatteluun mennessä vasta muutaman kuukauden ajan. Voi siis olla, että eriyttäminen kyseisen ryhmän kanssa oli vielä haastattelujen aikaan parhaiden eriyttämiskeinojen etsiskelyä ja kokeilua. Opettaja oli kuitenkin toiminut S2-opettajana aiemmissakin työpaikoissaan. Tässä alaluvussa käsitellään lyhyesti opettajan ajatuksia haastattelemiini S2-opiskelijoiden eriyttämisestä tavallisessa opetusryhmässä.

Alla olevasta esimerkistä 1 käy ilmi, että opettajan näkemyksen mukaan kyseinen ryhmä on haastava opetettava, koska ryhmässä on paljon erilaista tuen tarvetta paitsi S2-opiskelijoilla myös äidinkielisillä. Opiskelijaryhmän heterogeenisuus luo opettajan mukaan haastetta S2-opiskelijoiden riittävälle eriyttämiselle ja tukemiselle oppituntien aikana.

(1)

O: no, joo **haastetta kyllä riittää monennäköstä** että tässä, niinkun, se että he kellä on niinku äidinkielenä tämä suomen kieli niin heillä on sitte myös paljon niinkun oppimisvaikeuksista johtuvia niinkun henkilökohtasia opetuksen suunni suunnittelua että niinku semmosta tuen tarvetta, niinku myös heillä, että se että jos ajatus on että pystys eriyttämään vähän niinku sillä varjolla että jos on äidinkielenä niinku suomi et kykenis vähän niinku itsenäisemmin tekemään asioita että aikaa riittäis sitte käymään tätä äskakkosta [S2-oppimäärää] läpi nii se sitte ei niinku toimikkaan tämän ryhmän kanssa koska se suurempi tuen tarve onkin sitten siellä äidinkielen puolella myöskin. että, kyllä monennäköstä ja myös on niinkun sitten tosiaan myös näillä äskakkosilla [S2-opiskelijoilla] semmosta, niinku just erityisen tuen tarvetta niinku siinä omissa opinnoissaan että sem et **tässä vähemmistönä oikeestaan semmoset ihan normiopiskelijat kellä niinku ei oo mitään semmosta niinku erityistä siinä opinnoissaan** (– –) (YH)

Vaikka heterogeeniset opetusryhmät ovat nykyään arkipäivää, voi olla tarpeen arvioida opettajan resurssien riittämistä kaikkia palvelemaan eriyttämiseen, jos luokassa on runsaasti sekä S2-opiskelijoita että muita erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Suomalaisen koulutuksen tavoitteenahan on antaa myös maahanmuuttajille tasavertaiset valmiudet toimia yhteiskuntamme jäseninä (Kuusela ym. 2008: 18). Tämän tavoitteen valossa tulisi huolehtia, että opetusryhmien muodostaminen ja maahanmuuttajien sijoittaminen opetusryhmiin olisi mahdollisimman harvittua ja tarkoituksenmukaista niin, että kaikkien riittävä eriyttäminen opetusryhmässä olisi mahdollista.

Opettajan toteuttama pedagoginen eriyttäminen on melko laajaa. Se ei painotu ainoastaan luokassa tapahtuvaan opetusjärjestelyjen eriyttämiseen, vaan myös opetuksen ulkopuoliseen

opetuksen ja materiaalin suunnitteluun. Tunneilla toteutettavan eriyttämisen ja tuen määrään vaikuttaa selkeästi luokan opiskeluilmapiiri. Paitsi että aikaa menee materiaalien eriyttämiseen ja tehtävissä auttamiseen, joutuu opettaja käyttämään paljon resurssejaan kurinhallintaan.

(2)

H: miten sä ite koet sen eriyttämisen tän ryhmän tunneilla että onko siihen aikaa ja resursseja miten hyvin, niinku nimenomaan näitten äskaks [S2] -oppilaidenki eriyttämiseen

O: no, tosi haasteellisena, kyllä. (– –) on niinku sekä sellanen, niinku, **eriyttäminen siihen suuntaan et miten sen tekee ymmärrettäväksi sen materiaalin** ja kuin siitä saa semmosta selkeetä ja helppoo, niin sellanen, mut sitten myös sellanen että osa, osa jotenki tarvii tosi semmos semmosia vahvoja roolej, semmosia raameja, et vähän niinku semmoseen **kurinhallintaan niinku menee sitte suurin osa aika mikä sitte on poissa sit siitä että pystyis niinku kertomaan ja olemaan siinä niinku niitten tehtävien tekemisen tukena. Ja sitte jos ei siihen kurinhallintaan puutu nii sit kukaan ei pysty niinku opiskelemaan**, että hyvin semmost niinku kompromisseja tasapainoilua että mihinkä millonkin se oman resurssin niinku kohdistaa että onko se siihen tehtävän tekemiseen yhdelle opiskelijalle vai sitte niinku tavallaan asiaan palauttamiseen sit sille toiselle opiskelijalle että tosi niinku, erityisen niinku semmone haastava ryhmä on kyllä tää ollu (YH)

Jos eriyttäminen on oppimistilanteiden rakentamista opiskelijoiden ominaispiirteet huomioiden (Laakkonen 1991: 38), voidaan kurinhallinnan ajatella olevan osa eriyttämistä. Kuten tutkimuksen edetessä selviää, S2-opiskelijoille työrauha on opiskelua ajatellen välttämätön. Esimerkin perusteella opettaja tiedostaa eriyttämisen mahdollisuuksia ja tapoja, mutta kokee omat resurssinsa riittämättömiksi. Hän selvästi pohtii aktiivisesti resurssiensa käytön kohteita, jotta jokaisen oppiminen olisi parasta mahdollista. Esimerkistä voi päätellä, että opettajan mukaan luokan rauhallinen ilmapiiri on oppimisen perusta, minkä vuoksi hän pyrkii ensisijaisesti edistämään työrauhaa ja vasta sitten antamaan henkilökohtaista tukea jokaiselle opiskelijalle.

Opettaja mainitsee käyttämistään eriyttämisen ja tuen muodoista S2-opiskelijoiden kohdalla helpotetut materiaalit, erilaiset kokeet, opiskelijoiden jakamisen tunneilla erilaisiin ryhmiin sekä toisen opettajan läsnäolon oppitunneilla. Hän nimeää näistä keinoista hyödyllisimmäksi toisen opettajan läsnäolon:

(3)

H: no millaset, niinku, tuen muodot sä oot ite kokenu ehkä parhaimmaks tai hyödyllisimmäks tässä ryhmässä

O: no, kyllä se että tänne on saanu niinku enemmän niinku ihmisiä tänne tekemään sitä, et just niinku **erityisopettaja ollu käytössä niinku tunnilla nii se on ollu tosi niinku tärkeetä** että koska yksin niinku, heille on hirmu tärkeetä jotenki se just se kontakti et joku tulee ja sanoo et näin näin niinku se tek tehään ja näin se etenee ja on on hyviä tuon muodon vois korjata toiseksi, niin sitten sitä on hirmu vaikee silleen korvata millään että, on niitä käsiä enemmän sitten tunnilla (YH)

Opettajan mukaan toisen opettajan läsnäolo tunneilla mahdollistaa henkilökohtaisemman ohjaamisen ja siten paremman oppimisen. Esimerkistä voi päätellä, että erityisesti S2-opiskelijoille on tärkeää saada henkilökohtaista ohjausta ja tarkkoja ohjeita jatkuvasti tehtävien teon lomassa. Myös Rannan ja Tallbackan tutkimuksessa (2001: 55) osa haastateltavista opettajista

mainitsi eriyttämisen keinoksi samanaikaisopetuksen, jota toteutettaessa erityisopettaja keskittyy heikompien opiskelijoiden tukemiseen. Myös koulunkäyntiavustajan käyttäminen lisäapuna oli tutkimuksen mukaan opettajilla yleistä. Opettajat kokivat tunneilla olleen liian vähän aikuisia, jotta kaikkien erityistarpeet voisi huomioida. (Ranta & Tallbacka 2001: 58, 73.)

Opettaja ei koe pystyvänsä eriyttämään opetustaan kyseisen ryhmän tunneilla niin paljon kuin haluaisi ja olisi tarpeen. Hänen mukaansa S2-opiskelijat hyötyisivät myös itse kielen opettamisesta kurssin varsinaisten sisältöjen, kuten kielellä vaikuttamisen, lisäksi. Myös materiaalia hän olisi toivonut ehtineensä muokata S2-opiskelijoille vieläkin helpommaksi.

(4)

H: no onko jotain semmosia tukimuotoja joita kokisit että nää ehkä tarvii mutta ei oo sit riittäny välttämättä resurssit

O: no kyllä musta tuntuu **että he hyötys ihan siitä kielen opettamisesta myöskin**, että osalla se on ihan joo hyvä toiminnallinen kielimuoto mutta, mut jotenki se et jos mä saisin opettaa heille pelkästään niinku et he ois vaan näitä äskakkosia [S2-opiskelijoita] niin sitten ehkä niinku vielä enemmän vois niinku lähestyä sitä heidän tarpeistaan niinku kohden että se on semmonen kompromissi. (—)

(—)

O: no, just tästä resurssien puutteesta johtuen niin just tää materiaali vaikka se on niinku heille pikkusen niinku mitä mä oon tehny et on niinku erikseen äskaks [S2] ja äidinkieli kolme, nii koska siin on niinku pohjalla niinku se että tehään koko ajan niinku samaa asiaa keskustellaan samasta niin se on heille vähän vaikee kuitenkin, että **se että mul ois ollu niinku aikaa muokata se ihan niinku vielä, vielä kertaalleen niinku uusiksi, että se ois vähän niinku helpompaa ja helpompaa sanastoa** ja, et siellä vois olla enemmän sitte just niinku kaikkea semmosia et näin, niinku, et vaikka jotain sanaston koonteja ja semmosia et he niinku jotenki sais siitä silleen niinku enemmän irti ja lisää juttuja. Nii se vois olla parempi

(YH)

Fadjukoffin (2007) mukaan yksilöllinen opetus edellyttää yksilöllistettyjä oppimateriaaleja. Oppimateriaali tulee suunnitella oppijan kykyihin ja tarpeisiin sopivaksi, ja sen käyttämisessä päämääränä on itseohjautuvampi oppiminen. (Fadjukoff 2007: 257, 260, 267.) Osa maahanmuuttajista saattaa esimerkiksi hyötyä selkokielisistä materiaaleista, joissa sisältöä, sanastoa ja rakenteita on mukautettu yleiskieltä ymmärrettävämmäksi (Virtanen 2014: 17, 52). Myös haastattelemani opettaja painottaa vahvasti materiaalien selkeyttä ja ymmärrettävyyttä tärkeänä eriyttämisen osana. Lisäksi esimerkissä näkyy opettajan pyrkimys suunnitella opetustaan opiskelijoiden henkilökohtaiset tarpeet mahdollisimman hyvin huomioiden. Tässä suhteessa opettajan ajatus tarkoituksenmukaisesta eriyttämisestä vastaa hyvin pitkälti sitä, miten opetuksellinen eriyttäminen on tässä tutkimuksessa Laakkosen (1991: 38) määritelmän pohjalta kuvattu oppimistilanteiden rakentamiseksi opiskelijoiden ominaispiirteet huomioiden.

Opettajan kriittisyys eriyttämisen riittävyttä koskien esimerkissä 4 on mielenkiintoista, sillä opiskelijat itse vaikuttavat pääosin tyytyväisiltä eriyttämiseen ja sen määrään. Tämä havainnollistaa hyvin sen, että opettajan ja opiskelijoiden kokemukset eriyttämisestä ja sen riittävydestä eivät välttämättä ole aina täysin yhteneväisiä. Myös Rannan ja Tallbackan (2001: 67) haastattelemissa kahdestakymmenestä opettajasta vain yksi koki kykenevänsä eriyttämään niin

paljon kuin halusikin. Seuraavissa alaluvuissa eriyttämistä käsitellään opiskelijoiden näkökulmasta käsin.

4.1.2 Aiheet, sanasto ja materiaalit

Opiskelijat pohtivat paljon suomen kielen tunneilla käsiteltävien aiheiden tarpeellisuutta opintojensa ja tulevan työelämänsä kannalta. Esimerkistä 5 nousee esille opiskelijoiden toive opettavien sisältöjen eriyttämisestä paremmin heidän tarpeisiinsa sopiviksi. Koska he opiskelevat ammatillisessa koulutuksessa, he toivoisivat suomen kielen tunneilla käsiteltävän omaan alaansa liittyviä aiheita. Oman alan aiheilla opiskelijat tarkoittavat siis sellaisia aiheita, jotka liittyvät konkreettisesti lähihoitajan varsinaisiin työtehtäviin.

(5)

H: no mikä sua on viimeks ärsyttäny suomen kielen tunneilla

N: että mä, **mä oon varma että mä en tarvitse niitä asioita joita me käsitellään nyt**

(--)

H: no minkälaisia aiheita sä toivosit et siellä käsitellään

N: no mä oon jo puhunut siitä viime kerralla, mä oon sanonut jo et jos me opiskellaan lähihoitajaksi, **meidän ois hyvä käsitellä ne asiat jotka lähihoitajat tekevät (YH)**

Haastatteluiden valossa opiskelijat eivät näytä ajattelevan, että esimerkiksi kurssilla käsitellyt neuvottelu- ja argumentointitaidot liittyisivät lähihoitajan työhön oleellisesti. Varsinaiset lähihoitajan työtehtävät vaativat kuitenkin monenlaista viestinnällistä osaamista, kuten suostuttelea, mielipiteen ilmaisua tai selventämistä (Tuononen 2013: 138–139). Tämän valossa erilaisen työelämän vuorovaikutustaitojen opettaminen on tarpeellista konkreettisten alan aiheiden opettamisen rinnalla. Materiaaleja ja tehtäviä näkemättä on mahdotonta sanoa esimerkiksi sitä, millaisia aiheita tekstit ja muut materiaalit sisällöllisesti käsittelevät. Etenkin lähihoitajaopiskelijoille on melko vaivatonta löytää tekstejä, jotka käsittelevät hoitoalaa, sekä suunnitella tehtäviä, joissa opiskelijoiden on mahdollista hyödyntää alan aiheita. Jos suomen kielen tehtäviin ja materiaaleihin liitettäisiin lähihoitajan arkea aiheiden ja sanaston tasolla vaihtamatta itse opettavaa aihetta, kokisivatko opiskelijat tunneilla käsiteltävät aiheet hyödyllisemmiksi oman alansa kannalta? Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on myös tärkeää pohtia, mikä on oppiaineessa tärkeintä opetettavaa sisältöä silloin, kun oppilaan koulupolku, pohjatiedot ja kulttuurinen perimätieto ovat tavalliseen suomalaiseen oppilaaseen verrattuna erilaisia (Aalto & Tuki 2009: 25).

Paitsi oman alan aiheita, opiskelijat toivoisivat oppivansa kurssin senhetkisten sisältöjen sijaan myös itse kieltä ja tapoja kehittää heidän kielitaitoaan, sillä useimmat heistä eivät pidä suomen kielen taitoaan riittävän hyvänä. Siihen, millaisia asioita suomen kielen tunneilla halu-

taan oppia, esimerkiksi Esther vastaa seuraavasti: *No ehkä enemmän miten mää kehittä kieli-taitoni, ei niin miten pidetään palaveri kokous tai jotakin*. Opiskelijoiden ensisijaisena toiveena on siis kieli- ja ammattitaidon kehittäminen, mutta he eivät näe esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opetusta oleellisena osana ammatillisen koulutuksen suomen kielen opetusta. Edellisessä alaluvussa esimerkissä 4 näkyy, että myös opettajan mielestä opiskelijat hyötyisivät varsinaisesta kielen opettamisesta. Opetettavia aiheita ja sisältöjä kuitenkin säätelee opetussuunnitelma, joten kurssin sisältöjen täydellinen vaihtaminen ja eriyttäminen esimerkiksi itse kielen opiske- luun on käytännössä mahdotonta (ks. esim. Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2010).

Kielitaidon kehittämisen ja oman alan aiheiden opettamisen rinnalla nousee ammattisa- naston kartuttaminen opiskelijoiden haastatteluissa tärkeään rooliin. Opiskelijat kokevat alan ammattisanaston vaikeana ja haluaisivat oppia sitä enemmän myös suomen kielen tunneilla.

(6)

N: no, mä luulen että nyt **täällä hetkellä kun me ollaan jo amaattiopistossa, tässä pitäis olla amattillinen kieli**. me englannin tunnilla (J: nii) katsotaan kie kehonosia ja

J: puhutaan päiväkodista ja

N: päiväkodista ja sairauksista ja niistä asioista, ja suomen kielellä me puhutaan miten tehään palaveri. No se on tyhmää anteeksi

(--)

A: ja siis äänestys, onko siellä vanhainkoti joku äänestys (RK)

Heidän haastatteluistaan nousee esille toive yhdistää suomen kielen opetus lähihoitajan työhön niin, että he voisivat suomen kielen tunneilla oppia ammatillista erikoissanastoa. Joskus opiskelijat pitävät ammatillisen kielenopetuksen perustana ammattisanaston opiskelua, vaikka ammatillisen kielenopetuksen tavoitteena onkin sanalistojen läpikäymisen sijaan opiskelijoiden kielen käyttö ja kielellinen pärjääminen ammatillisissa tilanteissa (Komppa, Jäppinen, Herva & Hämäläinen 2014: 7). Tämän valossa myös arkisemman sanaston ja ylipäänsä vuorovaikutus- taitojen voidaan ajatella olevan tärkeää lähihoitajan työssä selviytymiseksi.

Esimerkin 7 perusteella opiskelijat tiedostavat heillä olevan hieman eriytetyt materiaalit, mutta kuitenkin pääosin samat tehtävät. Mielipiteet tehtävien ja materiaalien ymmärrettävyy- destä ja sopivasta tasosta ovat opiskelijoiden keskuudessa myönteisiä.

(7)

N: su suomen kielen ku (H: suomen kieli) tunnilla **meillä on oma moniste** (H: joo), **se on aika lähellä suomalaisten** mutta, on oma, se on

H: sitä on vähän helpotettu

N: ehkä

J: joo

N: ehkä (J: vähän helpompi) siellä vähän helpompi kirjoitettu (H: joo okei) tehtävät (A: siis siis) mutta tehtävät ovat samanlaisia mutta yleensä

(--)

H: onko siitä teidän mielestä hyötyä että niitä on helpotettu vai haluaisitteko te että ne on samanlaisia kun muilla

N: no **sitä voidaan kiittää kyllä** (RK)

Vaikka esimerkissä Natalia myöntää helpotettujen materiaalien hyödyllisyyden, ei opiskelijoiden mielestä materiaaleja tarvitse eriyttää enempää. Esimerkiksi Jelena kommentoi kysymystä materiaalien helppoudesta sanomalla materiaalien tuntuvan *sopivalta* ja että niitä *ei tarvi helpottaa*. Opettaja itse esimerkissä 4 ei kuitenkaan ole täysin tyytyväinen opetusmateriaalin eriyttämiseen, vaan olisi toivonut ehtivänsä helpottaa materiaalien kieltä vieläkin enemmän. Opettaja näyttää myös painottavan eriyttämisessään vahvasti nimenomaan materiaalien yksilöllistämistä, mikä taas ei opiskelijoiden puheesta nouse esille kovinkaan merkityksellisenä oppimisen tukemisen keinona.

4.1.3 Opiskelijoiden ryhmitteleminen ja samanaikaisopetus

Haastattelujen mukaan S2-opiskelijat ja äidinkielliset jakautuvat usein omiin ryhmiinsä eri puolille luokkaa opiskelemaan. Opettaja on käyttänyt opiskelijoiden jakamista ryhmiin eriyttämisen keinona. Tällöin ryhmät ovat saaneet oman ohjaajan tekemisen tueksi, mikäli paikalla on useampi opettaja. Suurimman osan S2-opiskelijoiden mielestä jako luokassa S2-opiskelijoihin ja äidinkielisiin on hyödyllinen, mutta osa myös tunnistaa hyötyjä ryhmien sekoittamisessa.

Kuten esimerkeistä 8 ja 9 voi havaita, pääosin S2-opiskelijat pitävät hyödyllisenä sitä, että he saavat tehdä tehtäviä keskenään omassa pienessä ryhmässään. Tätä he perustelevat sillä, että heidän kanssaan samassa opiskeluryhmässä olevat suomenkielliset opiskelijat ovat paljon heitä nuorempia ja häiritsevät opiskelurauhaa metelöimällä. Tästä aiheesta keskusteltaessa mielipiteiden eroaminen oli kuitenkin suurinta, sillä esimerkiksi Farid (esim. 10) koki suomalaisten kanssa opiskelemisen hyödylliseksi oppimisen kannalta.

(8)

H: no sitte te puhuitte siellä ryhmäkeskustelussa siitä et se luokka on jaettu niinku vähän ku kahteen osaan et te istutte erikseen suomalaisista

E: mm

H: miltä se tuntuu

E: ei mitään ei tuntu mitään, no jos olisivat vähän aikuisia ehkä se oli, tai, ne ovat erilaisia kuin. No ehkä **se ikä mä ymmärrän, kuusitoista viisitoista heillä on, oma maailma ja ajattelevat ehkä vain minä** ja jos olisivat ehkä aikuiset ehkä meillä oli enemmän yhteu, mikä se on, olisimme tehneet vaikka, ryhmätyötä enemmän tai ehkä, auttaisivat meitä ehkä enemmän kieli, jotakin, mutta ei jaksavat ja he ovat nuoria en minä tiedä (YH)

(9)

H: onko siitä sun mielestä jotain erityistä hyötyä et se asetelma on niin et te ootte erillään

N: joo kun **he juttelevat paljon**. Siis jos se ois vaikka aikuisopisto, sitten, varmasti ois parempi. Mutta ne ihmiset jotka ovat minun kanssa nyt, ei valitettavasti voi auttaa, paljon, ja opettaa me mua (YH)

Opiskelijat eivät tunnu pitävän luokkajakoa leimaavana tai eristävänä, vaan ainakin työrauhan kannalta positiivisena asiana. Tästä poikkeaa Väkevän tutkimuksessa (2009: 61) havainto siitä,

että haastatellut ulkomaalaistaustaiset opiskelijat pitävät tärkeänä fyysistä integroitumista yleisopetuksen luokkaan, eivätkä halua ryhmittäytyä luokassa tai sen ulkopuolella omaksi ryhmittymäkseen. S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten ikäero näyttäytyy haastatteluissa osasyynä siihen, että S2-opiskelijat kokevat suomenkielisten kanssa työskentelemisen haastavana. Oppilaan taito- ja tietotaso sekä sosiaaliset tarpeet tulisikin integraatiota suunniteltaessa huomioida, sillä oppilaan hyvinvoinnin kannalta kokemus ryhmään kuuluvuudesta on tärkeä (Väkevä 2009: 37).

Esimerkin 10 mukaan ainakin osa S2-opiskelijoista kuitenkin tunnistaa myös suomalaisten kanssa opiskelemisen positiiviset puolet ja toivoisi pääsevänsä vuorovaikuttamaan enemmän myös suomalaisten opiskelijoiden kanssa.

(10)

H: olisko susta hyvä että, että niitä ryhmiä vähän sekotetaan keskenään

F: jos oli suomalainen ja toisena kielenä se oli hyvä totta kai

H: okei, joo

F: niinku, mä voin sanoa itsestä että mulla ei ole ystäviä joku suomalainen ystävä tai ketä mä puhun aina hänen kanssa suomen kieltä ja **mun pakko harjoitella aina suomen kieltä vain koulussa** ja koulun luokkalainen kanssa. niin sen takia että aina **mä oon iloinen että jos me jakaimme suomalaisten kanssa ja puhuimme heidän kanssa suomen kieltä** (YH)

Farid ajattelee hyötyvänsä suomalaisten kanssa opiskelusta, sillä hänellä ei ole koulun ulkopuolella sellaisia ystäviä, joiden kanssa voisi suomen kieltä harjoitella. Korhosen mukaan (2012: 68) maahanmuuttajaopiskelijoilla usein ainoa suomen kieltä käyttävä puhetoveri onkin opettaja, sillä esimerkiksi kielitaitoiset suomalaiset hyödyntävät tilanteen usein omaan kieliharjoitteluun. Aineiston pohjalta ei kuitenkaan voida väittää koulun ulkopuolisten suomalaisten ystävien määrän vaikuttavan haluun toimia suomalaisten kanssa kouluympäristössä.

Kuten aiemmin (esim. 3) on tullut ilmi, opettaja pitää parhaimpana eriyttämisen keinona toisen opettajan läsnäoloa oppitunneilla. Opiskelijat itse eivät kuitenkaan koe useamman opettajan läsnäoloa kovinkaan merkitykselliseksi oppimisensa kannalta, vaikka toivovatkin aineiston perusteella henkilökohtaista tukea ja jatkuvaa palautetta.

(11)

H: onko teil, te puhuitte siis et siellä on välillä joku toinen aikuinen tunnilla

N: jes

H: onko siitä ollu jotenki hyötyä teidän oppimiseen

(--)

E: joskus oli Pirjo ja Pirjo **Pirjolla** [nimi muutettu] **ei ole kokemusta selittää suomen kielen toisena hän itse ei tiedä miten pitäisi opettaa, mä muistan sen ja sitten ei ollut**

A: siis tarkoittaako keskustella vai mikä

E: jos on toinen (H: niin) opettaja apu apuja avustajana

H: nii tarkoitin sitä että, et jos siellä on toinen opettaja Sarin [nimi muutettu] lisäksi tunnilla nii onko siitä teidän mielestä hyötyä oppimisen kannalta, toivositteko että olis aina vaikka toinen opettaja

J: ei ei

A: no mä en tiedä (1: Ei en toivo) meillä oli nyt joku hänen kanssa tunneilla mutta **mä en tiä mitä siinä hyötyä** (RK)

Edellisestä esimerkistä voi päätellä, että S2-opiskelijat arvostavat opettajissaan ammattitaitoa ja tietämystä. Haastatteluiden perusteella opiskelijat eivät koe avustajan tai erityisopettajan läsnäoloa tunneilla tarpeelliseksi, jos hänellä ei ole tietoa ja osaamista S2-opiskelijoiden opettamisesta. Myös Rannan ja Tallbackan (2001: 73) haastattelemat opettajat toivoivat enemmän panostusta avustajien laatuun, sillä heidän mukaansa huonosta avustajasta ei ole tunneilla apua. Suomen kielen opettaminen vieraana kielenä on erilaista verrattuna suomen opettamiseen äidinkielenä (Talvitie 1995: 37). Siksi myös esimerkiksi luokassa olevilla avustajilla olisi hyvä olla tietoa ja osaamista S2-opiskelijoiden kanssa työskentelemisestä.

4.1.4 Kielelliset apuvälineet ja teknologia

S2-opiskelijat käyttävät oppimisensa tukena paljon erilaisia kielellisiä apuvälineitä ja teknologiaa. Kielellisillä apuvälineillä tarkoitetaan tässä yhteydessä sanakirjoja, tekstin korjausohjelmia ja internetissä olevia käännöspalveluja. Kielelliset apuvälineet ja teknologia eivät varsinaisesti ole opetuksen eriyttämistä, mutta puhelimien poikkeuksellinen salliminen oppitunneilla voidaan luokitella eriyttämiseksi ja oppimisen tukemiseksi. Opettajalla vaikuttaa olevan hyvin myönteinen suhtautuminen puhelimien käyttöön tunneilla oppimisen tukena. Koska puhelimet kulkevat jatkuvasti mukana, ne mahdollistavat opettajan mukaan verkkosanakirjojen ja käännöspalvelujen vaivattoman käyttämisen:

(12)

H: joo, sit kun mä oon miettiny sitä et kuinka paljon ne käyttää sitä omaa äidinkieltä tavallaan tukena siinä suomen oppimisessa nii ootko sä ohjannu kuinka paljon oppilaita esimerkiks käyttää jotain verkkosanakirjoja tai google translateria

O: en kyllä, että et must tuntuu et se on heille sillee aika hyvin niinku hallussa ne taidot, et mä niinku **huomaan et he käyttäis täällä tunnilla esimerkiks et on puhelimessa niinku auki koko ajan** he niinku sieltä, et silleen niinku tuntuu jotenki et tää asia on tässä vaiheessa jo niinku hoksattu, opiskelijoilla sillä lailla

H: onks siitä ihan ollu hyötyä

O: kyllä varmasti. kyllä. että, ne niinkun. ja, **se on ihan tosi näppärä kyllä sen että se tavallaan netin saa siihen itelleen koko ajan niinku käyttöön** et pystyy niinku kattomaan sitä ja onhan se tosi nopee nopeempi ku, vaik sanakirja nii, on se ollu ihan kivaa että on sellane olemassa (YH)

Vaikka Kupiaisen mukaan (2011) mediavälineitä käytetään oppitunneilla paljon, ei niiden käyttäminen opetuksellisiin tarkoituksiin ole kuitenkaan kovinkaan yleistä. Kupiaisen artikkelin taustalla olevan Suomen Akatemian rahoittaman tutkimushankkeen Nuoret, lukutaidot ja muuttuva mediaympäristö kyselytutkimukseen vastanneet opiskelijat kertoivat käyttävänsä säännöllisesti oppitunneilla kännyköitä tietokoneita enemmän. (Kupiainen 2011: 103.) Koska opiskelijat muutenkin käyttävät tunneilla puhelimia, voisi niiden hyödyntäminen itse opetuksessa olla hyödyllistä niin S2-opiskelijoiden kuin äidinkielistenkin oppimisen kannalta.

Esimerkki 13 havainnollistaa, että S2-opiskelijoille on tyypillistä nimenomaan puhelimen käyttö tunneilla oppimisen tukena. Puhelimen kautta opiskelijat käyttävät muun muassa verkkosanakirjaa, Googlen kääntäjää ja tekstinkäsittelyohjelmien tarkistusohjelmaa, joista kuitenkin vain sanakirjaa tunnuttiin pitävän käyttökelpoisena ja luotettavana.

(13)

H: käytätkö sä, internetissä esimerkiks sanakirjoja

J: no, joo, kyllä, sanakirjoja

H: joo, onko siitä hyötyä

J: joo, **mulla on, aina sama sanakirja** ja se on aika paljon han, aika paljon erilaisia tarkoituksia sanakirjassa esimerkiksi se yks sana voi tarkoittaa seittemää sana sanaa venäjäksi

(--)

H: no käytätkö sä sitä googlen kääntäjää, lausekääntäjää

J: ei, sitä ei **koska se on aika hassulta kääntä**, tosi hassulta, en tiää

H: joo, okei. no entäs sitten tota, ku tekstinkäsittelyohjelmissä jos vaikka kirjoitat jotain nii siel on se automaattinen korjaus mikä näyttää missä sul on virheitä, käytätsä sitä

J: no joskus nii, se on wordissa varmaan (H: joo just siinä, joo). nii nii joskus kyllä

H: onko siitä apua

J: no se korjasi mutta kuitenkin jos joku, sano oikein mutta se kuitenkin tulee esimerkiksi tulee se kirjoittaja pitää kirjoittaa ihan tulee ja kaksi eettä lopussa, ja se eikö korjasi sitä (H: ahaa). nii, google ei ko, **word ei korjaa. ei kaikkia kuitenkaan virheitä hän korjaa** jos (H: nii nii) se, nii aika paljon virheitä ihan tavallisia mutta, se, varmaan ei osaa kääntää jos joku sana epä, no, kuullosta hassulta. lausee lauseessa (YH)

Opiskelijat vaikuttavat arvioivan kriittisesti saatavilla olevia kielenkääntäjiä ja tiedostavat selkeästi Google-kääntäjän kääntävän tekstejä toisinaan väärin. He tuntuvat kuitenkin hyötывän siitä, että he saavat tunneilla käyttää puhelimia opetuksellisiin tarkoituksiin. Jalkasen tutkimuksen aineistoesimerkistä (2010: 61) nousee esille erityisesti S2-opiskelijoiden hyötyminen median käytöstä eri oppiaineissa, sillä opiskelijoiden on mahdollista nähdä internetistä konkreettisesti opetettavat asiat.

S2-opiskelijoiden motivaatiota kielenoppimiseen kuvaa esimerkki 14. Kääntämisen lisäksi Farid on käyttänyt puhelinta myös nauhoittamiseen ja puheen uudelleen kuuntelemiseen:

(14)

F: (-- --) mulla oli meillä oli kehityspsykologia vanhuusta lapsuudesta vanhuuteen, ja siinä aikana opetajalla oli tosi nopea puhuminen ja se **oli vaikeeta ummarta häntä mitä hän sanoi ja sillä lailla mä aina laitoin oma puhelin mikä oli ääni, record**

H: nauhottaa

F: joo, nauhottaa. ja kun hän puhui täällä vaikka tunnin ja kun mä mentin kotiin ja mä kuuntelen tuon opettajan puhui vaikka kaks kertaa tai kolme kertaa ja sit mulla tuli vähän ymmärrystä siitä asiasta että okei hän sanoi näin. sekin se helpottaa mua (YH)

Nykyteknologialla voi siis olla suuri merkitys erityisesti S2-opiskelijoiden kielen kehitykselle oppitunneilla. Puhelimet ja niiden ominaisuudet mahdollistavat aineiston perusteella jatkuvan kielen kääntämisen ja ovat tukena sekä puheen että tekstin tuottamisessa ja ymmärtämisessä. Jalkasen (2010: 61) aineistona olevista pian valmistuvien ja työssä olevien opettajien verkko-

keskusteluista nousee kuitenkin esiin teknologian integroiminen opetukseen lähinnä kertaluontoisena ja opettajajohtoisena. Esimerkiksi opettajan omat resurssit, asiantuntijuus ja koulutuksesta saadut valmiudet saattavat vaikuttaa eri medioiden ja teknologian opetuksellisen käytön määrään (Jalkanen 2010: 62).

4.1.5 Systemaattinen palaute

Palaute tukemisen muotona osoittautui aineiston perusteella tekijäksi, joka opiskelijoiden mielestä helpottaa kielen kehittymistä ja opiskelua. Haastatteluihin mennessä opiskelijat eivät olleet vielä saaneet palautetta kirjoitelmistaan. S2-opiskelijat kuitenkin selkeästi toivoisivat saavansa jatkossa palautetta paitsi valmiista myös keskeneräisistä tehtävistä.

(15)

H: palataan vielä tähän kirjottamiseen että, että onko mitään muita mitä sä sanoit nii et, miten te toivoisitte että teitä autettas siinä kirjottamisessa, kirjottamisessa ja siinä prosessissa kun te kirjoitatte

E: mä toivon

J: mä luulen se **olis hyötyä enemmän jos mä kirjoitaisimme ja sitten ää, toist joku sääntö ja uudestaan ja uudestaan** (H: joo) puhutaan koska se kuitenkin tarvitsee. mun mielestä

H: eli auttasko se että te kirjottasitte että opettaja korjais ja te kirjottasitte sen uudelleen sitä mukaa

J: joo

E: siten opit että mikä on virhe ja

J: nii

N: **no kyllä jokaisesta tehtävästä pitäisi olla palaute**

J: nii

H: onko ollu

J: joo (N: noo) ja pitää korjata että opiskelija seuraava kerralla tietää mitä voi oikeesti (E: joo) kirjoittaa (E: joo) lause ja rakentaa se (RK)

Paitsi palautteen tärkeys yleisesti, myös prosessikirjoittaminen nousee haastatteluista vahvasti esille. Opiskelijoiden mukaan jatkuva palaute ja tekstien korjaaminen auttaisivat opiskelussa ja kielen kehittämisessä. Linnan (1994) mukaan perinteisessä opetuksessa huomiota on kiinnitetty lähinnä valmiiseen kirjoitelmaan, eikä opettaja usein ole ollut tietoinen oppilaan tuottamisprosessista. Pelkästään tuotosten tarkastelu ei tutkimuksien valossa paranna kirjoitustaitoa. Nykyään opetuksessa painotetaan myös kirjoittamisprosessia eli kirjoitelmien syntymisen tapaa. Oppilaan kirjoittamisen kehittymistä tukee, jos kirjoituksen eri vaiheissa annetaan välineitä ongelmien työstämiseen ja kirjoitelman parantamiseen. (Linna 1994: 22.) Juuri esimerkiksi prosessikirjoittamisen voidaan ajatella kuuluvan opetusjärjestelyiden eriyttämiseen, sillä Laakkosen (1991: 61) mukaan muun muassa työtapojen valinta on osa opetusjärjestelyjen eriyttämistä.

Opiskelijoiden haastatteluista nousee esiin tarve saada yksityiskohtaista palautetta. Esimerkissä 16 on havaittavissa, että virheiden ja korjausehdotusten kertominen ei riitä, vaan opiskelijoiden tarvitsee tietää konkreettisesti, miten tekstiä täytyy muokata oikeaan suuntaan.

(16)

H: miten sä haluaisit saaha sitä palautetta

A: **no se mullakin ok jos opettaja sanoo että mit miss mistä on minun virhe, se on, se on ok, mutta miten mää korjaan (H: nii), sen miten mää voin niinkun siitä tehdä**

H: tarvitko sä apua vielä sit siinä korjaamisessa

A: joo siis mä en niinkun, jos opettaja kuitenkin se on tiennyt varmasti hän se tiedä että miten tämä voidaan kirjoittaa miten loppu okei nyt sun pitää niinku antaa mulle että miten mä voin tämä tehdä sen sen se on ku tienny kuitenkin mikä on virhe, tullut tai epäjärjestystä (YH)

Opiskelijat toivovat siis aineiston mukaan saavansa selkeät raamit ja ohjeet tehtävien ja kirjoitelmien tekemiseen. He kokevat kirjoittamisen vaikeaksi, mikäli eivät tiedä kuinka virheet voidaan korjata ja tekstiä muokata paremmaksi. Jos opettaja ei korjaa ja anna palautetta, voi kirjoittaminen tuntua helposti turhalta: *Jos opettaja ei korjaa ja vain sinä kirjoitat kirjoitat turhaan. Onkse oikea kirjoitettu tai onko se vain ihan sotku kirjoitettu vain kirjoitat mutta hän ei tarkista.* Sosiaali- ja hoiva-aloilla työnkuvaan kuuluu runsaasti lakisäätteistenkin tekstien kirjoittamista, ja niitä koskevat erilaiset vaatimukset ja rajoitukset (Tiililä 2011:182). Siksi erityisesti S2-opiskelijoiden kirjoittamiseen ja siitä annettuun palautteeseen tulisi panostaa.

4.2 Integraation vaikutukset S2-opiskelijoiden oppimiseen

4.2.1 Opettajan näkökulmia integraatioon

Vaikka opettaja kokee S2-opiskelijoiden fyysisen integraation tavalliseen opetusryhmään haastavana, hänen mielestään sillä on myös positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Etenkin kyseisessä ryhmässä integraatiolla on erityisiä haasteita, koska luokassa on paljon taitotasoltaan erilaisia erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

Yhtenä suurimpana haasteena integraatiolle kyseisessä opetusryhmässä opettaja tuntee pitävän opiskeluryhmän ilmapiiriä. S2-opiskelijoiden eriyttäminen luokassa ei opettajan mukaan ole riittävää, sillä opettajan resursseja vievät runsaasti myös äidinkielliset opiskelijat ja luokan levoton opiskeluilmapiiri.

(17)

H: no sit vielä et vaikuttaako sun mielestä jollain tavalla nyt näitten äskaks [S2]-opiskelijoiden oppimiseen se että täällä on myös niinku suomalaisia tai et ne on integroituna tähän tavalliseen ryhmään

O: vaikuttaa, varmasti. ja tän ryhmän kohdalla on ehkä just harmillista se että et **täällä on aika levoton tämä opiskeluilmapiiri he varmasti kärsii siitä**, asiat etenee tosi hitaasti et siitä kärsii vähän nyt niinku myös ne äidinkielenopiskelijat jotka vois edetä vähän nopeemmin kun taas sitten myös niinku he jotka tarvis niinku siihen sitten sitä tukea. että niinkun, et nyt jotenki että tääl on semmosia opiskelijoita kelle sopii erityisen huonosti se että on monta eri asiaa menossa yhtä aikaa et he ei pysty niinku yhtään keskittyy siihen omaansa jos he huomaa että, et tää kohta ei nyt koskekkaan mua niin se oma ajatus häviää aivan niinku saman tien ja sit taas pitää palauttaa (YH)

Heterogeenisen ja levottoman ryhmän kanssa voi olla vaikeaa miettiä, mihin omia resurssejaan opettajana käyttää. Useiden Jauhaisen ja Luostarisen (2004: 57–58) haastatteleminen opettajien

mukaan maahanmuuttajien integroituminen tavalliseen opetusryhmään lisää entisestään opettajan työmäärää, työn haastavuutta ja työhön käytettävää aikaa. Tällöin opettajan resurssit voivat olla tiukalla, eivätkä resurssit aina riitä paitsi työrauhan ylläpitoon myös jokaisen opiskelijan riittävään tukemiseen. Lisäksi opettajan haastatteluiden perusteella opiskelijoiden erilainen etenemistahti ja tasoerot voivat luoda haasteita opetukselle ja sen suunnittelulle. Kun opiskelijat tekevät luokassa erilaisia asioita ja etenevät eri tahtiin, on opettajan mukaan opiskelijoiden haastavaa keskittyä omaan tekemiseensä.

Seuraavassa esimerkissä 18 opettaja painottaa integraation positiivisia puolia niin S2-opiskelijoita kuin äidinkieliä opiskelijoita ajatellen. Integraation positiivisina puolina hän mainitsee S2-opiskelijoiden suomenkielisiltä opiskelijoilta saaman autenttisen kielimallin sekä puolin ja toisin saadun kokemuksen eri kulttuureista olevien kanssa toimimisesta.

(18)

O: (– –) välillä ollaan pietty sellasia yhteisiä keskusteluhetkiä missä sitte tavallaan niinku ollaan tehty sekasin sitte niitä asioita niin siinä he kuitenkin kuulee, näkee koko ajan sitä mallia että miten sitte äidinkieliset ihmiset niinku niitä asioita kertoo, ja tavallaan se että, et just et ite monesti ku käyttää helpotettuja materiaaleja nii tavallaan hyvä et niinku ymmärtää, mut sitten **se että kuulee sitä niinku tavallaan tosi semmosta autenttista kieltä mit missä ei oo tehty mitään helpotusta nii onhan seki tosi opettavaista** että ku siinä tulee se malli miten tuolla maailmalla oikeesti puhutaan eikä vaan suomen kielen luokassa (– –)

H: (– –) millasia haasteita sun mielestä integraatio luo ja sit niinku mahdollisuuksia, onks sulla mitään lisättävää

O: no tuota. sehä on tosi niinku, just, just niinku antosaa siitä et **opitaan puolin ja toisin** että tavallaan myös sitte äidinkielisille niinkun se että et heillä on tässä **tarinoita miten muualla tehään**, et se on kauheen mielenkiintosta niinku kuulla sitä, ja sitten myös ehkä niinku huomata sitä et koska heki kokee varmasti, **kohtaavat niinkun just ei äidinkielenään puhuvia ihmisiä omassa asiakastyössään et he saa täällä koulussa jo vähän niinku sitä mallia** et kuinka suomea puhutaan eri tavalla ja minkälaisia haasteita se ehkä niinku, asettaa (– –) (YH)

Vaikka integraatiolla onkin haasteita, edellinen esimerkki osoittaa sen, että se voi hyvin suunniteltuna avata myös mahdollisuuksia esimerkiksi oppia kohtaamaan ja ymmärtämään vieraita kulttuureja sekä antaa autenttista kielellistä mallia S2-opiskelijoille. Myös Jauhiainen ja Luostarinen (2004: 55) ovat tutkimuksessaan havainneet haastattelemiensa luokanopettajien kokevan integraation paitsi positiivisena myös negatiivisena asiana. Erilaiset kulttuurit rikastuttavat luokan arkea, mutta maahanmuuttajaoppilaiden integroituminen tavalliseen opetusryhmään voi viedä aikaa, ja he saattavat silti helposti jäädä omiksi ryhmikseen (Jauhiainen & Luostarinen 2004: 58).

4.2.2 Opiskelijoiden näkökulmia integraatioon

Samoin kuin opettaja, myös S2-opiskelijat näkevät integraatiossa kaksi eri puolta. Opettajalla ja opiskelijoilla on myös hyvin samat ajatukset integraation hyödyistä ja haitoista. Toisaalta opiskelijat kokevat fyysisen integroitumisen suomalaisten kanssa samaan ryhmään kehittävän

heidän kielitaitoaan, toisaalta integroituminen kyseiseen opiskeluryhmään tuntuu vaikuttavan negatiivisesti S2-opiskelijoiden keskittymiseen ja työrauhaan.

(19)

F: mun mielestä mitä me ollaan nyt suomalaisten kanssa se on hyvä meille että me kuuntelemme vaikka mä sanoin äsken siitä asiasta, jos me kuuntelemme suomalaisesta eristä äänistä koska jokaisella on erilainen ääni ja joku puhuu niin nopeammin joku puhuu niin hitaammin joku puhuu keskenän ku sekin vaikuttaa meitä **jos me olemme heidän kanssa totta kai mä uskon suomen kieli kehitty** sitten se paranee meillä

H: joo, okei. no onko tässä jotain huonoja puolia tässä kun te opiskelette suomalaisten kanssa. puhuitte ryhmähaastattelu siitä melusta, mutta

F: (—) me opiskelemme nuori nuorten kanssa he ovat alle kaheksantoista vuotias ja, työrauha on tosi vähän luokassa ja aina puhuivat yhdessä ja juttelevat vaikka opettajat aina, sanoivat heille että ei saa, puhuka naapurin kanssa ja kovalla äänellä koska luokassa tarvitaan joku työrauha (H: joo). mut **meillä ei ole työrauhaa**, se on vaikeeta kuunnella opetajista mitä opetaja sanoo ja opettajan esimerkisä, se on vähän vaikeeta (YH)

Vaikka pääsääntöisesti S2-opiskelijat ajattelevat suomalaisten kanssa opiskelemisen kehittävän heidän kielitaitoaan, työrauhaongelma nousee kaikissa haastatteluissa esiin. Työrauhan puute ei ehkä ole itse integraation käänköpuoli, mutta olisi tärkeää pyrkiä muodostamaan ryhmät niin, että työrauhaongelmilta vältyttäisiin. S2-opiskelijoilla työrauhan merkitys oppimisen kannalta tuntuu haastattelujen perusteella olevan korostunut, sillä he tarvitsevat kaiken keskittymisen ymmärtääkseen opettajaa. Myös Karjalaisen (2014: 39) tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden haastatteluista nousee esille työrauhan merkitys, ja juuri työrauhan kannalta pienemmässä valmistavassa ryhmässä opiskelu koettiin miellyttävämmäksi.

Juuri työrauha on syy siihen, miksi useat S2-opiskelijat kokivat aiemman S2-ryhmässä opiskelemisen miellyttävämmäksi vaihtoehdoksi tavalliseen ryhmään integroitumisen sijaan. Esimerkistä 20 näkyy, että S2-opiskelijoiden mielestä pienemmässä S2-ryhmässä opettajalla oli mahdollisesti enemmän aikaa käytettävänään itse opettamiseen ja selittämiseen.

(20)

H: niin kummassa oli sun mielest kivempi opiskella siinä vai nyt sit tässä, missä te nyt ootte

N: no. en tiiä. kun **meiän maahanmuuttajat me ollaan aikuisia, meillä oli enemmän työrauha** (H: joo). **ja, kun, luokka on suurempi, opettajalla ei oo aina riittävästi aikaa selittä enemmän**, asioita. ja myöskin takarivissä on aina melua (H: joo), ja se kyllä myöskin tämmöstä ärsyttävää (YH)

Hyvin heterogeeninen ja työrauhaltaan heikko opiskeluryhmä saattaa aineiston valossa vaikuttaa negatiivisesti S2-opiskelijoiden kokemuksiin integraatiosta ja sen hyödyllisyydestä. Integroinnin tarkoituksena on kouluyhteisöön liittymisen kautta edistää opiskelijan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Päivärinta 2005: 54). Tämän perusteella voidaan ajatella, että S2-opiskelijan huonot kokemukset integraatiosta saattavat vaikuttaa negatiivisesti myös yhteiskuntaan integroitumiseen.

5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksessa haastatelluilla S2-opiskelijoilla ja heidän suomen kielen opettajallaan on pitkälti samankaltaisia kokemuksia eriyttämisestä ja tuesta sekä integraation vaikutuksista oppimiseen, mutta joiltain osin erityisesti ajatukset eriyttämisestä poikkesivat toisistaan. Eriyttämisen tavallisessa suomen kielen ryhmässä opiskelevat S2-opiskelijat tuntuivat mieltävän pääosin riittäväksi, mutta opettajan mukaan resurssit eivät mahdollistaneet esimerkiksi materiaalien riittävää eriyttämistä. Samankaltaisia tuloksia opettajien kokemista vaikeuksista eriyttää opetusta riittävästi ovat saaneet Ranta ja Tallbacka (2001).

S2-opiskelijoiden haastattelujen valossa parhaimmiksi eriyttämisen ja tuen muodoiksi nousivat S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten jakaminen omiin ryhmiinsä, kielelliset apuvälineet ja jatkuva systemaattinen palaute. Heitä eniten puhututtaneet asiat olivat kurssin sisällöt, joiden hyödyllisyyttä tulevassa työelämässä pohdittiin kriittisesti. Kielenopetuksen, oman alan työtehtäviin liittyvien aiheiden ja alan erikoissanaston lisääminen suomen kielen opetuksessa oli opiskelijoiden toiveena. Opiskelijoiden pohdinnat sisältöjen tärkeydestä tukevat osaltaan ajatusta siitä, että erityisesti maahanmuuttajien kohdalla on tärkeää pohtia opetettavien sisältöjen tärkeyttä heidän taustansa huomioiden (Aalto & Tukia 2009: 25). Useamman opettajan läsnäoloa tunneilla opiskelijat eivät kokeneet oppimisensa kannalta kovinkaan merkityksellisenä, vaikka opettaja mainitsi tämän mielestään hyödyllisimpänä eriyttämisen keinona.

Opettajan ja opiskelijoiden ajatukset integraation vaikutuksista oppimiseen olivat hyvin samansuuntaisia: he kokivat integraation sekä positiiviseksi että negatiiviseksi asiaksi. S2-opiskelijoiden integraation myönteisenä puolena haastatteluissa sekä opettajat että opiskelijat nostivat esille suomenkielisiltä saadun autenttisen kielimallin ja negatiivisina puolina luokan levottoman ilmapiirin sekä S2-opiskelijoiden ja äidinkielisten suuren ikäeron. Samankaltaisia tuloksia integraation vaikutusten eri puolista ovat saaneet myös Jauhiainen ja Luostarinen (2004).

Tutkimus havainnollistaa, että vaikka opettajien ja S2-opiskelijoiden ajatukset eriyttämisestä ja integraatiosta ovat melko samankaltaisia, on niissä myös eroja. Siksi on tärkeää, että maahanmuuttajaoppilaiden opetusta ja eriyttämistä suunniteltaessa kuunnellaan myös S2-opiskelijoiden omia ajatuksia ja toiveita. Tutkielmaani voidaan tulevaisuudessa hyödyntää ainakin S2-opiskelijoiden eriyttämisen suunnitteluun. Jatkossa tutkimusta voisi laajentaa esimerkiksi haastatteleamalla useampia opettajia, jotta saataisiin monipuolisempi kuvaus käytetyistä eriyttämisen menetelmistä. Kandidaatintutkimusta ajatellen aineistoa tuli kuitenkin riittävästi. Joihinkin aiheisiin olisi ollut tarpeen syventyä haastatteluissa enemmänkin ja varsinkin kysymyksiä

muotoilla S2-opiskelijoille selkeämmiksi. Lisäksi on kyseenalaista, kuinka rehellisesti ja avoimesti opiskelijat uskalsivat kritisoida esimerkiksi opetuksen ja eriyttämisen laatua tai esittää ryhmäkeskusteluissa eriäviä mielipiteitä. Haastateltavat olivat kuitenkin keskenään kavereita, mikä varmasti vaikutti positiivisesti ilmapiiriin avoimuuteen ja omien mielipiteiden esittämiseen. Yleisesti haastatteluissa oli rento ilmapiiri, ja opiskelijat tuntuivat puhuvan asioista avoimesti.

Koska maahanmuuttajien määrä on yhteiskunnassamme kasvanut jatkuvasti (Tilastokeskus 2014) ja integraatioajattelu vakiinnuttanut kouluissa asemansa (Hautamäki ym. 2000: 133), on yleisesti tärkeää lisätä tutkimusta S2-opiskelijoiden integraatiosta, eriyttämisestä ja opettamisesta ylipäänsä. Olisi tarpeellista tutkia tarkemmin esimerkiksi S2-opiskelijoiden suhtautumista tavalliseen ryhmään integroitumiseen sekä suhtautumisen taustalla piileviä syitä. Tällaisen tutkimuksen avulla voitaisiin puuttua niihin asioihin, jotka ehkä luovat negatiivisia konnotaatioita integraatioon liittyen, ja helpottaa näin integroitumisprosessia. Haastatteluissa tuli myös esille esimerkiksi valmistavan opetuksen ja ammatillisen koulutuksen keskinäinen erilaisuus S2-opiskelijoiden näkökulmasta. Siksi olisi tärkeää tutkia valmistavan opetuksen ja esimerkiksi ammattioppilaitoksen yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaan siirtyessä valmistavasta koulutuksesta ammatilliseen. Tutkimus oppilaitosten yhteistyöstä siirtymävaiheessa olisi tarpeen, jotta voitaisiin luoda maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille mahdollisimman hyvät edellytykset uuteen kouluun integroitumiselle ja sopeutumiselle.

Vaikka Opetushallituksen selvityksen (2010) mukaan vieraskielisten opiskelijoiden ammatillisten opintojen keskeyttäminen on viime vuosina laskenut, oli lukuvuonna 2007/2008 heidän keskeyttämisprosenttinsa kuitenkin vielä 14. Riski keskeyttää ammatilliset opinnot oli selvityksen mukaan suurempi niillä maahanmuuttajaopiskelijoilla, jotka ovat asuneet ja opiskelleet Suomessa vasta vähän aikaa. Heidän opintojensa keskeyttämisen pääsyitä ovat selvityksen mukaan muun muassa opetuskielen vaikeudet ja puutteelliset opiskeluvalmiudet (Jauhola 2010: 83, 87.) Tarkoituksenmukaisella ja hyvin suunnitellulla integraatiolla ja eriyttämisellä lienee mahdollista tukea vieraskielisten opiskelijoiden kielen kehittymistä ja opiskeluvalmiuksia, mitkä taas mahdollisesti saattaisivat vähentää opintojen keskeyttäneiden maahanmuuttajaopiskelijoiden määrää. Mahdollisimman tarkoituksenmukainen integraatio ja eriyttäminen taas tarvitsevat toteutuakseen lisätutkimusta etenkin S2-opiskelijoiden omista näkökulmista käsin.

LÄHTEET

- Aalto, Eija & Tukia, Kaisa 2009: Miten opetan, kun opetan omaa oppiainettani? – Iiona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 25–36. Helsinki: Opetushallitus.
- Emanuelsson, Ingemar 2001: Integraatio ja segregatio. Suomentanut Timo Saloviita. – Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* s. 125–138. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 24–42. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hautamäki, Jarkko, Lahtinen, Ulla, Moberg, Sakari, Tuunainen, Kari 2000: *Erytispedagogiikka 1. Erytispedagogiikka tieteenä*. 1–4. painos. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jalkanen, Juha 2010: *Muuttuvat tilat, muuttuvat(ko) ajattelutavat : näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen muutokseen kielenopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/26939> 6.5.2015.
- Jauhainen, Niina & Luostarinen, Sirpa 2004: *Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen rikkaus ja raskaus. Perusopetuksen 1.-6.- luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10122/G0000490.pdf?sequence=1> 18.4.2015.
- Jauhola, Laura 2010: *Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilannekatsaus 2010*. Raportit ja selvitykset 2010: 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Komppa, Johanna, Jäppinen, Tuula, Herva, Marja & Hämäläinen, Taija 2014: *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja, Aatos-artikkelit 16. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. – http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisu-toiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/METROPOLIA_AATOS_16.pdf 8.5.2015.
- Korhonen, Seija 2012: *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisu 3. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Korpela, Helena, Pardo, Lucas, Immonen-Oikkonen, Pirjo & Nissilä, Leena 2013: *Suomi ja ruotsi toisena kielenä-opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen*. Raportit ja selvitykset 2013: 15. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuisma, Karoliina 2001: *Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa - selvitys koulutuksen käytännöistä*. Opetushallituksen moniste 18/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, Timo 2014: *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Helsinki: Opetushallitus.
- Kupiainen, Reijo 2011: *Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen*. – Kirsi Pohjola (toim.), *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuusela, Jorma, Etelälähti, Aulikki, Hagman, Åke, Hievanen, Raisa, Karppinen, Krister, Nissilä, Leena, Rönnerberg, Ulla & Siniharju, Marjatta 2008: *Maahanmuuttajaoppilaiden ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laakkonen, Pekka 1991: *Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa*. – Jukka Koro, Pekka Laakkonen, Pentti Lintala, Arja Saarikoski & Riitta Skyttä (toim.), *Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013: *Kielikysymykset muuttoliikkeessä*. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 163–183. Helsinki: Gaudeamus.
- Linna, Helena 1994: *Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni 2013: *Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi*. – Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* s. 23–54. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, Sakari 2001: *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. – Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.), *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen* s. 82–95. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nissilä, Leena & Mustaparta, Anna-Kaisa 2005: *Suomi toisena kielenä -opetus*. – Kristiina Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* s. 84–118. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus 2010: *Ammatillisen perustutkinnon perusteet: sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto, lähihoitaja*. Määräys 17/011/2010. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/124811_SoTe.pdf 22.4.2015.
- 2011: *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset 2011: 3. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf 9.5.2015.
- Päivärinta, Marjut 2005: Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin – Kristiina Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* s. 54–63. Helsinki: Opetushallitus.
- Ranta, Milla & Tallbacka, Miia 2001: *Eriyttämisellkö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7764> 20.4.2015.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: Litteroijan muistilista. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Saario, Johanna 2009: Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. – Ilona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 53–69. Helsinki: Opetushallitus.
- Talvitie, Ulla 1995: Suomen kielen opettaminen opetuksen edetessä. – Nina Rekola (toim.), *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta* s. 37–42. Suuntana oppimiskeskus 25. Helsinki: Opetushallitus.
- Tiirilä, Ulla 2011: Sanoilla lavastettu virasto. Tietoyhteiskunnan arkea sosiaali- ja hoiva-aloilla. – Marjut Johanson, Pirkko Nuolijärvi & Riitta Pyykkö (toim.), *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt* s. 162–189. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tilastokeskus 2014: *Maahanmuutto ja sen voitto kasvoivat vuotta aiemmasta*. – http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_tie_001_fi.html 24.4.2015.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuononen, Nuppu 2013: *On omat haasteet mutta kyllä pärjää! Maahanmuuttajalähihoitajien polkuja työelämään ja kokemuksia työyhteisön jäseneksi tulemisesta*. Helsinki: Unigrafia.
- Valtonen, Anu 2005: Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 223–241. Tampere: Vastapaino.
- Virtanen, Hannu 2014: *Selkokielen käsikirja*. 3. painos. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Väkevä, Titta 2009: *”Joka päivä mä opin suomen kieli silloin, kun mä puhun heidän kanssa” – Uussuomalaisten nuorten kokemuksia suomalaiseen peruskouluun integroitumisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23335/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201005051628?sequence=1> 20.4.2015.

LIIKTEET

Liite 1. Litteraatiomerkit:

- F Farid
- N Natalia
- J Jelena
- A Anita
- E Esther
- O Opettaja
- H Haastattelija
- RK Ryhmäkeskustelu
- YH Yksilöhaastattelu
- . Pitkä tauko
- , Lyhyt tauko
- (- -) Poistettu jakso
- () Minimipalaute tai päällekkäispuhunta
- [] korjaus tai tarkennus

Liite 2. Tutkimuslupapyyntö opiskelijoille

Hyvät oppilaat!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa suomen kieltä. Teen nyt kandidaatintutkielmaa ja tarkoitukseni on jatkaa työtä myös maisterintutkielmassa. Tutkin kokemuksia suomen kielen opiskelusta. Olisin kiinnostunut juuri sinun kokemuksistasi, koska suomi ei ole äidinkielesi, mutta opiskelet suomea sitä äidinkielenään puhuvien kanssa. Tutkimustani varten pyydän lupaa saada haastatella sinua ryhmä- ja yksilöhaastattelussa, jotka järjestetään helmikuussa viikoilla 7 ja 8 äidinkielen oppituntien aikana. Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille, eikä tutkimuksesi voi tunnistaa kenenkään henkilöllisyyttä. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin vain. Tutkimukseen kerätty materiaali hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä. Osallistujat saavat halutessaan tutkielman tai sen tiivistelmän sähköisesti.

Palautathan alla olevan tutkimuslupalomakkeen omalle suomen kielen opettajallesi.

Kiitos yhteistyöstä! Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani tarvittaessa.

Roosa Laaksonen, Jyväskylän yliopisto

roemlaak@student.jyu.fi

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Osallistun tutkimukseen / En osallistu tutkimukseen

Haluan tutkielman sähköisesti itselleni tiivistelmän

Jos haluat tutkielman / tiivistelmän, ilmoita sähköpostiosoitteesi _____

Päivämäärä ja paikka _____ . _____ 2015 _____

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys