

**Toisen ja vieraan kielen oppimisesta ja sen vaikeuksista  
kirjoittaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen  
asiakirjoissa**

Aurora Rantanen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rantanen, Aurora. 2020. Toisen ja vieraan kielen oppimisesta ja sen vaikeuksista kirjoittaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 57 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisia merkityksiä toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetaan kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ja millaista kielikäsitystä kuvaukset uusintavat. Lisäksi tutkittiin, kuinka asiakirjoissa kirjoitetaan toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista ja oppimiselle suunnatuista tukitoimista. Tutkimusaineisto koostui esi- ja alkuopetusikäisille lapsille tehdyistä kolmiportaisen tuen asiakirjoista (N=38) eli pedagogisista arvioista ja selvityksistä, oppimissuunnitelmista sekä HOJKS-asiakirjoista. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että hieman yli puolessa (53 %) asiakirjoista pyrittiin tukemaan oppilaiden yksikielisyyttä heidän monikielisestä taustastaan huolimatta. Yli puolessa (61 %) asiakirjoista oli myös puutteita ja epätarkkuutta toisen tai vieraan kielen oppimisen sekä siihen liittyvän tuen kuvausten suhteen. Suurin osa (76 %) asiakirjoista kuitenkin uusinsi funktionaalista kielikäsitystä ja yli kolmasosassa (39 %) asiakirjoista pedagogiset ratkaisut oli perusteltu yksityiskohtaisesti. Tulokset vahvistivat käsitystä siitä, että pedagogisten asiakirjojen laadussa on suurta vaihtelevuutta. Asiakirjojen laadun varmistamiseksi olisi tärkeää, että pedagogisia asiakirjoja työssään hyödyntävät ammattilaiset pohtisivat omien kirjaamiskäytäntöjensä suhdetta asiakirjojen tarkoitukseen ja niistä saatavaan hyötyyn. Monikielisten oppilaiden määrän ja kielitaidon merkityksen jatkaessa kasvuaan olisi myös tärkeää, että opettajilla olisi käytössään ajantasainen osaaminen ja riittävät resurssit oppilaiden kielellisen kehityksen ja monikielisyyden tukemiseen.

Asiasanat: kolmiportainen tuki, pedagoginen asiakirja, toisen ja vieraan kielen opetus, diskurssianalyysi

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
1.1 Toisen ja vieraan kielen opetuksen tavoitteet ja menetelmät esi- ja perusopetuksessa .....	6
1.2 Toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeudet ja niissä tukeminen.....	10
1.3 Tukea tarvitseva lapsi ja pedagogiset asiakirjat .....	15
1.4 Tutkimuskysymykset .....	18
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>20</b>
2.1 Tutkimuskonteksti .....	20
2.2 Tutkimusaineisto ja sen keruu .....	22
2.3 Aineiston analyysi .....	24
2.4 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus .....	26
<b>3 TULOKSET.....</b>	<b>30</b>
3.1 Toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetut merkitykset kolmiportaisen tuen asiakirjoissa .....	30
3.1.1 Funktionaalinen yksikielisyys -diskurssi.....	30
3.1.2 Formaali yksikielisyys -diskurssi .....	33
3.1.3 Toiminnallinen monikielisyys -diskurssi .....	34
3.1.4 Epäsuora monikielisyys -diskurssi .....	36
3.2 Toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista ja oppimiselle suunnatuista tukitoimista kirjoittaminen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa.....	38
3.2.1 Pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittava kirjoitustapa.....	38
3.2.2 Oppilaiden haasteita korostava kirjoitustapa .....	40
3.2.3 Pedagogisia ratkaisuja perusteleva kirjoitustapa .....	41

<b>4</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>45</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>51</b>

# 1 JOHDANTO

Esiopetuksen (2014, 32) ja Perusopetuksen (2014, 125) opetussuunnitelman perusteissa painotetaan kielitaidon suurta merkitystä lasten kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle, sillä kieli on lasten oppimisen ja ajattelun edellytys. Lisäksi kieli on lapsille sekä oppimisen kohde että sen väline (Aalto, Kauppinen & Tarnanen, 2014; McKay, 2006). Kielitaidolla on myös yhä suurempi merkitys alati monikulttuurisemmassa ja monikielisemmässä yhteiskunnassa, jossa kielitaito tarjoaa jo varhaisista vuosista lähtien mahdollisuuden yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja vuorovaikutukseen tukien monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumista ja arvostamista. Toisen kielen oppiminen on myös edellytys kulttuuriin soisaalistumiselle sekä yhteiskunnassa täysivaltaisena jäsenenä toimimiselle.

Kielitaidon tärkeyden vuoksi on oleellista, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada perusopetuslain (642/2010 §16, §17, §30) mukaista kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukea myös kielten opetuksessa. Nykyisen perusopetuslain sekä opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti tämä tuki on jaettu kolmeen portaaseen, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 45–48; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 62–64; Perusopetuslaki, 642/2010). Tuen tavoitteena on ehkäistä oppimisvaikeuksia sekä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 60; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 34). Tuen pitäisi olla pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa sekä tuen tarpeen mukaan muuttuvaa ja sen lähtökohtana tulisi olla lapsen vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 44; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 61, 71). Tukea arvioidaan, suunnitellaan ja kuvataan erilaisissa asiakirjoissa, joita ovat pedagogiset selvitykset ja arviot, oppimissuunnitelmat sekä henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat.

Tässä tutkimuksessa keskityn esi- ja alkuopetuksessa laadittuihin kolmiportaisen tuen asiakirjoihin ja tarkastelen, kuinka niissä kuvataan toisen ja vie-

raan kielen oppimista, siihen liittyviä vaikeuksia sekä oppilaille suunnattua tukea. Tarkastelen myös sitä, millaista kielikäsitystä kuvaukset uusintavat. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda lisää tietoa aiheesta, jotta kirjaamiskäytäntöjä ja tuen keinoja olisi mahdollista tarkastella ja arvioida kriittisesti. Tämä puolestaan mahdollistaa kirjaamiskäytäntöjen sekä tuen piirissä olevien lasten toisen ja vieraan kielen opetuksen kehittämisen. Kolmiportaisen tuen asiakirjoja ei ole tästä näkökulmasta juurikaan aikaisemmin tutkittu, joten tarve tutkimustiedon saamiselle on suuri.

## **1.1 Toisen ja vieraan kielen opetuksen tavoitteet ja menetelmät esi- ja perusopetuksessa**

Toisella kielellä tarkoitetaan mitä tahansa ensikielen (äidinkielen) jälkeen opittua kieltä, joka omaksutaan siinä ympäristössä, jossa sitä puhutaan (McKay, 2006; Tieteen termipankki, 2020). Vieraalla kielellä taas tarkoitetaan vastaavasti mitä tahansa kieltä, joka opitaan ensikielen jälkeen ympäristössä, jossa sitä ei puhuta (McKay, 2006; Tieteen termipankki, 2020). Suomessa asuva suomea äidinkielenään puhuva oppilas opiskelee siis esimerkiksi englantia vieraana kielenä, sillä sitä ei Suomen virallisena kielenä puhuta. Suomeen muuttanut maahanmuuttajataustainen oppilas puolestaan opiskelee suomea toisena kielenä vieraan kielen sijasta, sillä suomi on maan virallinen kieli. Sitä siis omaksutaan siinä ympäristössä, jossa sitä puhutaan.

Toisen ja vieraan kielen opetuksessa lähtökohtana on funktionaalinen kielikäsite, joka korostaa oppilaille merkityksellisiä ja tarpeellisia tekstilajeja ja kielenkäyttötilanteita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 185, 287; Aalto, Mustonen & Tukka, 2009; Aalto & Tukka, 2007). Funktionaalisessa opetuksessa kieli nähdään funktio- ja merkityslähtöisenä systemistönä ja viestinnän välineenä, jossa muodot ovat olemassa merkitysten ilmaisemista varten (Aalto & Tukka, 2007; Aalto ym., 2009). Tämä on päinvastainen lähtökohta kuin formaalissa kielikäsitksessä, jossa kieli nähdään rakenteista ja säännöistä koostuvana lingvistisenä koodina, jonka oppiminen vaatii ”koodin ja siihen liittyvien kieliopitermien omaksumista” (Vaattovaara, 2016).

Funktionaalisen kielikielikäsityksen mukainen opetus ei lähde liikkeelle kielioppisäännöistä, vaan kielen käyttämisestä mielekkäissä tilanteissa sekä kielen havainnoinnista ja oppijan omien päätelmien tekemisestä (Aalto & Tukka, 2007; Aalto ym., 2009). Näiden pohjalta sääntöihin ja yleistykseen tutustutaan vasta myöhemmin (Aalto & Tukka, 2007; Aalto ym., 2009). Kielioppisääntöjä, muotoja ja rakenteita ei siis harjoitella kielen käyttökontekstista ja merkityksestä irrallaan (Aalto & Tukka, 2007; Aalto ym., 2009;). Funktionaalinen kielenopetus etenee myös frekvensseiltään ja käytön kannalta tärkeimmistä kielen rakenteista ja muodoista vähemmän tärkeisiin (Aalto & Tukka, 2007). Opetettava kieliaines on usein esiintyvää ja kielen käytössä laajasti sovellettavaa (Aalto & Tukka, 2007; Pietilä & Lintunen, 2015).

Funktionaaliseen opetukseen liittyy vahvasti myös käsitys kommunikatiivisesta kompetenssista (Pietilä & Lintunen, 2015). Tämä tarkoittaa sitä, ettei kielen opetuksen tavoitteena ole pelkkä kielen rakenteiden omaksuminen vaan myös taito viestiä kielellä ja käyttää sitä erilaisten tilanteiden vaatimiin tarkoituksiin huomioiden viestintään osallistuvien osapuolten roolit ja aiomukset (Pietilä & Lintunen, 2015; Järvinen, 2015). Näkökulma korostaa myös sitä, että kieltä opitaan vuorovaikutuksessa muiden kielenkäyttäjien kanssa (Pietilä & Lintunen, 2015).

Funktionaalista kielenopetusta on viime aikoina kehitetty myös tehtäväpohjaisen opetuksen suuntaan, jossa korostuu aiempaa itsenäisempien ja laajempien harjoitusten tekeminen osana oppimista (Järvinen, 2015). Willis (1996) esittää tehtäväpohjaisen opetuksen etenevän tehtävän esittelystä ja siinä tarvittavan sanaston opettamisesta tehtävän tekemiseen, joka tapahtuu useimmiten ryhmätyönä. Ryhmätyön tuloksena syntyneen tuotoksen suullisen tai kirjallisen esittämisen jälkeen opettaja ottaa esiin havaitsemiaan korjausta, kertausta tai opetusta vaativia kielellisiä seikkoja, minkä myötä kokonaisuudessa yhdistyvät sekä merkitys, muoto että kielen rakenteet (Willis, 1996). Opetuksessa haetaan siis tasapainoa kielen muodon, merkityksen ja käytön välillä (Aalto & Tukka, 2007; Aalto ym., 2009).

Funktionaalisen kielikäsitteen lisäksi toisen ja vieraan kielen opettamista säätelevät Esi- (2014) ja Perusopetuksen (2014) opetussuunnitelman perusteet. Esiopetuksessa tapahtuva kielen opetus on yksi esiopetuksen oppimiskokonaisuuksista ja sen tavoitteena on ”tukea lasten kielellisten taitojen kehitystä kokonaisvaltaisesta kielen merkityksen hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempaa kielen rakenteiden ja muodon havaitsemista” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 32). Keskeistä on myös lasten kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistaminen lukemista, kirjoittamista ja puhuttua kieltä kohtaan, vuorovaikutustaitojen harjoittelu sekä lasten monilukutaidon, kielitietoisuuden ja kulttuurisen osaamisen tukeminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 32). Erityisenä tavoitteena on tukea monikielisten lasten eri kielten taitoa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 39).

Kielten opetuksen menetelminä esiopetuksessa toimivat muun muassa kielellinen mallintaminen, erilaisten viestien tulkitseminen ja tuottaminen, eri kielten havainnointi, leikki sekä riimitely (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 32–33; Tainio & Kallioniemi, 2019, 38). Tärkeää on myös se, että lasten kielellisen ja kulttuurisen taustan moninaisuus tunnustetaan ja että sitä kunnioitetaan ja tuetaan opetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 32). Esiopetuksessa voidaan lisäksi järjestää myös erillistä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi erillisten tuokioiden tai pienryhmätoiminnan muodossa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 39; Tainio & Kallioniemi, 2019, 38). Muutoin toimintakielen tukeminen tapahtuu kiinteänä osana arjen toimintoja esimerkiksi sanoittamista ja kuvatukea hyödyntämällä (DiFino & Lombardino, 2004; Heikkinen ym., 2016; Tainio & Kallioniemi, 2019, 38).

Perusopetuksessa kielten opetus on jaoteltu tarkemmin eri pituisiin kielten oppimääriin, joista oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä oppimäärä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 197). Näistä toinen on toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi) ja toinen jokin vieras kieli (esim. englanti), joiden lisäksi opetuksen järjestäjä voi tarjota



oppilaille vapaaehtoisina kieliopintoina muita eripituisia kielten oppimääriä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 197).

Kielten opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta, monilukutaitoa sekä eri kielten käyttötaitoa erilaisissa tilanteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 103). Oppilaat oppivat myös havainnoimaan ja tulkitsemaan erikielisiä tekstejä ja vuorovaikutuksen käytänteitä sekä hyödyntämään erilaisia kielenoppimisen tapoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 103). Lisäksi oppilaita ohjataan tiedostamaan kulttuuristen identiteettien monikerroksisuus sekä vähemmistökielten ja uhanalaisten kielten merkitys (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 103). Kielten opetus tukee myös oppilaiden monikielisyttä hyödyntämällä kaikkia oppilaiden osaamia kieliä ja vahvistamalla oppilaiden luottamusta ja rohkeutta kielten oppimista ja käyttöä kohtaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 103).

Vieraan ja toisen kotimaisen kielen oppimäärien lisäksi oppilas voi perusopetuksessa opiskella äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 102). Tähän päädytään silloin, jos suomi ei ole oppilaan äidinkieli tai jos hänellä on muutoin monikielinen tausta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 118). Edellytyksenä on myös se, että oppilaan suomen kielen taidossa on joillain osa-alueilla puutteita, jotka estävät toimimisen yhdenvertaisena kouluyhteisön jäsenenä tai opiskelun suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 118).

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteena on tukea oppilaiden monilukutaitoa, jonka avulla heidän on mahdollista hakea tietoa sekä ymmärtää, analysoida, arvioida ja tuottaa erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 118). Opetuksessa tuetaan kielitaidon eri osa-alueiden (puhuminen, ymmärtäminen, lukeminen, kirjoittaminen) sekä eri tiedonalojen kielen kehittymistä (Perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteet, 2014, 118). Oppimäärän tehtävänä on myös tukea oppilaiden monikielisyyttä, kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumista sekä kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 118).

Esi- ja perusopetuksessa voidaan järjestää myös kaksikielistä opetusta eri tavoilla, joissa muulla kuin esiopetuksen tai koulun varsinaisella opetuskielellä annettavan opetuksen osuus voi vaihdella 25 prosentista lähes 100 prosenttiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 40; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 89). Kaksikielisessä opetuksessa kielet eivät ole ainoastaan oppimisen kohteina, vaan niitä käytetään monipuolisesti arjen toiminnassa ja opetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 40; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 89). Kaksikielisen opetuksen tavoitteena on hyvän ja monipuolisen kielitaidon kehittäminen molemmissa kielissä, mikä tukee lasten monikielisen identiteetin kehittymistä ja luo pohjan kielellisen moninaisuuden arvostamiselle ja elinikäiselle kielten oppimiselle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 40; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 89).

## **1.2 Toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeudet ja niissä tukeminen**

Oppimisvaikeudella tarkoitetaan intensiteetiltään ja ilmenemistavaltaan yksilöllisesti vaihtelevaa akateemisten perustaitojen oppimisen vaikeutta, joka ei johdu aistitoimintojen tai yleisten kognitiivisten valmiuksien heikkoudesta (Brown & Ford, 2007; Oppimisvaikeudet ja ADHD: Käypä hoito -suositus, 2016; Ganschow & Scheinder, 2006) tai ympäristöön, kulttuuriin tai sosioekonomiseen asemaan liittyvistä häiritteijöistä kuten esimerkiksi puutteellisesta opetuksesta (Individuals with Disabilities Education Act, 2018). Toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeus viittaa kielen ymmärtämiseen ja käyttöön liittyviin pulmiin, jotka voivat ilmetä esimerkiksi kuuntelemiseen, ajatteluun, puhumiseen, sanavarastoon, lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyvinä vaikeuksina ja puutteina (Brown & Ford, 2007; Individuals with Disabilities Education Act, 2018). Oppimisvaikeus voi

myös kohdistua yhteen tai useampaan kielijärjestelmän tasoon, joita ovat fonologinen, ortografinen, syntaktinen sekä semanttis-pragmaattinen taso (Ganschow & Scheinder, 2006; Pietilä & Lintunen, 2015).

Fonologiseen tasoon kohdistuvat vaikeudet liittyvät äännejärjestelmään ja voivat ilmetä esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuden, eri äänteiden erottelun, ääntämisen tai tavuttamisen vaikeutena (Apel, 2011; Engel de Abreu & Gathercole, 2012; Ganschow & Scheinder, 2006). Ortografiseen tasoon kohdistuvat vaikeudet liittyvät oikeinkirjoitukseen ja ilmenevät esimerkiksi kirjoittamisen, lukeamisen tai sanojen tunnistamisen vaikeutena (Apel, 2011; Ganschow & Scheinder, 2006). Syntaktiseen tasoon liittyvät vaikeudet puolestaan kohdistuvat kielioppiin ja voivat ilmetä esimerkiksi monikon käytön, sanojen yhdistelyn tai taivutuksen oppimisen vaikeutena (Ganschow & Scheinder, 2006) sekä vaikeutena ymmärtää puhuttua tai kirjoitettua kieltä (Apel, Brimo & Fountain, 2017; Deacon & Kieffer, 2018; Ganschow & Scheinder, 2006). Semanttis-pragmaattiseen tasoon kohdistuvat vaikeudet sen sijaan liittyvät sanojen, niiden osien sekä lauseiden merkitysisällön ymmärtämiseen ja voivat ilmetä esimerkiksi vaikeutena käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä (Bardovi-Harlig, 2013; Ganschow & Scheinder, 2006).

Kielellisiin oppimisvaikeuksiin voi liittyä myös muita vaikeuksia, jotka voivat kohdistua esimerkiksi kognitiiviseen joustavuuteen, työmuistiin, tarkkaavaisuuteen, prosessointinopeuteen, toiminnanohjaukseen tai motoriikkaan (DiFino & Lombardino, 2004; Ferrari & Palladino, 2007; Heikkinen, Ukkola, Leppänen & Kunnari, 2016). Lisäksi erilaiset kielen oppimisen vaikeudet voivat kietoutua toisiinsa (Borodkin & Faust, 2014; Ganschow & Schneider, 2006). Esimerkiksi toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeudet ovat todennäköisempiä silloin, kun lapsella on ollut lukemiseen, kirjoittamiseen, kuullun ymmärtämiseen tai puhumiseen liittyviä vaikeuksia myös äidinkielessään (Borodkin & Faust, 2014; Ganschow & Schneider, 2006; García & Tyler, 2010). Kielen oppimiseen liittyvät vaikeudet voivat myös vaikeuttaa muiden akateemisten aineiden oppimista, vuorovaikutusta ja osallistumista sekä heikentää toimintakykyä (Heikkinen ym., 2016).

Toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ei kuitenkaan ole helppoa (Dockrell & Howell, 2015; Sparks & Ganschow, 1993; Swanson,

Orosco & Lussier, 2012). Tästä kertoo esimerkiksi se, että kielenoppimiseen liittyvien haasteiden ajatellaan usein johtuvan oppimisvaikeudesta, vaikka todellisuudessa syy oppimisen haasteisiin johtuisi muista tekijöistä, kuten esimerkiksi liian täydestä lukujärjestyksestä, liian vaativista ja epärealistisista tavoitteista tai siitä, ettei oppilaalla ole aikaisempaa kokemusta formaalista opetuksesta (DiFino & Lombardino, 2004). Toisaalta tutkimuksissa on myös todettu, että oppimisvaikeuksien ajatellaan usein johtuvan toimimattomista opiskelustrategioista, heikosta motivaatiosta, kielteisestä asenteesta tai ahdistuksesta kielen oppimista kohtaan (Borodkin & Faust, 2014), vaikka nämä tekijät todellisuudessa olisivatkin seurausta oppimisvaikeuksista (DiFino & Lombardino, 2004; Sparks & Ganschow, 1993).

Smolanderin, Kunnarin ja Laasosen (2016) mukaan tutkimuksissa on myös huomattu, että monikielisiä lapsia ohjautuu suhteellisesti yksikielisiä useammin erityisen tuen piiriin sekä diagnostisiin tutkimuksiin, joissa selvitetään, johtavatko heidän toisen tai vieraan kielen oppimisen haasteensa oppimisvaikeudesta. Nykytutkimuksen valossa useamman kielen omaksuminen ei kuitenkaan ole riski kielellisille vaikeuksille, joten myös oppimisvaikeuksia pitäisi esiintyä monikielisillä saman verran kuin väestössä yleensä (Launonen, 2007; Martin, 2016; Smolander ym., 2016). Monikielisten lasten suhteellisesti suurempi määrä diagnostisissa tutkimuksissa ja erityisen tuen piirissä voi selittyä sillä, että kielellisten oppimisvaikeuksien erottaminen tavanomaisesta monikielisestä kehityksestä on vaikeaa (Swanson ym., 2012) ja käytössä olevat arviointimenetelmät on suunniteltu ja standardoitu yksikielisten lasten arviointia varten (Blanca, 2014; Dockrell & Howell, 2015; Smolander ym., 2016). Arviointi on haastavaa myös siksi, ettei vertailutietoa monikielisten ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten tyypillisestä kielenkehityksestä ole juurikaan saatavilla (Smolander ym., 2016).

Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja oppilaan kielitaidon arvioinnissa voidaan hyödyntää myös huoltajien arviota lapsen kielellisen kehityksen historiasta ja nykytilasta sekä siihen liittyvistä mahdollisista vaikeuksista (Hadley & Rice, 1993; Launonen, 2007; Pavri & Fowler, 2001). Huoltajilta saatu tieto voi

myös auttaa ammattilaisia tulkitsemaan virallisia kielen oppimista mittaavia testituloksia, joita on voinut heikentää esimerkiksi niissä käytetty lapselle vieras sanasto tai hänelle uusi ja jännittävä tilanne (Hadley & Rice, 1993).

Toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeuksien ja niiden taustalla vaikuttavien syiden virheellinen tunnistaminen johtaa helposti vääränlaisiin tukitoimiin, jotka eivät välttämättä edistä lapsen oppimista (DiFino & Lombardino, 2004; Dockrell & Howell, 2015). Jos oppimisvaikeudet kuitenkin tunnistetaan oikein ja opetus sekä tukitoimet sopeutetaan oppilaan tarpeisiin, on oppilaan todennäköistä menestyä toisen ja vieraan kielen opinnoissa saavuttaen opetukselle asetetut tavoitteet (DiFino & Lombardino, 2004; Heikkinen ym., 2016).

Tutkimuksissa on todettu, että toisen ja vieraan kielen oppimisvaikeuksia ilmentävien lasten oppimista tukee esimerkiksi opettajan puheen ja opetuksen tahdin hidastaminen, jotta lapsilla on riittävästi aikaa prosessoida kuulemaansa (Brown & Ford, 2007; DiFino & Lombardino, 2004). Ymmärtämistä edistää myös lyhyiden lauseiden käyttö, selkeä ääntäminen, puhujan kasvonliikkeiden näkeminen sekä se, että opettaja pyytää oppilasta kertomaan, jos hän ei enää pysy mukana opetuksessa (Brown & Ford, 2007). Lisäksi haastavimpien kielioppiin liittyvien asioiden opettaminen mahdollisimman selkeää ja muistia tukevaa sanastoa käyttäen (esim. inessiivi=missä-muoto) sekä konkreettisin esimerkein demonstroiden (DiFino & Lombardino, 2004) suuntaa oppilaiden päähuomion kielioppitermien sijaan rakenteiden merkitykseen ja käyttöön (Aalto & Tuki, 2007). Oppimista ja muistia tukee myös eri aistikanavien stimulointi (Brown & Ford, 2007; Carcía & Tyler, 2010; Heikkinen ym., 2016) sekä erilaisten opetusmenetelmien hyödyntäminen opetuksessa (DiFino & Lombardino, 2004; Jozwik & Douglas, 2017). Tästä on hyötyä myös silloin, jos lapsiryhmässä tai luokkahuoneessa on eri oppimistyylejä (esim. kinesteettistä ja auditiivista) suosivia oppilaita (Carcía & Tyler, 2010; Castro & Peck, 2005).

Eryteisesti kuulonvaraisen erottelun, ymmärtämisen ja muistin vaikeuksissa oppimista helpottaa myös kuvien sekä värikoodien käyttö opetuksessa (DiFino & Lombardino, 2004; Friesen & Haigh, 2018; Heikkinen ym., 2016). Värikoodeilla voidaan merkitä esimerkiksi tiettyjä päätteitä tai sanaluokkia (DiFino

& Lombardino, 2004; Heikkinen ym., 2016). Myös muistitekniikoiden sekä erilaisten tekstien ymmärtämistä tukevien strategioiden opettaminen vähentää työmuistin kuormitusta ja helpottaa ymmärtämistä sekä mieleen painamista (DiFino & Lombardino, 2004; Friesen & Haigh, 2018). Muistamista ja ymmärtämistä edistää myös se, että oppilaalle tarjotaan valmiit muistiinpanot oppitunnin keskeisimmistä asioista, jotta oppilas voi opetuksen aikana keskittyä ainoastaan kuuntelemiseen (Brown & Ford, 2007; Carcía & Tyler, 2010; DiFino & Lombardino, 2004; Heikkinen ym., 2016). Myös opetuksesta tehtyjen tallenteiden avulla lapsi voi kuunnella opetuksen pääkohdat uudelleen (Brown & Ford, 2007).

Oppimisvaikeuksia ilmentävien lasten oppimista tukee myös se, että heille opetetaan sopiva määrä uusia asioita kerrallaan niin, että opetus etenee helpoimmasta vaikeampaan sekä oppilaan funktionaalisen kielitaidon kannalta tärkeimmistä asioista vähemmän tärkeisiin (Aalto & Tukia, 2007; Heikkinen ym., 2016). Oppimisen edellytyksenä on myös riittävän ajan antaminen kysymyksiin vastaamiselle sekä uusien asioiden monipuoliselle harjoittelulle (Brown & Ford, 2007; Heikkinen ym., 2016). Lisäksi oppimista edistää se, että oppilasta autetaan tunnistamaan ja korjaamaan omat virheensä sekä selittämään oppimansa asiat omin sanoin (Heikkinen ym., 2016).

Oppimisvaikeuksia ilmentävät lapset hyötyvät usein myös oppimisympäristön muokkaamisesta, mikä voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi ryhmätilan tai luokkahuoneen valaistuksen parantamista, taustametelin vähentämistä tai tuolien järjestämistä ympyrään perinteisten rivien sijasta (Brown & Ford, 2007; DiFino & Lombardino, 2004). He pärjäävät myös usein paremmin testeissä, joita järjestetään tavallista tiheämmin, mutta niin, että niihin opiskeltavien asioiden määrä on tavallista pienempi (DiFino & Lombardino, 2004). Arviointimenetelmiä ja testejä voidaan myös muokata oppilaille paremmin sopiviksi käyttämällä esimerkiksi heille tutumpaa sanastoa ja tekstilajeja, lukemalla kysymykset heille ääneen tai sallimalla ääneen vastaaminen sekä pidempi vastausaika (Carcía & Tyler, 2010; McKay, 2006, 10).

### 1.3 Tukea tarvitseva lapsi ja pedagogiset asiakirjat

Kolmiportaisen tuen asiakirjat kertovat siitä, kuinka esiopetuksessa ja kouluissa tulkitaan ja sovelletaan niiden toimintaa ohjaavia lakeja sekä siitä, kuinka tämä vaikuttaa esimerkiksi käytettyihin opetusmenetelmiin tai ryhmäjakoisiin (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 137). Asiakirjat kertovat myös siitä, kuinka niiden on tarkoitettu vaikuttavan oppilaan tukeen (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 137) sekä siitä, miten asiakirjan kirjoittaja asemoi lapsen ja hänen tilanteensa (Andreasson & Clarsson, 2013; Hangasmaa, 2014). Asiakirjat ja niissä esiintyvät oppilasta koskevat kuvaukset myös rakentavat ja muovaavat oppilaan identiteettiä (Andreasson & Wolff, 2015; Andreasson & Clarsson, 2013; Franck & Nilsen, 2015; Vehkakoski, 2007). Pedagogiset asiakirjat kuvastavatkin ikään kuin oppilaan ja opetussuunnitelman kohtaamista (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 137). Asiakirjojen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä siitä, kuinka tuki näyttäytyy lapselle esiopetuksen tai koulun arjessa tai kokeeko tukea antava opettaja pystyvänsä tekemään työnsä niin hyvin kuin haluaisi (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 137, 158).

Kolmiportaisen tuen asiakirjoihin liittyvässä tutkimuksessa on huomattu, että tukea tarvitseva lapsi kuvataan asiakirjoissa useimmiten jollain tapaa ongelmallisena ja haastavana (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018). Tällöin oppimiseen liittyvät vaikeudet kuvataan oppilaaseen itseensä liittyvinä pysyvinä puutteina tai vajavaisuuksina sen sijaan, että niiden syyn nähtäisiin olevan oppilaan ulkopuolella, kuten esimerkiksi opetustilanteeseen liittyvissä olosuhteissa (Andreasson & Clarsson, 2013; Heiskanen ym. 2018; Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & SilveiraMaia, 2013). Lasta ei myöskään asiakirjojen ongelmalähtöisissä kuvauksissa useinkaan käsitellä subjektina (Andreasson & Clarsson, 2013; Heiskanen, 2019, 116; Heiskanen, Alasuutari & Karila, 2010; Heiskanen ym., 2018; Vehkakoski, 2007) tai vaikka näin tehtäisiinkin, lapsi asemoidaan toimijaksi, joka ei pysty tekemään tai olemaan sitä, mitä häneltä odotetaan (Heiskanen ym., 2018).

Asiakirjoissa keskitytään myös usein ainoastaan lapsen haasteisiin sekä siihen, mitä hän ei vielä osaa, jolloin esimerkiksi hänen vahvuuksiaan ei mainita

lainkaan (Alasuutari, Markström & Vallberg-Roth, 2014). Myös tuen tarve itsessään kuvataan asiakirjoissa usein negatiivisena asiana luonnollisen, hyväksytyyn tai odotettavissa olevan sijasta (Heiskanen, 2019, 55). Huomattavasti harvemmin asiakirjat rakentavat kuvaa monitahoisesta lapsesta, jonka tuen tarve riippuu vaihtelevista sisäisistä tai ulkoisista tekijöistä tai oppivasta lapsesta, jonka tuen tarve nähdään hetkellisenä ja kehityksen myötä vähenevänä tai kokonaan poistuvana tekijänä (Heiskanen ym., 2018).

Asiakirjoihin kirjatun arvioinnin on myös huomattu olevan usein summatiivista (Andreasson & Clarsson, 2013), jolloin arviointi tapahtuu esimerkiksi tietyn oppimiskokonaisuuden päätteeksi, eikä säännöllisesti sen aikana (Alasuutari ym., 2014; McKay, 2006). Formatiivisen arvioinnin avulla olisi kuitenkin helpompi keskittyä siihen, millaista kehitystä lapsen oppimisen osalta on tapahtunut sen sijaan, että vain toistettaisiin oppilaan oppimiseen liittyviä ongelmia (Andreasson & Clarsson, 2013). Samalla olisi helpompi tunnistaa niitä vahvuuksia, kykyjä ja taitoja, jotka tukevat lapsen oppimista ja motivaatiota (Hangasmaa, 2014) sekä tarkastella sitä, kuinka tukitoimet toimivat ja kuinka niitä voisi kehittää (Korp, Sjöberg & Thorsen, 2019).

Oppilaan arvioinnin suhteuttaminen kontekstiin liittyviin tekijöihin, kuten esimerkiksi lapsiryhmään, luokkatapahtumiin tai käytettyihin opetusmenetelmiin, saattaa jäädä asiakirjoissa tekemättä (Andreasson & Clarsson, 2013; Franck & Nilsen, 2015; Heiskanen ym., 2018; Rätty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2018; Vehkakoski, 2007). Tämä johtaa siihen, että arviot jäävät irrallisiksi eikä niissä sovelleta erityispedagogisena tavoitteena olevaa systemistä tarkastelutapaa (Thunberg & Vainikainen, 2015, 144). Asiakirjoista jää myös usein epäselväksi se, kenen havaintoon tai mistä saatuun tietoon asiat perustuvat, jolloin lukijalla ei ole mahdollisuutta tarkastella kriittisesti käytettyjä arviointimenetelmiä tai tiedonlähteitä (Vehkakoski, 2007).

Tutkimuksissa on myös huomattu, että tuen tarpeen perusteleminen suhteessa havaintotietoon, taitokartoituksiin tai muihin opintomenestystä kuvaaviin tuloksiin voi olla asiakirjoissa puutteellista (Andreasson & Wolff, 2015; Thunberg & Vainikainen, 2015, 140). Asiakirjoista myös puuttuu usein riittävän tarkka



kuvaus siitä, kuinka aiemman tuen vaikuttavuutta ja mahdollista lisätuen tarvetta on selvitetty (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 141). Tuen tarve ja oppimisen tavoitteet kuvataan usein myös liian lyhyesti, suurpiirteisesti ja epätäsmällisesti, jolloin niiden sisältö ja toteuttamistapa voi jäädä lukijalle hämäräksi (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010; Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2019; Rätty ym., 2018; Sanches-Ferreira ym., 2013; Vehkakoski, 2007). Asiakirjoista jää lisäksi usein epäselväksi se, kuka tukitoimenpiteiden toteutumisesta ja niiden järjestämisestä käytännössä vastaa (Rätty ym., 2018).

Tutkimusten mukaan kolmiportaisen tuen asiakirjoissa myös kuvataan usein normien vastaisesti ja tarpeettomasti lasten persoonallisuuden piirteitä tai henkilökohtaisia ominaisuuksia (Alasuutari ym., 2014; Andreasson & Clarsson, 2013; Korp ym., 2019), mikä kertoo siitä, että persoonallisuuden piirteiden ja toiminnan kuvausta on vaikea tyystin erottaa toisistaan (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 149). Lisäksi on huomattu, että akateemiseen oppimiseen liittyviä pulmia ilmentävien lasten asiakirjoissa käsitellään usein myös heidän sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä haasteitaan (Andreasson & Clarsson, 2013) sekä käyttäytymiseen ja asenteisiin liittyviä teemoja (Korp ym., 2019).

Tutkimuksissa on myös huomattu moniammatillisuuden näkyvän asiakirjoissa huomattavasti vähemmän tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmissa sekä suomea toisena kielenä puhuvien kielellisissä vaikeuksissa verrattuna muihin tukea tarvitseviin ryhmiin (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 151). Myös osallisuuden on huomattu olevan asiakirjoissa muita merkitsevästi vähäisempää erityisesti niillä lapsilla, joiden ongelmien pääsyy on puutteellisissa kouluvalmiuksissa tai kielellisissä oppimisvaikeuksissa (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 152–153).

Asiakirjoissa on myös havaittu kuvattavan lapsen haasteiden tiimoilta paljon sitä, kuinka lapsen pitäisi muuttua tai mitä hänen pitäisi oppia, mutta niissä ei kuitenkaan läheskään aina ole mainintoja siitä tuesta, mitä esiopetus tai koulu voisi ja mitä sen pitäisi lapselle tarjota, jotta hän pääsisi haasteistaan yli (Andreasson & Clarsson, 2013; Heiskanen, 2019; Heiskanen ym., 2018; Heiskanen ym.,

2019; Korp ym., 2019). Jos tuen keinoja kuitenkin asiakirjoissa kuvataan, Heiskanen ja kollegat (2019) ovat havainneet kuvausten olevan usein toistuvia, mikä tarkoittaa sitä, että tuen keinot ja lapsen tuen tarpeet toistuvat asiakirjoissa lähes samanlaisina vuodesta toiseen, eikä kehitystä tai muutosta tuen tarpeessa dokumentoida. Tuen keinojen kuvaukset ovat usein myös epäjärjestelmällisiä, mikä tarkoittaa sitä, että tuen keinoja kyllä päivitetään ajan myötä, mutta syy siihen, miksi uusia keinoja käytetään tai mikä niiden suhde aikaisempiin keinoihin on, jää epäselväksi (Heiskanen ym., 2019).

Asiakirjojen on myös huomattu olevan paikoitellen sisäisesti ristiriitaisia, jolloin niissä on saatettu esimerkiksi mainita, että lapsi tarvitsee paljon harjoitusta kommunikaatiovaikeuksien vuoksi, mutta asiakirjoista ei kuitenkaan ilmene, että hänen kanssaan olisi kommunikoitu tai että kommunikaatio olisi tuottanut tulosta (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 152–153). Asiakirjoihin liittyvissä aikaisemmissa tutkimuksissa on siis havaittu, että vain osassa asiakirjoista kuvaukset tuen keinoista ovat tarkkoja ja täsmällisiä (Andreasson & Clarsson, 2013; Korp ym., 2019), jolloin lapsen tilanteesta saatua tietoa käytetään hyödyksi tukitoimien tehokkuuden ja toimivuuden arvioinnissa ja pedagogiikan kehittämässä sen sijaan, että niiden avulla arvioitaisiin ainoastaan lasta itseään (Heiskanen ym., 2019).

## 1.4 Tutkimuskysymykset

Kuten edellä on osoitettu, kielelliset oppimisvaikeudet voivat heikentää toisen ja vieraan kielen oppimisen ohella kokonaisvaltaisesti myös lapsen muuta koulu-menestystä, osallistumista, vuorovaikutusta sekä toimintakykyä (Heikkinen ym., 2016). Oppimisvaikeuksista huolimatta oppilaan on kuitenkin mahdollista menestyä opinnoissaan, jos oppimisvaikeus tunnistetaan ja jos oppilas saa oikeanlaista tukea (DiFino & Lombardino, 2004; Heikkinen ym., 2016). Esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoihin liittyvissä aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin huomattu, että asiakirjojen kirjaamiskäytänteet ovat usein jollain

tavalla puutteellisia tai epäselviä, mikä viittaa siihen, että myös oppilaille annettussa tuessa tai sen suunnittelussa saattaa olla puutteita (ks. esim. Andreasson & Clarsson, 2013; Heiskanen ym., 2019; Rätty ym., 2018).

Kolmiportaisen tuen asiakirjoja ei kuitenkaan ole vielä juurikaan tutkittu toisen ja vieraan kielen oppimisen näkökulmasta, vaikka kielitaidon merkitys lapsen muulle kehitykselle, oppimiselle ja yhteiskunnalliselle osallisuudelle on suuri. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis tuoda lisää tietoa siitä, kuinka esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa kuvataan toisen ja vieraan kielen oppimista, siihen liittyviä vaikeuksia sekä oppilaille suunnattua tukea. Tarkastelen myös sitä, millaista kielikäsitystä asiakirjojen kuvaukset uusintavat. Tutkimuksesta saatavan tiedon avulla voidaan vertailla, kuinka aiemmissä tutkimuksissa todetut hyvän kielenopetuksen ja oppilaille annettavan tuen periaatteet sekä opetussuunnitelmien perusteiden ohjeistukset ilmenevät asiakirjoissa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetaan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ja millaista kielikäsitystä kuvaukset uusintavat?
2. Miten toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista ja oppimiselle suunnatuista tukitoimista kirjoitetaan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen kontekstin muodostavat kolmiportaisen tuen asiakirjat ja niille opetussuunnitelmien perusteissa ja lainsäädännössä asetetut tehtävät. Näitä kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoja ovat pedagogiset arviot ja selvitykset, tehostetun ja yleisen tuen oppimissuunnitelmat sekä henkilökohtaiset oppimisen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKSit). Pedagoginen arvio on tehostettua tukea varten laadittava asiakirja, jossa tulisi kuvata oppilaan kasvun ja oppimisen kokonaistilanne esiopetuksen tai koulun henkilöstön, huoltajan sekä oppilaan näkökulmista, oppilaan saama yleinen tuki ja arvio tukimuotojen vaikutuksista, arvio tehostetun tuen tarpeesta, oppilaan kiinnostuksen kohteet, vahvuudet, oppimisvalmiudet, erityistarpeet sekä arvio niistä tukijärjestelyistä, joilla lasta voidaan tukea (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 46; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 63–64).

Tehostettua tukea saavalle lapselle laadittava oppimissuunnitelma pohjautuu pedagogiseen arvioon ja sen tulisi sisältää tiedot oppilaan kasvun ja oppimisen tavoitteista, käytettävistä pedagogisista ratkaisuksista, tuen edellyttämästä yhteistyöstä ja palveluista sekä tuen seurannan ja arvioinnin käytänteistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47–48; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 64–65). Suunnitelman tavoitteena on turvata oppilaan edistyminen opinnoissaan, edistää hänen hyvinvointiaan, tukea opettajien tekemää suunnittelutyötä sekä opettajien keskinäistä ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 47; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 64). Oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää myös osana yleistä tukea, jolloin suunnitelma sisältää soveltuvien osien samoja osaluokkia kuin tehostetun tuen oppimissuunnitelma (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 63).

Pedagoginen selvitys puolestaan laaditaan erityisen tuen päätöksen saamiseksi ja sen tulisi koostua opettajan laatimasta kuvauksesta lapsen oppimisen etenemisestä sekä oppilashuollon ammattilaisten kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehdystä selvityksestä lapsen saamasta tehostetusta tuesta ja hänen kokonaistilanteestaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 49; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 6). Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilaalle laaditaan HOJKS pedagogiseen selvitykseen pohjautuen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 50–51; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 67–68). HOJKSiin kirjataan oppilaan hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tavoitteet, käytettävät pedagogiset menetelmät, oppilaan tarvitsema tuki, sen edellyttämä yhteistyö ja palvelut sekä tuen seurannan ja arvioinnin käytänteet (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 50–51; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 67–68). HOJKS laaditaan opettajien toimesta yhteistyössä huoltajien, oppilaan sekä tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 50; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 67).

Mikäli lapsi opiskelee yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, HOJKSiin kirjataan myös yksilöllistettyjen oppiaineiden keskeiset sisällöt ja tavoitteet sekä arvioinnin käytänteet suhteessa HOJKSissa määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 68–69). Mikäli oppilas opiskelee toiminta-alueittain, HOJKSiin kirjataan oppilaan yksilölliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt toiminta-alueittain sekä oppilaan edistymisen arviointi suhteessa HOJKSissa määriteltyihin tavoitteisiin ja sisältöihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 68–69). Kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ei kuitenkaan tulisi kuvata oppilaiden henkilökohtaisia ominaisuuksia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 48, 51; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 65, 68).

## 2.2 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tutkimusaineistoni muodostui esi- ja alkuopetuksessa laadituista kolmiportaisen tuen asiakirjoista (N=38) eli pedagogisista arvioista (N=6) ja selvityksistä (N=2), oppilaille laadituista yksilöllisistä tehostetun ja yleisen tuen oppimissuunnitelmista (N=22) sekä HOJKS-asiakirjoista (N=8). Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2015–2019 osana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen toteuttamaa ”Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen – kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa” -hanketta. Aineiston keräämisestä ovat vastanneet kyseisinä vuosina Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelijat ja aineisto on kerätty usean eri kunnan kouluista ja päiväkodeista. Aineisto kerättiin niistä esiopetusryhmistä ja luokista, joissa oli tehostettua ja erityistä tukea saavia lapsia ja joiden opettajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen. Omassa tutkimuksessani hyödynsin vain niitä kolmiportaisen tuen asiakirjoja, joissa kuvattiin esi- tai alkuopetuksessa olevien lasten toisen tai vieraan kielen oppimista (N=38).

Taulukossa 1 on eriteltyä käyttämäni aineisto oppilaittain. Oppilaista 34 prosentilla äidinkielenä oli suomi, 47 prosentilla äidinkielenä oli jokin muu kieli ja 19 prosentilla äidinkielenä oli sekä suomi että jokin toinen kieli. Tällöin lapsi opiskeli koulussa suomea virallisesti äidinkielenään toisen tai vieraan kielen sijasta. Otin nämä asiakirjat mukaan analyysiin, sillä monikielisen taustansa vuoksi kyseisten lasten tuen tarpeet eivät tässä aineistossa selkeästi eronneet muista aineiston lapsista. Suurimmalta osalta oppilaista oli käytettävissä vain yksi asiakirja, kun taas neljältä oppilaalta oli mukana eri asiakirjoja tai saman asiakirjan useampia päivitettyjä versioita eri vuosilta. Jos oppimissuunnitelma-asiakirjasta ilmeni, oliko kyseessä yleisen vai tehostetun tuen oppimissuunnitelma, tuen taso on ilmoitettu suluissa oppimissuunnitelma-sanan perässä.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat ja aineisto

Oppilaan nimi	Luokka-aste	Asiakirjatyyppe	Äidinkieli / -kielet	Kielet, joissa tuen tarpeita
Tony	esiopetus	HOJKS	suomi, nepali	suomi
Erik	esiopetus	HOJKS	– <sup>1</sup>	suomi
Vivia	esiopetus	HOJKS	venäjä	suomi
Kaarin	2. luokka	HOJKS	suomi, eesti	suomi
Daniel	2. luokka	HOJKS	–	suomi
Ami	2. luokka	HOJKS	–	suomi
Frida	2. luokka	HOJKS	ruotsi	suomi
Anna	esiopetus, kielikylpy <sup>2</sup>	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Emma	esiopetus, kielikylpy	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Isa	esiopetus, kielikylpy	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Iris	esiopetus, kielikylpy	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Patrik	esiopetus, kielikylpy	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Mikael	esiopetus, kielikylpy	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Roosa	esiopetus, kielikylpy	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	suomi	ruotsi
Celina	2. luokka	oppimissuunnitelma (yleinen tuki)	–	suomi
Dilan	esiopetus	oppimissuunnitelma (tehostettu tuki)	suomi, turkki	suomi
Amir	esiopetus	oppimissuunnitelma (tehostettu tuki) + HOJKS	venäjä	suomi
Maria	1. luokka	oppimissuunnitelma + päivitys (tehostettu tuki)	suomi, venäjä	suomi
Noel	1. luokka	oppimissuunnitelma (tehostettu tuki)	–	suomi
Noora	2. luokka	oppimissuunnitelma (tehostettu tuki)	suomi	englanti

<sup>1</sup> Oppilaan äidinkieltä ei mainittu asiakirjassa

<sup>2</sup> Kaikki maininnat kielikylpystä viittaavat ruotsin kielen kielikylpyopetukseen

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistajat ja aineisto

Oppilaan nimi	Luokka-aste	Asiakirjatyyppi	Äidinkieli / -kielet	Kielet, joissa tuen tarpeita
Enni	2. luokka, kielikylpy	oppimissuunnitelma (tehostettu tuki)	suomi	suomi, ruotsi
Nikita	esiopetus	oppimissuunnitelma (tehostettu tuki)	venäjä	suomi, venäjä
Ronan	2. luokka	oppimissuunnitelma + kaksi päivitystä (tehostettu tuki)	–	suomi
Omar	esiopetus	oppimissuunnitelma	–	suomi
Ali	1. luokka	oppimissuunnitelma	albania	suomi
Sebastian	2. luokka, kielikylpy	oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio + päivitys	suomi	suomi, ruotsi
Kris	esiopetus	pedagoginen arvio	suomi, thai	suomi, thai
Lucas	esiopetus	pedagoginen arvio	suomi, italia	suomi
Martina	2. luokka	pedagoginen arvio	–	suomi
Robin	2. luokka	pedagoginen arvio	–	suomi
Elliot	2. luokka	pedagoginen selvitys	suomi	englanti, suomi
Stefan	esiopetus	pedagoginen selvitys	–	suomi

### 2.3 Aineiston analyysi

Käytin aineiston analyysimenetelmänä diskurssianalyysia, jonka keskiössä on ajatus siitä, ettei kielenkäyttö ainoastaan kuvaa maailmaa vaan myös merkityksellistä, jäsentää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sosiaalista todellisuutta (Gee, 2014, 2; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016). Kielenkäytön avulla toisin sanoen konstruoidaan eli merkityksellistetään ne kohteet, joista kulloinkin kirjoitetaan tai puhutaan (Jokinen ym., 2016). Sanat lataavat kohteisiinsa esimerkiksi piileviä oletuksia siitä, mikä on hyväksyttävää, luonnollista tai toivottavaa (Jokinen ym., 2016; Pynnönen, 2013). Nämä merkitykset ovat sosiaalisesti jaettuja ja muodostuvat aina suhteessa toisiinsa (Jokinen ym., 2016; Phillips & Hardy, 2002).



Diskurssianalyysia ei kuitenkaan ole mielekästä määritellä selkeärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan ennemmin suhteellisen väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi (Olbertz-Siitonen, 2019; Potter & Wetherell, 1987, 175), joka sallii erilaisia menetelmällisiä sovelluksia ja tarkastelun painopisteitä (Gee, 2014, 11; Jokinen ym., 2016; Phillips & Hardy, 2002). Yhteistä näille kaikille on oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta ja seurauksellisesta luonteesta, rinnakkaisten ja mahdollisesti keskenään kamppailevien merkityssystemien olemassaolosta, toiminnan kontekstisidonnaisuudesta sekä kielenkäyttäjien nojautumisesta eri merkityssystemeihin (Jokinen ym., 2016).

Tässä tutkimuksessa aloitin aineiston analyysin lukemalla läpi koko aineiston ja poistamalla asiakirjoista omaan aiheeseeni liittymättömät ilmaukset, joissa saatettiin käsitellä esimerkiksi lapsen motorisia taitoja. Tässä vaiheessa minulla oli jo kattava kuva aineistosta, joten pystyin tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni aineiston pohjalta. Analysoin aineistoa ensin ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana tarkastellen sitä, millaisia merkityksiä toisen ja vieraan kielen oppimiselle asiakirjoissa annetaan ja millaista kielikäsitystä kuvaukset uusintavat. Tällöin etsin erityisesti merkkejä ja yhteneväisyyksiä, jotka voisivat johtaa erilaisten kielten oppimista merkityksellistävien diskurssien löytymiseen. Nämä diskurssit eli merkityssystemit voidaan määritellä sosiaalisissa käytännöissä rakentuviksi, suhteellisen eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden kokonaisuudeksi, jotka rakentavat ja merkityksellistävät maailmaa sekä sosiaalista todellisuutta eri tavoin (Jokinen ym., 2016).

Tarkastelin analyysissa asiakirjoja kokonaisuuksina, jolloin luokittelin jokaisen asiakirjan yhteen diskurssiin kuuluvaksi. En siis kerännyt ja yhdistellyt eri asiakirjoista poimittuja yksittäisiä ilmauksia. Analyysin tavoitteena oli kuvata mahdollisimman tarkasti, mitä diskurssit ovat ja kuinka ne tässä aineistossa ilmenevät. Diskurssianalyysin tavoitteena onkin tehdä näkyväksi erilaisten merkityssystemien vakiintuminen ja vaihtelu (Potter & Wetherell, 1987, 81) tutkijalla yksityiskohtaisesti sitä, kuinka niitä kielenkäytössä kulloinkin tuotetaan (Jokinen ym., 2016; Phillips & Hardy, 2002). Analyysissa tarkastellaan myös sitä,

millaisia seurauksia ja vaikutuksia diskursseilla on ja millaiseksi ne jonkin asian tai ilmiön tuottavat (Pynnönen, 2013).

Muodostin ja nimesin aineistosta lopulta neljä eri diskurssia (funktionaalisen yksikielisyyden, formaalin yksikielisyyden, toiminnallisen monikielisyyden sekä epäsuoran monikielisyyden diskurssit). Ne erosivat toisen ja vieraan kielen oppimiselle annettujen merkitysten ja painoarvon sekä tekstin uusintaman kieli­käsityksen suhteen sisällöllisesti selkeästi toisistaan. Näiden diskurssien löydyt­tyä analysoin aineistoa toisen tutkimuskysymyksen pohjalta tarkastellen sitä, kuinka toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista ja oppimiselle suunnatuista tukitoimista kirjoitetaan asiakirjoissa. Kirjoitustavat erosivat toisistaan kirjoitta­misen tarkkuuden, pedagogisten ratkaisujen perustelevuuden ja ratkaisukeskei­syyden suhteen. Analyysissa muodostui ensin selkeästi pedagogiikkaa suurpiir­teisesti raamittava kirjoitustapa sekä pedagogisia ratkaisuja perusteleva kirjoi­ tustapa. Osa asiakirjoista jäi kuitenkin tarkkuudeltaan ja sisällöltään näiden kah­ den kirjoitustavan välimaastoon, joten päädyin muodostamaan vielä kolmannen, oppilaiden haasteita korostavan kirjoitustavan, joka oli vähäinen ratkaisukeskei­ syydeltään ja pedagogiselta perustelevuudeltaan. Lopuksi tarkistin vielä, että ku­ kin asiakirja edusti kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla yhtä diskurssia tai kirjoitustapaa.

## **2.4 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus**

Tutkimuksessa tarkasteltavista asiakirjoista oli poistettu tai anonymisoitu kaikki suorat tunnistetiedot, kuten asiakirjoissa mainittujen henkilöiden, koulujen ja paikkakuntien nimet. Myös tutkimuksen aineiston esittelyssä ja tulosten rapor­toinnissa käytettävissä taulukoissa ja suorissa lainauksissa käytän ainoastaan pseudonimiä. Siten ulkopuolinen ei voi tunnistaa yksittäisten ihmisten, kuten esimerkiksi oppilaiden, huoltajien tai opettajien tietoja tutkimuksesta. Asiakirjat kuitenkin sisälsivät paljon tietoja oppilaiden oppimisesta sekä sille asetetuista ta-

voitteista ja tukitoimista, joten on mahdollista, että opettaja tai oppilaan vanhempi tunnistaisi aineistolainauksesta oppilaan. Osa aineistolainauksista on kuitenkin niin lyhyitä, ettei tämä ole mahdollista.

Oppilaiden vanhemmilta ja opettajilta oli pyydetty kirjallinen, informoitu suostumus asiakirjojen käyttöön tutkimuksessa. Esi- ja alkuopetusikäisiltä lapsilta suostumusta tutkimukseen ei kysytty. Ratkaisua voidaan perustella sillä, ettei näin nuori lapsi välttämättä pysty riittävästi arvioimaan tutkimuksen merkitystä tai omaa rooliaan siinä. Alle 15-vuotiaan lapsen kohdalla ainoastaan lapsen oma suostumus ei myöskään riitä tutkimuksen toteuttamiseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, 9). Toisaalta ratkaisu on kuitenkin ristiriidassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 9–10) eettisten ohjeiden kanssa, sillä niissä painotetaan, että myös alaikäistä lasta tulisi informoida tutkimuksesta hänen ymmärryksensä edellyttämällä tavalla ja myös häneltä tulisi pyytää suostumus tutkimukseen. Tutkimus ei kuitenkaan kohdistunut suoraan lapseen, vaan hänelle laadittuun asiakirjaan, eikä tutkimuksesta voida nähdä aiheutuvan haittaa kenellekään siinä osallisena olevalle.

Oppilaiden vanhemmilla ja opettajilla oli myös oikeus peruuttaa antamansa suostumus tai keskeyttää osallistumisensa tai lapsensa osallistuminen tutkimukseen koska tahansa hankkeen aikana. Jos tutkittava olisi perunut suostumuksensa tämän tutkimuksen teon aikana, ei hänen tietojaan olisi käytetty tutkimuksessa. Tutkittavilla on myös oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, jos tutkittava katsoo, että tietosuojalainsäädäntöä on rikottu häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä. Kokonaisuudessaan tutkimusaineistoa ja tutkimuksessa saatuja tuloksia on käsitelty luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön (Tietosuojalaki, 1050/2018 § 27) ja Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden edellyttämällä tavalla. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistumisen ja hyväksymisen jälkeen.

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta huomioitavaa on myös se, että tutkimuksessa käytettiin niin kutsuttua luonnollista aineistoa, joka olisi muodostunut ja ollut olemassa tutkimuksesta riippumatta. Tutkimuksessa

tarkasteltuja kolmiportaisen tuen asiakirjoja ei siis laadittu nimenomaan tätä tutkimusta varten, vaan ne olisi joka tapauksessa laadittu oppilaille. Luonnollisia aineistoja suositaan diskurssitutkimuksessa, sillä niiden avulla päästään parhaiten käsiksi aidoissa tilanteissa esiintyviin ja vahvistuviin merkityksenantoihin (Juhila & Suoninen, 2016; Olbertz-Siitonen, 2019; Phillips & Hardy, 2002).

Aineistoa analysoidessani asetuin aluksi tutkijana analyytikon positioon, minkä myötä pyrin pitämään oman osallisuuteni suhteessa aineistoon mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna sekä tarkastelemaan aineistoa ikään kuin ulkopuolisen silmin (ks. Juhila, 2016). Analyytikon positioon asettumista tuki se, ettei minulla tutkijana ollut käytössäni analyysia helpottavaa tai ohjaavaa etukäteistietoa aineistosta, sillä en itse vastannut sen keräämisestä. Tämän vuoksi kaikki tutkimuksessa saamani tulokset ovat paikannettavissa aineistosta itseltään ja perusteltavissa suoraan aineistosta. Tutkimuksen kohteena olivat siis aineistossa esiintyvät kuvaukset ja säännönmukaisuudet, eivät minun tutkijana tuottamani selitykset siitä, mitä missäkin kielellisessä toiminnassa tapahtuu (ks. Juhila, 2016). Lukijan on myös mahdollista tulososuuteen liitettyjen aineistoesi-merkkien pohjalta arvioida tekemieni tulkintojen vastaavuutta aineistoon.

Analyytikon positiossa on kuitenkin mahdotonta olla hyödyntämättä tutkijan omaa kulttuurista pääomaa, sillä ilman sitä edes kielen tunnistaminen ei onnistuisi (Juhila, 2016). Omalla kohdallani tämä tarkoitti sitä, että hyödynsin analyysissa esimerkiksi tietoa esi- ja perusopetuksessa tapahtuvasta toisen ja vieraan kielen opetuksesta sekä kolmiportaisen tuen asiakirjoista ja niiden laatimista ohjaavista laeista. Olin myös ennen tutkimuksen tekoa tutustunut aihepiiriä käsittelevään aikaisempaan tutkimukseen. En kuitenkaan ottanut aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseita diskursseja, kategorioita ja luokittelun tapoja annettuina, vaan pyrin analysoimaan aineistoa systemaattisesti ilman ennako-oletuksia tarkastellen sitä, kuinka diskurssit juuri tässä aineistossa tuotetaan ja kuinka ne siinä ilmenevät. On kuitenkin huomioitava, että myös tutkijan käyttämä kieli on aina seurauksellista ja rakentaa näin omalta osaltaan todellisuutta (Dant, 1991, 228). Sosiaalinen todellisuus siis rakentuu tutkimuksen tuotteena, mutta on myös siinä analyysin kohteena (Dant, 1991, 228).

Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa johtopäätöksiä tehdessäni asetuin tutkijana analyttikön position ohella myös asianajajan positioon. Asianajaja analysoi aineistoaan tietyllä tavalla motivoitunein silmin ja tarkastelee sosiaalisen todellisuuden rakentumistapojen ohella kriittisesti myös sitä, kuinka nämä todellisuudet voisi rakentaa toisin (Juhila, 2016). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että vertasin saamiani tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin sekä kolmiportaisen tuen asiakirjojen laatimista koskeviin lakeihin ja ohjeistuksiin tarkastellen sitä, millaisia kehittämiskohteita asiakirjojen kirjaamiskäytänteisiin liittyy. Tarkastelin kriittisesti myös sitä, kuinka tutkimuksessa esiin nousseet diskurssit ja kielen käytössä luodut merkitykset vaikuttavat siinä todellisuudessa, missä niitä käytetään ja kuinka esiin mahdollisesti nousevia negatiivisia vaikutuksia olisi mahdollista välttää. Olen pyrkinyt esittämään kriittiset näkökulmat rakentavasti, enkä syytä tai moiti yksittäisiä asiakirjojen kirjoittajia, vaan analysoin puhtaasti asiakirjojen kielenkäyttöä. Tutkimuksessa esiin nouseva kritiikki ei siis kohdistu yksittäisiin kielenkäyttäjiin, enkä tee aineiston pohjalta tulkintoja heidän ajatuksistaan tai asenteistaan.

Tutkimustulosten siirrettävyyden kannalta aineiston kokoa voidaan pitää suhteellisen pienenä (N=38). Koska aineisto oli kuitenkin kerätty usean eri kunnan kouluista ja päiväkodeista, sen myötä muodostui melko monipuolinen kuva asiakirjoissa käytettävästä kielestä ja kirjaustavoista. On kuitenkin huomioitava, että aineisto koostui ainoastaan esi- ja alkuopetusikäisille lapsille tehdyistä pedagogisista asiakirjoista, joten on mahdollista, että ylemmille vuosiluokille painotunut aineisto tuottaisi erilaisia tutkimustuloksia. Ylemmillä vuosiluokilla esimerkiksi toisen ja vieraan kielen opetuksen painopisteet ja sisällöt eroavat huomattavasti esi- ja alkuopetuksen sisällöistä. Näin ollen aineistosta on tehtävä yleistyksiä varoen.

## 3 TULOKSET

Tarkastelen tulosluvussa ensin sitä, millaisia merkityksiä toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetaan kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ja millaista kielikäsitystä kuvaukset uusintavat. Analyysin perusteella asiakirjoista löytyi neljä eri diskurssia, joita ovat funktionalinen yksikielisyys, formaali yksikielisyys, toiminnallinen monikielisyys sekä epäsuora monikielisyys. Diskurssit erosivat toisistaan sen suhteen, minkä kielen taitoa ne painottivat ja millaista kielikäsitystä ne uusinsivat. Toiseksi tarkastelen sitä, kuinka toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista sekä oppimiselle suunnatuista tukitoimista kirjoitetaan asiakirjoissa. Analyysissa muodostui kolme erilaista tukitoimista ja haasteista kirjoittamisen tapaa, joita ovat pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittava kirjoitustapa, oppilaiden haasteita korostava kirjoitustapa sekä pedagogisia ratkaisuja perusteleva kirjoitustapa.

### 3.1 Toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetut merkitykset kolmiportaisen tuen asiakirjoissa

#### 3.1.1 Funktionaalinen yksikielisyys -diskurssi

Funktionaalinen yksikielisyys -diskurssia edustavat ne monikielisten, suomea toisena kielenä opiskelevien lasten asiakirjat, joissa keskitytään pääasiassa tai ainostaan suomen kielen oppimiseen ja tukemiseen funktionaalisen kielikäsitteen pohjalta. Osassa asiakirjoista lapsen äidinkieli tai -kielet mainitaan ohimennen, kun taas osassa niitä ei mainita lainkaan. Suurimmasta osasta asiakirjoja ei myöskään selviä, onko lapsella ollut haasteita toisen kielen oppimisen ohella myös äidinkielellään. Vaikka äidinkielen haasteita asiakirjoissa kuvattaisiin, ovat kuvaukset laveita ja epätäsmällisiä. Asiakirjoista ei myöskään käy selkeästi ilmi, onko lapsen huoltajien kanssa keskusteltu äidinkielen osaamisen tärkeydestä, sen kehittymisestä tai sen tukemisen keinoista. Diskurssissa kielen oppimisen kuvaukset, asetetut tukitoimet sekä oppimisen tavoitteet painottuvat sel-

laisiin kielellisiin taitoihin, joita lapsi arjessaan tarvitsee. Opetuksessa hyödynnetään myös kielitaidon eri osa-alueita sekä lapsen mielenkiinnon kohteita. Tätä diskurssia edusti aineistossa 29 prosenttia asiakirjoista.

#### Esimerkki 1

Kielellisessä kehityksessä viivettä (etenkin suomen kielellä). Kiinnostunut kirjaimista, asioiden nimeämisestä. Kielen puuttuminen vaikeuttaa kanssakäymistä → ulkoleikeissä mukana (juoksuleikeissä ei tarvitse kieltä). Tukitoimina suomenkielisen puheen ymmärtämisen tukeminen, kielen rakenteiden opettelu, sanaryhmittäin suomen kielen opettelu, arkipäivän sanaston kehittäminen. Samat sanaryhmät kuin puheterapiassa muutama viikko kerrallaan. Visuaalisen tuen hyödyntäminen, kuvat ja viittomat käytössä päivittäin, pienryhmäleikkeihin lyhyet lauseet, lausetason toimintataulut käyttöön. Amirin isä asuu Italiassa ja käy Suomessa aika ajoin. Keskusteluajat sovitaan isän Suomen vierailujen ajaksi. Keskusteluun hankitaan tulkki. Kotona vanhemmat ohjaavat Amiria puhumaan omalla vuorolla. (Amir, esiopetus, HOJKS + tehostetun tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 2

Sanoja ei ole paljoa, vaikka niitä on tullut pitkin syksyä lisää. Hän saattaa sanoa parin sanan lauseitakin. Hän käyttää väreistä englanninkielisiä sanoja ja joistain muistakin, esim. "car, piipaacar". Kommunikointikansio otettu lokakuussa käyttöön. On kiinnostunut siitä, selaa mielellään ja opettelee etsimään sopivia kuvia kommunikaatioon. (Stefan, esiopetus, pedagoginen selvitys)

#### Esimerkki 3

Kannustetaan ryhmässä aktiiviseen keskusteluun. Haasteena kaksikielisyys (äidinkieli eesti). Kaarin pärjää hyvin kielellään ja suullisen ilmaisun taidolla kaverien kesken. Osaa sanoa ja kysyä asioita. Lukemista harjoitellaan tuttujen kirjainten avulla kahden kirjaimen tavuilla. (Kaarin, 2. lk. HOJKS)

Esimerkistä 1 käy ilmi, että asiakirjassa korostetaan suomen kielen oppimisen tärkeyttä. Ilmaisun "etenkin suomen kielellä" viittaa siihen, että lapsella saattaa olla haasteita toisen kielen oppimisen ohella myös äidinkielessään (venäjä), mutta mahdollisia haasteita ei äidinkielen osalta tarkemmin täsmennetä. Esimerkissä viitataan myös huoltajien kanssa tehtävään kasvatusyhteistyöhön, mutta

äidinkielen kehityksen tai tukemisen osalta asiakirjaan ei ole kirjattu mitään tietoja, toimenpiteitä tai ehdotuksia yhteistyössä huoltajien kanssa. Esimerkissä 2 puolestaan kuvataan, kuinka lapsi käyttää välillä äidinkieltään (englantia) arjessa suomen kielen sijaan, mutta lukijalle jää epäselväksi, millä tasolla hänen äidinkielen kehityksensä on. Äidinkielen tukemisen keinoja ei myöskään mainita asiakirjassa lainkaan, vaan sanaston kehittymisen kuvaus liittyy ainoastaan suomen kieleen. Esimerkissä 3 lapsen kaksikielisyys tuotetaan suoraan haasteeksi suomen kielen kehittymiselle ja aktiiviseen keskusteluun osallistumiselle, eikä lapsen äidinkielen (eesti) taitotasoa tai sen tukemisen keinoja mainita. Lapsen kielitaidon arviointi keskittyy siis asiakirjassa kokonaan suomen kielen käyttämiseen.

Suomen kielen aseman korostumisen lisäksi edeltäviä aineistoesimerkkejä yhdistää se, että niissä kuvaukset kielen oppimisesta sekä tuen keinoista ja tavoitteista ovat suomen kielen osalta selkeästi funktionaalista kielikäsitystä noudattavia. Esimerkeissä 1 ja 3 oppilaan kielitaitoa on esimerkiksi tarkasteltu toiminnallisen kielitaidon näkökulmasta arvioimalla muun muassa sitä, kuinka oppilaan kielitaito riittää ikätovereiden kanssa leikkimiseen, kommunikointiin ja muihin arjen toimintoihin. Esimerkissä 1 on kuvattu myös lapsen kielen oppimiseen liittyviä mielenkiinnon kohteita sekä sellaisia tuen keinoja, jotka aktivoivat eri aistikanavia ja tukevat arjessa tarvittavan kielitaidon kehittymistä. Opetuksen kerrotaan tapahtuvan osana arkea esimerkiksi leikin kautta. Myös muissa esimerkeissä tukitoimet ja oppimisen tavoitteet on kohdennettu kunkin oppilaan tarpeisiin ja osaamistasoon sopiviksi. Esimerkissä 2 funktionaalisesta kielikäsituksesta kertoo myös se, että lapsen toiminnallista kielitaitoa ja kommunikointia on pyritty tukemaan puheen ohella myös vaihtoehtoisin menetelmin (kommunikointikansio).



### 3.1.2 Formaali yksikielisyys -diskurssi

Formaali yksikielisyys -diskurssissa painottuu edellisen diskurssin tavoin yksikielisyyden ihanne ja suomen kielen oppimisen tukeminen, mutta funktionaalisen kielikäsitteksen sijaan kielitaitoa kuvataan harjoiteltavan pääasiassa kielioppiin, mekaaniseen toistoon sekä formaaliin kielikäsitteeseen nojautuen. Tätä diskurssia edustavia asiakirjoja oli 24 prosenttia aineistosta.

#### Esimerkki 4

Fridalla on kielellisiä erityisvaikeuksia (kielellinen päättely on ikätasoa vaikeampaa, moniosaisten ohjeiden ymmärtäminen on vaikeaa, psykologi 9.5.2014). Lukemisessa keskittyy erityisesti lukemisen tarkkuuteen ja sujuvuuteen ja enenevässä määrin painotus siirtyy ymmärtävään lukemiseen. Viikoittain sanelu, Taikamaa-kirjasarjan arviointiin liittyvät liitteet (mm. tekninen ja ymmärtävä lukutaito, sanojen tavuttaminen, lisää puuttuvat alkukirjaimet ja pisteet), kevättalvella 2016 Allu-testien teknisen lukutaidon ja ymmärtävän lukemisen testit ja yleisopetuksen opetussuunnitelman mukainen sanelutesti. Äidinkielen 2 luokan sisältö: aakkoset, vokaalit ja konsonantit, lyhyt ja pitkä vokaali, kaksoiskonsonantti, tavut, äng-äänne, sanojen taivutus, yksikkö ja monikko, lause ja piste, kysymys- ja huuhaaduslause, yhdyssanat, substantiivit, erisnimet, adjektiivit, adjektiivien vertailumuodot, verbit, omistusliitteet, synonyymit. (Frida, 2. lk. HOJKS)

#### Esimerkki 5

Noel lukee sujuvasti mutta ei kirjoita kovin mielellään. Tavuttaminen on vaikeaa ja sanoista jää kirjaimia pois. Mekaaninen lukeminen on suhteellisen sujuvaa ja ymmärtäminenkin onnistuu kun Noel jaksaa keskittyä. Kirjoittaminen ei ole mieluista ja kirjoittamisessa tulee välillä paljon virheitä, mutta kyse vaikuttaa enemmän olevan keskittymisen puutteesta kuin taidosta. Kirjoittamisessa helpotetut tehtävät tarvittaessa. S2-opetus 2krt/vko. (Noel, 1. lk. tehostetun tuen oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 4 mainitaan oppilaalla todetut kielelliset erityisvaikeudet, mutta tekstistä ei tarkemmin selviä, ilmenevätkö vaikeudet samalla tavalla oppilaan äidinkielessä (ruotsi) kuin toisena kielenä opeteltavassa suomen kielessä. Tekstissä ei myöskään muuten viitata oppilaan äidinkielen tasoon tai sen tukemisen keinoihin. Tekstissä esiintyvät maininnat äidinkielen opetuksesta eivät viittaa lap-

sen oman äidinkielen opetukseen vaan toisena kielenä opiskeltavan suomen kielen opetukseen suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti. Esimerkissä 5 arvioidaan oppilaan lukemista ja kirjoittamista suomen kielellä. Lisäksi katkelmassa mainitaan, että oppilas osallistuu S2-opetukseen, mutta lapsen äidinkieltä, sen taitotasoa tai sen tukemisen keinoja ei mainita lainkaan.

Esimerkeissä 4 ja 5 kuvaukset kielitaidosta, tuen keinoista ja oppimisen tavoitteista ovat kielikäsitteeltään formaaleja. Esimerkissä 4 viitataan esimerkiksi moniin vahvasti kielioppiin nojaaviin sisältöihin (esim. ”yhdyssanat”, ”kaksoiskonsonantti”) ja arviointimenetelmiin (esim. ”teknisen lukutaidon testi”, ”sanelu”). Esimerkissä myös mainitaan, että oppilaan kanssa harjoitellaan ensin lukemisen tarkkuutta ja sujuvuutta ja vasta sitten luetun ymmärtämistä. Myös esimerkissä 5 kirjoitus- ja lukutaitoa arvioidaan ensisijassa kieliopin, tavuttamisen ja mekaanisen lukemisen näkökulmista. Sen sijaan kielenkäyttöä arjessa ei arvioida.

### 3.1.3 Toiminnallinen monikielisyys -diskurssi

Toiminnallinen monikielisyys -diskurssia edustavat ne monikielisten, suomea toisena kielenä opiskelevien lasten asiakirjat, jotka sisältävät mainintoja suomen kielen tukemisen ja kehittymisen ohella myös lapsen äidinkielen taidon tärkeydestä, kehitystasosta sekä sen tukemisen keinoista. Asiakirjojen avulla pyritään siis tukemaan lasten sujuvaa monikielisyyttä huomioiden heidän kielelliset taustansa ja aikaisempi osaamisensa. Asiakirjoissa näkyy myös huoltajien osallisuus sekä pyrkimys tukea ja ohjata huoltajia lapsensa äidinkielen taidon kehittämisessä sekä välittää heille tietoa äidinkielen taidon tärkeydestä. Toiminnallinen monikielisyys -diskurssia edustavia asiakirjoja on aineistossa 13 prosenttia. Kaikki tähän diskurssiin kuuluvat asiakirjat ovat kielikäsitteeltään selvästi funktionaalisia.

#### Esimerkki 6

Tavoitteena suomen ja venäjän kielen vahvistaminen. Koti: Venäjän kielen vahvistaminen: sadut, tarinat, keskustelut, pelit. Esikoulu: Suomen kielen kehittäminen: ymmärtämisen

tukeminen eleiden, kuvien ja tukiviittomien avulla, lyhyet lauseet ja toimintaohjeet, sanaston kehittäminen: kuva-sana. Kieliopin malli aikuisen huolellisesta puheesta. Venäjän ja suomen kielen taidot suunnilleen samalla tasolla, leikkii usein kotona suomen kielellä. Suomen kielen taito riittää arjen tilanteissa toimimiseen. Änkytysoireistoa venäjäksi keskusteltaessa aikuisen kanssa, vapaassa leikissä puhe sujuvaa. Ekapelin käyttöä suositeltu kotiin kirjain-äänen-vastaavuuden vahvistamiseksi. (Nikita, esiopetus, tehostetun tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 7

Vivia selviytyy erilaisista tilanteista sanallisesti. Ymmärtää yksinkertaisia ohjeita. Ilmaisee itseään, ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Käyttää leikeissä kieltä (tosin mielellään venäjää, jos mahdollista), osallistuu keskusteluun, sanasto ja lauseet kehittyneet valtavasti. Leikeissä ja toiminnassa käytetään/puhutaan suomen kieltä. Ryhmässä aina käytössä ryhmäavustaja sekä venäjänkielinen avustaja torstai aamupäivisin → mahdollisuus toiminnan eriyttämiseen. Vivialla on ryhmässä sekä suomen- että venäjänkielisiä kavereita. Usein venäjänkielisten kavereiden kanssa puhuvat venäjää ja joskus sekoittuu molemmat kielet. Arjessa Vivia käyttää suomen kieltä; lauseet ovat lyhyitä ja yksinkertaisia. Vivia on oppinut lukemaan sekä venäjäksi että suomeksi. Lapselle on tehty äidinkielen osaamisen havainnointipaketti 19.2.2013. Äiti kertoi, että Vivian venäjänkielen taito on kehittynyt valtavasti kesällä 2014 Vivian ollessa Venäjällä lomalla. Tavoitteena mahdollisimman hyvät kielelliset taidot (kts. lapsen kaksikielisyyden suunnitelma). Harjoitellaan/kartutetaan sanavarastoa, esiopetussanaston/-käsitteiden oppiminen, harjoitellaan monimutkaisten ohjeiden ymmärtämistä, monipuolinen kerronta ja sen vahvistaminen. (Vivia, esiopetus, HOJKS)

Esimerkissä 6 on suoraan mainittu, että tavoitteena on sekä lapsen äidinkielen (venäjä) että suomen kielen taidon vahvistaminen. Äidinkielen taidon kehittymisestä päävastuu asetetaan kodille, kun taas suomen kielen kehittymisestä päävastuu asetetaan päiväkodille. Asiakirjassa annetaan kuitenkin myös pedagogista tietoa ja konkreettisia vinkkejä siihen, kuinka lapsen äidinkielen taitoa voisi tukea kotona: "sadut, tarinat, keskustelut, pelit". Esimerkissä on myös arvioitu tasapuolisesti sekä lapsen äidinkielen että suomen kielen taitotasoa funktionaalisen kielitaidon näkökulmasta tarkastellen sitä, kuinka lapsi käyttää eri kieliä arjessaan ja kuinka hän tulee niillä toimeen. Kielen oppimista suunnitellaan tuettavan kummankin kielen osalta toiminnallisesti ja mielekkäästi osana lapsen arkea: "ymmärtämisen tukeminen eleiden, kuvien ja tukiviittomien avulla".

Myös esimerkissä 7 tavoitteena on sekä suomen kielen että lapsen äidinkielen tukeminen. Tässä esimerkissä päiväkotia asetetaan vastuuseen suomen kielen tukemisen ohella myös lapsen äidinkielen tukemisesta, jolloin vastuu äidinkielen taidon kehittämisestä ei jää ainoastaan huoltajalle. Päiväkodissa kuvataan olevan esimerkiksi käytössä lapsen äidinkieltä puhuva ryhmäavustaja, minkä ohella lapsella kerrotaan olevan myös mahdollisuus leikkiin ja keskusteluun omalla äidinkielellään samaa kieltä puhuvien ikätovereiden kanssa. Esimerkistä käy myös ilmi, että lapsen huoltaja asemoidaan asiantuntijaksi lapsen äidinkielen taitotason arvioinnissa. Tieto äidinkielen taitotasosta rakentuu asiakirjassa tärkeäksi, sillä siihen viitataan useaan otteeseen. Lapselle kerrotaan tehdyn myös erillinen äidinkielen osaamisen havainnointipaketti. Kuvaus lapsen kielitaidon tasosta on selkeästi funktionaalinen, sillä kielitaitoa kuvataan arvioitavan toiminnallisen kielitaidon näkökulmasta tarkastellen sitä, mitä kaikkea lapsi pystyy kielitaidollaan tekemään ja mihin kielitaito arjessa riittää. Myös asiakirjaan kirjatut kielitaidon tukemisen keinot ja tavoitteet ovat toiminnallista ja arjessa tarvittavaa kielitaitoa tukevia (esim. esiopetussanaston harjoittelu).

### **3.1.4 Epäsuora monikielisyys -diskurssi**

Epäsuora monikielisyys -diskurssia edustavat ne suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden asiakirjat, joissa monikielisyiden ihanne tuotetaan kirjoittamalla oppilaan vieraan kielen oppimisesta sekä siihen liittyvistä tukitoimista. Edellisestä diskurssista poiketen tätä diskurssia edustavissa asiakirjoissa ei mainita suoraan, että tavoitteena olisi oppilaan monikielisyiden tukeminen. Vieraan kielen opiskelun tavoitteena voidaan kuitenkin ajatella olevan monikielisyteen kasvattaminen, minkä myötä tavoite monikielisydestä rakentuu asiakirjoissa epäsuorasti. Myös kielikäsite rakentuu asiakirjoissa suurimmaksi osaksi epäsuorasti, sillä asiakirjojen kirjaukset jäävät usein niin epätasmoisiksi, ettei niistä selviä suoraan, millaiseen kielikäsitteeseen arviointi ja opetus perustuvat. Lukija

voi kuitenkin kontekstin tuntien päätellä, että esimerkiksi kielikylpyopetus nojautuu lähtökohtaisesti funktionaaliseen kielikäsitukseen. Epäsuora monikielisyys -diskurssia edustavia asiakirjoja oli aineistossa 34 prosenttia.

#### Esimerkki 8

Ruotsin kieli on kehittynyt valtavasti talvella ja keväällä. Pienryhmätoiminnassa kannustetaan käyttämään ruotsin kieltä. (Patrik, esiopetus, yleisen tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 9

Englannin kotitehtävät haasteellisia, englantia ei ole helppoa koulussakaan. Tukiopetusta mm. englannissa mahdollisuuksien mukaan. (Noora, 2. lk. tehostetun tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 10

Elliotilla on kielellisellä puolella haasteita nimeämisessä, sanan löytämisessä ja kertomisessa sekä kuulomuistissa. Kielellisissä tehtävissä lukkiutuu herkästi. Arjessa tarvitsee lyhyet ohjeet ja paljon tukea toiminnan aloittamiseen ja toiminnan ohjaamiseen. Kolmannella luokalla jatkuva englantia voi olla haastava. Englannin yksilöllistäminen jo heti kolmannen luokan alkaessa olisi perusteltua, jotta oppimisen ilo ja motivaatio oppimista kohtaan säilyy. Yksilöllistämisen avulla voidaan karsia sanastoa ja keskittyä sanojen tunnistamiseen ja suulliseen tuottamiseen. (Elliot, 2. lk. pedagoginen selvitys)

Esimerkissä 8 arvioidaan kielikylpyopetuksessa olevan oppilaan ruotsin kielen kehitystä ja suunnitellaan tulevaisuuden tukitoimeksi ruotsin kielen käyttämiseen rohkaisua. Esimerkistä ei suoraan ilmene, millaiseen kielikäsitukseen arviointi ja opetus perustuvat. Kielikylpyopetuksen voidaan kuitenkin ajatella olevan vahvasti funktionaaliseen kielikäsitukseen nojaavaa ja oppilaan monikielistä kehitystä tukevaa, sillä vierasta kieltä harjoitellaan kokonaisvaltaisesti koulupäivien aikana. Tämän myötä kielikäsitys ja opetuksen tavoite rakentuvat esimerkiksi epäsuorasti.

Esimerkissä 9 kuvataan oppilaan haasteita vieraan kielen oppimisessa ja suunnitellaan niiden pohjalta tukitoimeksi tukiopetusta. Kuvaus jää kuitenkin melko laveaksi, sillä siitä ei tarkasti selviä, millaiseen kielikäsitukseen arviointi ja

opetus perustuvat. Esimerkissä 10 suunnitellaan oppilaan äidinkielen vaikeuksien pohjalta seuraavana lukuvuonna alkavaa vieraan kielen opetusta. Äidinkielessä esiintyvien vaikeuksien pelätään johtavan vaikeuksiin myös vieraan kielen oppimisessa. Samalla äidinkielen taito tuotetaan vahvasti pohjaksi vieraan kielen oppimiselle. Vieraan kielen taito rakennetaan kuitenkin esimerkiksi äidinkielen taidon ohella tärkeäksi, sillä sen opiskelusta ei täysin luovuta. Vaikka vieraan kielen opiskelu aloitetaan yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, päämääränä on kuitenkin oppilaan kielitaidon ja monikielisuuden tukeminen. Esimerkki on kielikäsitykseltään funktionaalinen, sillä siinä mainitaan vieraan kielen osalta oppimisen ilo ja oppilaan motivaatio oppimista kohtaan. Esimerkissä myös mainitaan, että yksilöllistämisen avulla voidaan keskittyä kielen suulliseen tuottamiseen ja sanojen tunnistamiseen, jolloin opetuksen pääpaino ei ole kontekstista irrotetuissa kielioppiseikoissa vaan oppijan kannalta merkityksellisissä ja hänen kehitystasoonsa sopivissa kielen piirteissä.

## **3.2 Toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista ja oppimiselle suunnatuista tukitoimista kirjoittaminen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa**

### **3.2.1 Pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittava kirjoitustapa**

Pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittavan kirjoitustavan asiakirjoissa toisen ja vieraan kielen oppimista, siihen liittyviä haasteita, tukitoimia sekä oppimisen tavoitteita kuvataan melko laveasti, epätäsmällisesti ja monitulkintaisesti. Asiakirjoista ei siis aina tarkasti selviä, onko oppilaalla vaikeuksia toisen tai vieraan kielen oppimisessa, mihin kieliopin tai kielitaidon osa-alueeseen mahdolliset vaikeudet kohdistuvat ja millä tavalla, millaista tukea lapsi tarvitsee, kuinka tuen keinot ovat perusteltavissa ja miten tukitoimet ovat vaikuttaneet. Suurpiirteisen kirjoitustavan asiakirjoja oli aineistossa 50 prosenttia.

Kannustetaan puhumaan ruotsia, pienryhmät ja kuvatuki. (Roosa, esiopetus, yleisen tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 12

Englannin kotitehtävät haasteellisia, englanti ei ole helppoa koulussakaan. Tukiopetusta mm. englannissa mahdollisuuksien mukaan. Noora on hyötynyt saamastaan tuesta ja tarvitsee sitä edelleen. (Noora, 2. lk. tehostetun tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 13

Suomen kielen sanavarasto on laajentunut koko ajan. Jos hän ei ymmärrä tai muista jotain sanaa, hän kysyy apua. Päiväkodissa aikuiset auttavat Lucaksen kieltä kehittymään tuke- malla/rakentamalla hänen lauseitaan. R:äänne on hänelle vielä pehmeä ja korvaantuu usein v:llä. Toiminta tapahtuu pienryhmissä säännöllisesti vähintään muutaman kerran viikossa. Näissä pienryhmätilanteissa avustaja on myös apuna. Kili-ryhmän toiminnan käynnistäminen iltapäivisin kielen vahvistamisen tueksi. Kielellistä tukea on syytä tehos- taa ja hänen kielellisiä taitojaan vahvistaa. (Lucas, esiopetus, pedagoginen arvio)

Esimerkissä 11 lukijalle jää epäselväksi, onko lapsen vieraan kielen oppiminen herättänyt huolta esiopetuksessa vai onko kyse ns. tavanomaisen kielenkehityk- sen tukemisesta. Asiakirjasta ei myöskään selviä, kohdistuvatko mahdolliset vai- keudet ainoastaan puhuttuun kieleen vai myös muihin kielitaidon osa-alueisiin. Myös tukitoimet on kuvattu melko laveasti eikä niitä perustella oppilaan mah- dollisten haasteiden pohjalta. Tukitoimenpiteiden ja kielen oppimisen tavoitteita asiakirjaan ei ole kirjattu lainkaan.

Esimerkissä 12 sen sijaan kerrotaan, että oppilaalla on ollut vaikeuksia vie- raan kielen oppimisessa, mutta lukijalle jää epäselväksi, millä tavalla vaikeudet ilmenevät ja mihin kielen piirteisiin tai osa-alueisiin ne kohdistuvat. Myöskään tukio- petuksen tarkempaa sisältöä, toteuttamistapaa, tavoitteita tai siitä vastaa- vaa opettajaa ei täsmennetä. Esimerkin lopussa mainitaan, että oppilas on hyöty- nyt saamastaan tuesta, mutta lukijalle jää epäselväksi, millä tavalla ja mihin asi- aan saatu tuki on vaikuttanut ja kuinka tukea jatketaan. Aineistoesimerkkiä 11 ja 12 yhdistää se, että niissä tukitoimenpiteiden toteuttamisesta ja oppilaan edisty-

misen tukemisesta vastaa aikuinen, mutta passiivimuodon tai subjektin pois jättämisen myötä lukijalle jää epäselväksi, kuka tukitoimenpiteiden toteuttamisesta on päävastuussa.

Esimerkissä 13 oppilaan kielitaitoa ja sen kehitystä kuvataan havainnointitietoon pohjautuen hieman yksityiskohtaisemmin kuin edellisissä esimerkeissä, mutta kuvaus jää silti osin monitulkintaiseksi. Esimerkin lopussa mainitaan, että tukea on syytä tehostaa ja kielellisiä taitoja vahvistaa, mutta tehostamisen tarvetta ei tarkemmin perustella eikä tehostamisen käytännön toteutusta avata. Lukijalle ei myöskään selviä, mihin kielellisiin taitoihin tukea on tarkoitus kohdentaa.

### 3.2.2 Oppilaiden haasteita korostava kirjoitustapa

Oppilaiden haasteita korostavan kirjoitustavan asiakirjoissa oppilaiden kielitaidon tasoa kuvataan havainnointi- tai arviointitietoon perustuen, mutta kuvaus keskittyy pääasiassa oppilaan haasteisiin sekä siihen, mitä oppilas ei vielä osaa. Sen sijaan kirjaukset kielitaidon kehittämiseksi suunnitelluista tukitoimenpiteistä tai oppimiselle asetetuista tavoitteista ovat joko hyvin puutteellisia tai kokonaan puuttuvia. Oppilaiden haasteita korostavan kirjoitustavan asiakirjoja oli aineistossa 11 prosenttia.

#### Esimerkki 14

Martina tarvitsee ajoittain aikuisen tukea pystyäkseen toimimaan luokanopettajan antamien ohjeiden mukaan luokassa. Pitkät ja moniosaiset ohjeet ovat vielä Martinalle haastavia. Suomen kielen sanavaraston suppeus, ymmärtäminen ja tuottaminen ovat Martinalle haastavia. Martinalla on paljon kavereita, mutta heidän kanssaan toimimisessa on välillä haasteita suomen kielen vaikeuksien vuoksi. Kuvallinen ja sanallinen tukevat oppimista luokassa. (Martina, 2. lk. pedagoginen arvio.)

#### Esimerkki 15

Robinille suomen kielen tuottaminen ja ymmärtäminen on haasteellista. Opettajan antamien yleisten ohjeiden ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen vaikeaa. Tehtävien



(erityisesti kirjoitustehtävien) ymmärtämisessä on ongelmia, Robin tarvitsee henkilökohtaista ohjausta lähes aina. Matematiikan käsitteistön ymmärtämisessä on vaikeuksia. (Robin, 2. lk. pedagoginen arvio)

Esimerkissä 14 oppilaan kielitaidon tasoa arvioidaan havainnointitietoon perustuen, mutta arvioinnissa keskitytään ainoastaan oppilaan haasteisiin sekä siihen, mihin oppilaan kielitaito ei vielä riitä. Esimerkissä adjektiivi ”haastava” toistuu kahdesti ja substantiivi ”haaste” kerran. Vaikka oppilaan tilanteesta kuvataan yksi vahvuus (”Martinalla on paljon kavereita”), siinäkin kerrotaan ilmenevän haaste. Tukitoimeksi mainitaan ainoastaan ”kuvallinen ja sanallinen” tuki, eikä muita tuen keinoja tai oppimiselle asetettuja tavoitteita mainita lainkaan.

Myös esimerkissä 15 oppilaan kielitaidon tasoa kuvataan havainnointitietoon perustuen, mutta kuvaus keskittyy ainoastaan oppilaan haasteisiin ja kielitaidon puutteisiin, eikä oppilaan kielellisiä vahvuuksia mainita lainkaan. Esimerkissä kuvataan oppilaan vaikeuksia ja tuen tarvetta adjektiivien ”haasteellinen” ja ”vaikea” sekä substantiivien ”ongelmia” ja ”vaikeuksia” avulla. Asiakirjaan ei myöskään ole kirjattu oppilaan kielitaidon kehittämiseksi konkreettisia tukitoimenpiteitä tai tavoitteita. Tekstissä mainitaan ainoastaan oppilaan tarvitsema henkilökohtainen ohjaus, mutta sen tarkempaa sisältöä tai toteuttamistapaa ei avata. Esimerkissä oppilaan kuvataan tarvitsevan henkilökohtaista ohjausta ”lähes aina”, kun taas esimerkissä 14 oppilaan haasteet kuvataan lievempinä kirjoittamalla oppilaan ”ajoittain” ja ”välillä” ilmenevistä haasteista sekä tuen tarpeesta.

### 3.2.3 Pedagogisia ratkaisuja perusteleva kirjoitustapa

Pedagogisia ratkaisuja perustelevan kirjoitustavan asiakirjoissa oppilaan kielitaitoa, kielen oppimiseen liittyviä haasteita, oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä tukitoimia kuvataan yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Kuvaukset perustuvat tarkkaan havainnointi- ja arviointitietoon ja niistä selviää, mihin kielitaidon tai kielioopin osa-alueeseen oppilaan vaikeudet kohdistuvat. Asiakirjoissa on myös pe-

rusteltu toisen ja vieraan kielen oppimiseen kohdistetut tukitoimet ja lasten yksilölliset tavoitteet täsmällisesti oppilaan osaamisen pohjalta. Tavoitteet ovat asiakirjoissa konkreettisia ja niitä on jaoteltu pienempiin osatavoitteisiin. Asiakirjoissa on myös tarkasteltu annetun tuen toimivuutta sekä oppilaan kehittymistä. Yksityiskohtaista kirjoitustapaa edustavia asiakirjoja oli aineistossa 39 prosenttia.

#### Esimerkki 16

Suomen kielen tuottaminen ja ymmärtäminen vaatii vielä harjoittelua. Opettajan antamien yleisten ohjeiden ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen luokassa vaatii tukea. Suomen kielen sanavarasto on melko suppea. Ronan ei aina muista kysyä, jos ei ymmärrä. Mekaaninen lukeminen vaatii harjoittelua hitauden ja runsaiden virheiden vuoksi. Luetunymmärtämisessä on haasteita mahdollisesti suppean sanavaraston vuoksi. Oikeinkirjoituksessa äänteiden kestoa pitää vielä harjoitella. Matematiikan käsitteistön oppiminen on hidasta. Hän tarvitsee apua ohjeiden ymmärtämisessä ja sanallisissa tehtävissä.

Tavoitteena suomen kielen sanavaraston laajeneminen ja sen käyttö, mekaanisen lukemisen sujuvoituminen, oikeinkirjoituksessa erityisesti geminaattojen ja pitkien vokaalien harjaannuttaminen, d-äänne, matematiikan peruskäsitteistön ymmärtäminen. Tukitoimina luokanopettajan antama säännöllinen tukiopetus ja erityisopettajan viikoittain antama tuki pienryhmässä äidinkielessä. Luokassa tehtävien eriyttäminen ja opettajan tuki ohjeiden ja käsitteiden ymmärtämisessä. Suomi toisena kielenä -opetus kerran viikossa.

Arviointia 5/2015: Ronanin sanavarasto suomen kielessä kasvaa vähitellen. Tämä helpottaa luetunymmärtämistä. Mekaaninen lukeminen vaatii edelleen säännöllistä harjoittelua, mielellään ääneen lukemista. Oikeinkirjoitus pitkien äänteiden osalta on edelleen hankalaa. Ronan osaa kirjoittaa lauseen ja lisätä siihen aloitus- ja lopetusmerkit. Toisinaan tehtävän kuuleminen aikuisen ääneen lukemana auttaa. (Ronan, 1. lk. tehostetun tuen oppimissuunnitelma)

#### Esimerkki 17

Tavoitteena on Kaarinin kielellisen tietoisuuden lisääminen. Käytössä yleisten tavoitteiden mukaiset kirjat, joista valitaan keskeisimmät sisällöt. Ajoittain hän muistaa kirjainten nimiä ja kahden kirjaimenkin liu'utus onnistuu, mutta ajoittain kaikki kirjainten nimet ovat kadoksissa. Kaarinin on vaikea ymmärtää ja ottaa vastaan kielellisiä ohjeita ja seurata ohjeita. Tavoitteena on vahvistaa Kaarinin kielellistä päättelyä, sanavaraston ja käsitteiden hallin-

taa, kuulonvaraista prosessointia sekä ohjeiden ja kielellisten kokonaisuuksien ymmärtämistä. Päättelytaitojen ja annettujen ohjeiden seuraamisen tukemien + selkeät, pilkotut ohjeet, selkeät mallit. Lukeminen: Kaarinilla on muistamisen ja nimeämisen vaikeutta. Kirjainten nimiä ja äännteitä harjoitellaan. Lukemista harjoitellaan tuttujen kirjainten avulla kahden kirjaimen tavuilla. Kirjoittaminen: Kaarinille hienomotoriikka on haasteellista, lisäksi vapina hankaloittaa työskentelyä. Hienomotorisia harjoituksia, kirjainmallien jäljentämistä. Suullinen ilmaisu: Kannustetaan ryhmässä aktiiviseen keskusteluun.

Arviointia 5/2015: Kaarin harjoittelee edelleen kirjainten nimeämistä ja niiden äännteitä. Maaliskuussa aakkosista Kaarin osasi nimetä 15/29 kirjaimen nimellä tai äännteellä. Alku- ja loppuäänteen kuuleminen on Kaarinille haastavaa. Liu'uttaminen onnistuu toisinaan kahden kirjaimen tavuilla, jos kirjaimet ovat tuttuja. Osaa myös tunnistaa tuttuja sanoja. Kaarin kokee lukemisen opettelun työlääksi ja ikäväksi. Lukuläksyn Kaarin on tehnyt aina koulun iltapäiväkerhossa. Kaarin osaa kirjoittaa hyvin mallista. Omaa kirjoitusta Kaarin ei vielä osaa tuottaa. Kaarin pärjää hyvin kielellään ja suullisen ilmaisun taidollaan kavereiden kesken. Osaa sanoa ja kysyä asioita. Aina Kaarin ei vastaa aiheeseen sopivalla vastauksella, hän ei ole tuolloin keskittynyt kuuntelemaan tai ymmärtänyt oikein asiaa. Kaarin on ottanut spurtin oppimisessaan, lukeminen sujuu sanatasolla, kirjoitus tavutasolla. (Kaarin, 2. lk. HOJKS)

Esimerkissä 16 oppilaan toisen kielen oppimista, siihen liittyviä haasteita sekä kielitaidon tasoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti havainnointitietoon perustuen. Kuvauksessa huomioidaan kielitaidon ja kieliopin eri osat alueet. Yhteyksiä eri asioiden välillä luodaan perustelevan sanan ”vuoksi” avulla tai sijoittamalla syytä ja seurausta käsittelevät virkkeet peräkkäin. Myös oppilaalle asetetut tavoitteet pohjautuvat kuvaukseen kielitaidon tasosta ja oppimisen haasteista. Tavoitteet on kirjattu konkreettiseen muotoon ja niitä on pilkottu pienemmiksi osatavoitteiksi (esim. oikeinkirjoituksen osalta on mainittu erityisesti geminaatat, pitkät vokaalit ja d-äänne). Esimerkissä myös kerrotaan, että oppilaan kielitaitoa pyritään tukemaan tavoitteiden ja oppilaan haasteiden pohjalta sekä S2-opetuksessa, erityisopetuksessa että yleisopetuksessa. Esimerkin lopussa kielitaitoa ja tuen toimivuutta arvioidaan suhteessa oppilaalle asetettuihin tavoitteisiin tarkastellen sitä, mitä oppilas jo osaa ja mitä kielen piirteitä olisi vielä hyvä harjoitella.

Myös esimerkissä 17 oppilaan kielitaidon taso ja toisen kielen oppimiseen liittyvät haasteet kuvataan tarkasti ja yksityiskohtaisesti havainnointitietoon perustuen. Havainnoinnissa on tarkasteltu monipuolisesti kielitaidon eri osa-alueita ja kielen piirteitä (esim. lukeminen, kirjoittaminen, suullinen ilmaisu). Oppimiselle asetetut tavoitteet pohjautuvat oppilaan kielitaidon tason ja haasteiden kuvaukseen, ja tavoitteita, haasteita ja tukitoimia kuvataan tekstissä lomittain. Tavoitteiden ohella asiakirjaan on kirjattu myös ne konkreettiset keinot, joiden avulla tavoitteisiin pyritään. Tuen keinot perustellaan asiakirjassa kattavasti ja kuvauksesta selviää, mihin kielitaidon tai kieliopin osa-alueeseen tuen on tarkoitus vaikuttaa ja millä tavalla (esim. ”Päätelytaitojen ja annettujen ohjeiden seuraamisen tukemien + selkeät, pilkotut ohjeet, selkeät mallit”). Tuen toimivuutta ja oppilaan kehitystä on myös arvioitu asiakirjassa suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnissa on hyödynnetty havainnointitiedon ohella myös oppilaan omia kokemuksia sekä arviointitietoa erilaisten taitokartoitusten myötä.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää, millaisia merkityksiä toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetaan esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa ja millaista kielikäsitystä kuvaukset uusintavat. Tutkimustulosten mukaan toisen ja vieraan kielen oppimiselle annetut merkitykset jakautuivat neljään diskurssiin, joita olivat funktionaalinen yksikielisyys, formaali yksikielisyys, toiminnallinen monikielisyys sekä epäsuora monikielisyys. Toiminnallinen ja epäsuora monikielisyys -diskursseissa korostettiin lapsen monikielisen kehityksen tukemista. Näitä diskursseja edustavia asiakirjoja oli aineistossa yhteensä lähes puolet (47 %). Epäsuora monikielisyys -diskurssia edustavissa asiakirjoissa monikielisyuden ihanne tuotettiin epäsuorasti kirjoittamalla suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden vieraan kielen oppimisesta ja siihen liittyvistä tukitoimista. Toiminnallinen monikielisyys -diskurssia edustavissa asiakirjoissa monikielisyuden ihanne tuotettiin sen sijaan suoraan kirjoittamalla lomittain sekä oppilaan äidinkielen että toisena kielenä opiskeltavan suomen kielen kehittymisestä, tuen keinoista sekä oppimiselle asetetuista tavoitteista.

Funktionaalinen ja formaali yksikielisyys -diskursseissa keskiöön nousi yksikielisyuden ihanne ja suomen kielen oppimisen tukeminen oppilaiden monikielisestä taustasta huolimatta. Diskurssit erosivat toisistaan siinä, että ensimmäisessä diskurssissa suomen kielen oppimisen kuvaukset uusinsivat funktionaalista ja toisessa formaalia kielikäsitystä. Näitä diskursseja edustavia asiakirjoja oli aineistossa yhteensä hieman yli puolet (53 %). Suomen kielen aseman korostuminen näkyi lisäksi myös muutamassa epäsuora monikielisyys -diskurssia edustavassa asiakirjassa, joissa ikään kuin kamppailtiin kahden kielen välillä pohtien sitä, kumman kielen opiskeluun olisi tällä hetkellä parempi keskittyä. Näissä asiakirjoissa päädyttiin vahvistamaan ensin lapsen suomen kielen taitoa ja vasta sitten vieraan kielen osaamista.

Tarkasteltaessa ainoastaan monikielisten, suomea toisena kielenä opiskelevien lasten asiakirjoja, niistä vain 20 prosenttia edusti toiminnallisen monikielisyuden diskurssia, kun taas loput 80 prosenttia edustivat joko funktionaalisen tai

formaalin yksikielisyyden diskursseja. Tulos on huolestuttava, sillä Esiopetuksen (2014, 32) ja Perusopetuksen (2014, 103) opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että opetuksessa on tärkeä tunnistaa, kunnioittaa ja tukea lasten kielellisen ja kulttuurisen taustan moninaisuutta ja monikielisyyttä hyödyntämällä kaikkia oppilaiden osaamia kieliä. Yksikielisyyden ihanteen korostuminen ja oppilaiden kielellisen taustan huomiotta jättäminen on siis vahvasti ristiriidassa opetussuunnitelmien perusteiden ohjeistusten kanssa. Onkin aiheellista pohtia, millaisia vaikutuksia yksikielisyyden tavoittelulla on monikielisten lasten kieli- ja kulttuuri-identiteetille sekä minäkuvalle. Myös yhteiskunnallisella tasolla yksikielisyttä tukeva opetus sivuuttaa jatkuvan kansainvälistymisen myötä yhä vahvemmin arjessa ja työelämässä hyödynnettävät kielelliset resurssit.

Myönteistä tämän tutkimuksen tuloksissa oli se, että suurimmassa osassa (76 %) pedagogisista asiakirjoista uusinnettiin funktionaalista kielikäsitystä. Funktionaalinen kielikäsitys näkyi niin toiminnallisen ja epäsuoran monikielisuuden kuin funktionaalisen yksikielisyydenkin diskursseissa. Funktionaaliseen kielikäsitukseen pohjautuva opetus noudattaa opetussuunnitelmien perusteiden mukaista näkemystä kielestä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 32–34, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 104) tehden sen opetuksesta lasten näkökulmasta merkityksellistä ja motivoivaa. Kieltä ei siis nähdä ainoastaan kieliopin ja sanaston myötä rakentuvana lingvistisenä koodina vaan myös vuorovaikutuksessa muotoutuvana merkitysten välittämisen keinona.

Tässä tutkimuksessa funktionaalisen kielikäsitteen korostuminen voi joutua osittain siitä, että aineisto koostui esi- ja alkuopetusikäisille lapsille tehdyistä asiakirjoista. Näin nuorilla kielenoppijoilla opetuksen keskiössä ei useinkaan ole kielioppisäännöt ja niiden opettelu, vaan merkitysten tunnistaminen ja kielen käytön toiminnallinen harjoittelu. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia, ilmeneekö funktionaalinen kielikäsitys samalla tavalla myös vanhemmille oppilaille laadituissa asiakirjoissa, sillä usein lapsen kasvun ja kehityksen myötä myös kielioppisäännöt alkavat painottua opetuksessa vahvemmin.

Tutkimuksen toisena tehtävänä oli tarkastella, kuinka asiakirjoissa kirjoitetaan toisen ja vieraan kielen oppimisen haasteista ja oppimiselle suunnatuista tukitoimista. Tulokset osoittivat, että haasteiden ja tukitoimien kuvaukset jakautuivat asiakirjoissa pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittavaan, oppilaiden haasteita korostavaan sekä pedagogisia ratkaisuja perustelevaan kirjoitustapaan. Pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittavan kirjoitustavan asiakirjoissa toisen ja vieraan kielen oppimista, siihen liittyviä haasteita, oppilaalle suunnattua tukea sekä oppimisen tavoitteita kuvattiin laveasti ja monitulkintaisesti. Oppilaiden haasteita korostavan kirjoitustavan asiakirjoissa oppilaiden kielitaidon tasoa kuvattiin sen sijaan hieman tarkemmin, mutta kuvaukset keskittyivät pääasiassa oppilaiden haasteisiin ja kielitaidossa ilmeneviin puutteisiin, kun taas kirjaukset kielitaidon kehittämiseksi suunnitelluista tukitoimenpiteistä tai tavoitteista olivat joko puutteellisia tai kokonaan puuttuvia.

Oppilaiden haasteita korostava kirjoitustapa ilmeni tässä tutkimuksessa vain 11 prosentissa asiakirjoja, mikä poikkeaa aikaisemmista tutkimuksista, joissa haasteita korostavan kirjoitustavan on todettu olevan huomattavasti yleisempi (ks. esim. Alasuutari ym., 2014; Andreasson & Clarsson, 2013; Heiskanen ym., 2018 & 2019). Jos kuitenkin tarkastellaan myös pedagogiikkaa suurpiirteisesti raamittavan kirjoitustavan asiakirjoja, joita oli aineistosta 50 prosenttia, voidaan todeta, että yli 60 prosenttia asiakirjoista olivat jollain tapaa puutteellisia toisen ja vieraan kielen oppimiseksi suunniteltujen tukitoimien kuvausten sekä oppimiselle asetettujen tavoitteiden suhteen.

Havainto asiakirjojen sisältämistä puutteellisista tiedoista on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on todettu, ettei pedagogisissa asiakirjoissa riittävän usein perustella tuen tarvetta havaintotiedon tai taitokartoitusten pohjalta (Andreasson & Wolff, 2015; Thuneberg & Vainikainen, 2015, 140). Lyhyiden, suurpiirteisten ja epätäsmällisten kuvausten vuoksi myös tuen käytännön toteutus ja siitä vastaava taho, oppimiselle asetetut tavoitteet sekä tuen toimivuus jäävät usein lukijalle epäselviksi (Boavida ym., 2010; Heiskanen ym., 2019; Rätty ym., 2018; Sanches-Ferreira ym., 2013; Vehkakoski, 2007). Erityisesti tukitoimenpitei-

den kirjaamatta jättäminen tai niitä koskevien kuvausten puutteellisuus ja epäselvyys on kyseenalaista, sillä asiakirjojen on tarkoitus toimia oppilaan kehittymisen suunnitelmina (Alasuutari & Kelle, 2015; Andreasson & Clarsson, 2013). Oppilaan ei kuitenkaan voida nähdä hyötyvän pelkästä kielitaidon tason tai kielen oppimiseen liittyvien haasteiden kuvauksesta, jos mukana ei ole perusteltuja ehdotuksia tai ideoita niistä tukitoimenpiteistä, joilla oppimista voisi käytännössä tukea.

Tässä tutkimuksessa pedagogisia ratkaisuja perustelevan kirjoitustavan osuus oli suhteellisen pieni, sillä sitä ilmeni vain 39 prosentissa aineiston asiakirjoja. Aikaisemmissa tutkimuksissa tarkkojen ja täsmällisten asiakirjojen osuus on ollut kuitenkin tätäkin pienempi jääden usein alle kolmasosaan koko aineistosta (ks. esim. Andreasson & Clarsson, 2013; Heiskanen ym., 2019; Korp ym., 2019). Pedagogisia ratkaisuja perustelevan kirjoittamistavan asiakirjoissa lapsen kielitaitoa, oppimisen haasteita sekä niihin vastaamiseksi suunniteltuja tukitoimia kuvattiin yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Kuvaukset perustuivat asiakirjassa raportoituun havainnointi- ja arviointitietoon ja niissä perusteltiin tukitoimet ja tavoitteet täsmällisesti lapsen osaamisen ja kehittymisen pohjalta. Tavoitteet oli myös jaoteltu konkreettisiin osatavoitteisiin ja niiden pohjalta oli tarkasteltu annetun tuen toimivuutta ja oppilaan kielitaidon kehittymistä. Pedagogisia ratkaisuja perustelevan kirjoitustavan asiakirjat saavuttivat siis tavoitteensa toimia oppilaan kehittymisen suunnitelmina. Ne myös noudattivat Esi- (2014, 45–53) ja Perusopetuksen (2014, 62–72) opetussuunnitelman perusteiden ohjeistuksia siitä, mitä asiakirjojen tulisi sisältää ja kuinka tukea ja sen toimivuutta tulisi niissä suunnitella ja arvioida.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tulokset osoittivat, että asiakirjojen laadussa oli toisen ja vieraan kielen oppimisen sekä monikielisyyden tukemisen suhteen suurta vaihtelevuutta, vaikka asiakirjojen laatiminen perustuu sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa lakiin ja velvoittaviin ohjeistuksiin. Laadun vaihtelevuus voi kertoa riittävän selkeiden valtakunnallisten ohjeistusten puutteesta, mutta myös siitä, ettei asiakirjojen merkitystä tai niistä saatavaa hyötyä



välttämättä tunnusteta. Asiakirjojen laatiminen saatetaan siis nähdä ikään kuin työhön kuuluvana pakollisena velvoitteena.

Asiakirjojen laadun vaihtelevuus voi toisaalta kertoa myös siitä, että kentällä työskentelevien asiakirjojen laatijoiden osaaminen toisen ja vieraan kielen opetuksen sekä kielen oppimisen ja monikielisyuden tukemisen suhteen on puutteellista. Monissa päiväkodeissa ja kouluissa ei esimerkiksi ole käytettävissä erillistä S2-opettajaa, joka olisi erikoistunut toisen kielen oppimista ja monikielistä kasvatusta koskeviin kysymyksiin. Monikielisten oppilaiden määrän ja kielitaidon merkityksen jatkaessa kasvuaan olisikin tärkeää, että opettajilla olisi käytössään ajantasainen osaaminen ja riittävät resurssit lasten kielellisen kehityksen ja monikielisyuden tukemiseen. Lisäksi olisi tärkeää kehittää uusia pedagogisia käytänteitä, jotka mahdollistaisivat erilaisista kielitaustoista tulevien lasten kielellisten taustojen ja resurssien monipuolisen hyödyntämisen ja huomioimisen opetuksessa sekä luokan vuorovaikutuksessa (Björklund, 2016; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Prosessissa tarvitaan monikielisyystutkimuksen sekä toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksen yhteen tuomista (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014).

On myös huomioitava, että pedagogisissa asiakirjoissa esiintyvät oppilasta koskevat kuvaukset rakentavat oppilaan identiteettiä (Andreasson & Wolff, 2015; Andreasson & Clarsson, 2013; Franck & Nilsen, 2015; Vehkakoski, 2007), minkä vuoksi olisi tärkeää, että asiakirjojen kirjauksissa näkyisi haasteiden ohella myös lapsen vahvuudet ja hänen osaamisensa. Esimerkiksi kielitaitoa tarkasteltaessa painopisteen voisi siirtää siitä, mitä oppilas ei vielä osaa ja mihin kielitaito ei vielä riitä siihen, mihin oppilaan kielitaito arjessa riittää ja mitä kielellisiä taitoja hän on jo oppinut. Näin asiakirjoissa rakentuisi kuva osaavasta ja kehittyvästä lapsesta haasteellisen ja taidoiltaan vajavaisen lapsen sijaan.

Tutkimuksen rajoituksia tarkasteltaessa on huomioitava, ettei kolmiportaisen tuen asiakirjoja ole tarkoitettu ulkopuoliselle lukijalle, kuten esimerkiksi tutkijalle, joten tutkijan näkökulmasta suurpiirteiset, epäselvät ja monitulkintaiset asiakirjojen kohdat saattavat näyttäytyä niiden laatijoille hyvinkin selkeinä. Asia-

kirjojen avulla voidaan kuitenkin myös välittää tietoa ammattilaiselta toiselle esimerkiksi koulutuksen nivelvaiheissa tai opettajan vaihtuessa, joten kirjausten olisi hyvä olla myös uuden lukijan näkökulmasta mahdollisimman selkeitä ja monipuolisesti oppilaan tilannetta kuvaavia (Räty ym., 2018). Selkeiden, perusteltujen ja yksityiskohtaisten kirjausten avulla voidaan myös varmistaa, että jokainen työtiimin jäsen ymmärtää asiakirjan sisällön samalla tavalla (Räty ym., 2018).

Toinen tutkimukseen liittyvä rajoitus on se, ettei ulkopuolinen tutkija voi tietää varmasti yhteyttä asiakirjan ja todellisuudessa toteutuvan opetuksen välillä. On siis esimerkiksi mahdollista, että toisen ja vieraan kielen opetusta on käytännössä toteutettu funktionaaliseen kielikäsitteeseen nojautuen, vaikka asiakirjan kirjaukset viittaisivatkin formaaliin kielikäsitteeseen. Pedagogisissa asiakirjoissa kuitenkin suunnitellaan opetusta, oppilaalle annettavaa tukea sekä oppimiselle asetettavia tavoitteita, joten on todennäköistä, että asiakirjat ohjaavat myös opettajien toimintaa tiettyyn suuntaan. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että pedagogisia asiakirjoja työssään hyödyntävät ammattilaiset pohtisivat omaa suhdettaan asiakirjoihin ja niistä saatavaan hyötyyn sekä omien kirjaamiskäytäntöjensä suhdetta asiakirjojen todelliseen tarkoitukseen.

Pedagogisiin asiakirjoihin liittyvien rajoitusten vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, millaisia merkityksiä toisen ja vieraan kielen oppimiselle rakentuu opettajien puheessa tai kuinka toisen ja vieraan kielen opetusta käytännössä toteutetaan. Haastattelu- tai havainnointimenetelmän avulla pedagogisten asiakirjojen ja dokumentoinnin erityispiirteet eivät vaikuttaisi tuloksiin ja saataisiin aito käsitys siitä, kuinka opetusta käytännössä toteutetaan. Pedagogisia asiakirjoja analysoimalla ei myöskään voida päätellä, kuinka oppilaat itse kokevat opetuksen ja heille suunnatut tukitoimet (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 158), joten olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, millaisena toisen ja vieraan kielen opetus rakentuu oppilaiden puheessa ja kuinka he kokevat opetuksen sopivan omiin tarpeisiinsa.

## LÄHTEET

- Aalto, E., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Haettu <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena>
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402–423.
- Aalto, E. & Tukia, K. (2007). S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. *Virke*, 3/2007, 22–25.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children and Society*, 24(2), 100–111. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00209.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in childhood. *Children and Society*, 29(3), 169–173. doi:10.1111/chso.12119
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Lontoo: Routledge. doi:10.4324/9781315818504
- Andreasson, I. & Clarsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools – Forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.
- Andreasson, I. & Wolff, U. (2015). Assessments and intervention for pupils with reading difficulties in Sweden – A text analysis of individual education plans. *International Journal of Special Education*, 30(1), 15–24.
- Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42(4), 592–603. doi:10.1044/0161-1461(2011/10-0085)
- Apel, K., Brimo, D. & Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57–74. doi:10.1111/1467-9817.12050

- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1), 68–86. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x
- Björklund, S. (2016). Monikielistä pedagogiikkaa kielelliseen ja yhteisölliseen monimuotoisuuteen. Teoksessa A. Palojärvi, Å. Palviainen, K. Mård-Miettinen, L. Storås & T. Sirén. *Suomeksi ja ruotsiksi: Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa* (s. 63–64). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Blanca, P. (2014). Issues and concerns of assessment for English language learners with learning disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2014, 128–131.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimentel, J. (2010). Quality of individualized education program goals of Portuguese preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233–243. doi:10.1097/IYC.0b013e3181e45925
- Borodkin, K. & Faust, M. (2014). Naming abilities in low-proficiency second language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 237–253.
- Brown, D. & Ford, K. (2007). Communication strategies for all classrooms: Focusing on English language learners and students with learning disabilities. *LD Online: All About Learning Disabilities and ADHD*. Haettu [www.ldonline.org/article/19260/](http://www.ldonline.org/article/19260/)
- García, S. B. & Tyler, B-J. (2010). Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. *Theory Into Practice*, 49(2), 113–120. doi:10.1080/00405841003626585
- Castro, O. & Peck, V. (2005). Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 38(3), 401–409. doi:10.1111/j.1944-9720.2005.tb02226.x
- Dant, T. (1991). *Knowledge, ideology and discourse: A sociological perspective*. Lontoo: Routledge.
- Deacon, S. H. & Kieffer, M. (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 72– 86. doi:10.1037/edu0000198

- DiFino, S. & Lombardino, L. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37(3), 390–400. doi:10.1111/j.1944-9720.2004.tb02697.x
- Dockrell, J. E. & Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *British Journal of Special Education*, 42(4), 411–428. doi:10.1111/1467-8578.12115
- Engel de Abreu, P. & Gathercole, S. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 974–986. doi:10.1037/a0028390
- Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Ferrari, M. & Palladino, P. (2007). Foreign language learning difficulties in Italian children: Are they associated with other learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 256–269. doi:10.1177/00222194070400030601
- Franck, K. & Nilsen, R. D. (2015). The (in)competent child: Subject positions of deviance in Norwegian day-care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 230–240. doi:10.1177/1463949115600023
- Friesen, D. & Haigh, C. A. (2018). How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: A review. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 1-18.
- Ganschow, L. & Schneider, E. (2006). Assisting students with foreign language learning difficulties in school. *LD Online: All About Learning Disabilities and ADHD*. Haettu <http://www.ldonline.org/article/22725/>
- Gee, J. P. (2014.) *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Hadley, P. A. & Rice, M. L. (1993). Parental judgments of preschoolers' speech and language development: A resource for assessment and IEP planning. *Seminars in Speech and Language*, 14(4), 278–288. doi:10.1055/s-2008-1064177

- Hangasmaa, M. (2014). *Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43598>
- Heikkinen, E., Ukkola, S., Leppänen, P. H. T. & Kunnari, S. (2016). Kielellinen erityisvaikeus - ei pelkästään kielellisten taitojen ongelma. *Puhe ja kieli*, 36(1), 45–56. Haettu <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/56010>
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65796>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339. doi:10.1177/1053815119854997
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843. doi:10.1080/01425692.2018.1426443
- Individuals with Disabilities Education Act. (2018). Sec. 300.8 c 10. Haettu <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/10>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jozwik, S. & Douglas, K. H. (2017). Effects of multicomponent vocabulary instruction for English learners with learning difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 40(4), 237–250. doi:10.1177/0731948717704967
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Järvinen, H-M. (2015). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 89–113). Helsinki: Gaudeamus.
- Korp, H., Sjöberg, L. & Thorsen, C. (2019). Individual development plans in the Swedish comprehensive school: Supporting high quality learning and equity, or rote learning and social reproduction? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 229–244. doi:10.1080/00313831.2017.1336478
- Launonen, K. (2007). Monikielisyyden haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntoutuksessa. *Virittäjä*, 111(2), 240–243.
- Martin, M. (2016). Monikielisyyden muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). Haettu <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyyden-muutoksessa>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olbertz-Siitonen, M. (2019). Discourse analysis. Teoksessa S. Croucher & D. Cronn-Mills (toim.) *Understanding communication research methods: A theoretical and practical approach*. (s.191–204). New York: Routledge.
- Opetusministeriö. (2010). Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Oppimisvaikeudet ja ADHD. Käypä hoito -suositus. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. (2016). Haettu <https://www.kaypahoito.fi/nix00960>
- Pavri, S. & Fowler, S. (2001). *Child find, screening and tracking: Serving culturally and linguistically diverse children and families*. Technical report. CLAS Early Childhood Research Institute.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuslaki. 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002.) *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. California: Thousand Oaks.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Lontoo: Sage Publications

- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2015). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 1–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: Monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: Language users of tomorrow* (s. 89–108). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2018). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49.  
doi:10.1080/08856257.2018.1435011
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & SilveiraMaia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.  
doi:10.1080/08856257.2013.830435
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe ja kieli*, 36(1), 57–75. Haettu <https://journal.fi/pk/article/view/56011>
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77(3), 289–302. doi:10.1111/j.1540-4781.1993.tb01974.x
- Swanson, H. L., Orosco, M. J. & Lussier, C. M. (2012). Cognition and literacy in English language learners at risk for reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 302–320. doi:10.1037/a0026225



- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Janhukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s.135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Tieteen termipankki (20.3.2020): Kielitiede:toinen kieli. Haettu [https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Kielitiede:toinen kieli](https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Kielitiede:toinen_kieli)
- Tieteen termipankki (20.3.2020): Kielitiede:vieras kieli. Haettu [https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Kielitiede:vieras kieli](https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Kielitiede:vieras_kieli)
- Tietosuojalaki. 1050/2018. Annettu Helsingissä 5.12.2018.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Vaattovaara, S. (2016). Kieltenopettajien opetukselliset lähestymistavat ja kielinäkemykset kansainvälistymishaasteiden edessä. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1). Haettu <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2016/04/15/kielten-opettajien-kielinakemykset-ja-opetukselliset-lahestymistavat-kansainvalistymishaasteiden-edessa/>
- Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin*, 17(4), 4–9.
- Willis, J. (1996). *A framework for task based learning*. Harlow: Pearson Education Limited.